

## **CURRÍCULO, CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E MUDANÇA SOCIAL: UMA ARTICULAÇÃO QUE REQUER INTERPRETAÇÕES MULTIDIMENSIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO.**

### ***CURRICULUM, SUBJECT CONSTITUTION AND SOCIAL CHANGE: A JOINT THAT REQUIRES MULTIDIMENSIONAL INTERPRETATIONS ON EDUCATION.***

Renato Augusto dos Santos<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta reflexões sobre o campo do currículo, explicitando suas articulações com as demais áreas do conhecimento subsidiárias e/ou interligadas à Educação e as suas contribuições para os processos de constituição do sujeito e de mudanças sociais. As reflexões apresentadas foram possíveis a partir da realização de pesquisa bibliográfica, apoiada em autores de diversas áreas, tais como: Currículo, filosofia, Pedagogia, Psicologia e Sociologia. Com a pesquisa realizada, foi possível identificar, reafirmar e ampliar aspectos conceituais relacionados ao termo currículo e a necessidade de interpretações multidimensionais sobre o currículo e as práticas educacionais vinculadas a ele.

**Palavras-chave:** Currículo. Práticas Educativas. Constituição do Sujeito. Mudança Social. Interpretação Multidimensional.

**ABSTRACT:** *This article presents reflections about the curriculum field, showing its connections with other areas of knowledge subsidiaries and/or linked to education and its contributions to the processes of subject constitution and social change. The reflections were possible by the completion of literature review, supported by authors from various fields such as: curriculum, philosophy, pedagogy, psychology and sociology. With the research, it was possible to identify, reaffirm and expand the conceptual aspects related to the term curriculum and the need for multidimensional interpretations about the curriculum and educational practices linked to it.*

**Keywords:** *Curriculum. Educational Practices. Subject Constitution. Social Change. Multidimensional Interpretation.*

<sup>1</sup> Licenciado em Matemática (UnG) e em Pedagogia (Uniban), mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP) e doutorando em Educação: Currículo (PUC-SP). Coordenador e docente do curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior e docente de disciplinas de formação pedagógica na graduação.



## INTRODUÇÃO

O presente texto foi estruturado com o objetivo de se compartilhar as reflexões de seu autor sobre as interações do currículo com as áreas do conhecimento subsidiárias e interligadas à Educação e alguns equívocos que podem ser gerados por um olhar reducionista acerca das contribuições das referidas áreas para a construção teórica da área do Currículo e as práticas curriculares.

Neste processo de reflexão, ainda, buscou-se evidenciar reflexões sobre a relação do currículo com a constituição do sujeito e as possibilidades de mudanças sociais, entre outros referenciais, estabelecidas a partir de textos analisados ao longo dos estudos realizados nos programas de pós-graduação Educação (Currículo) e Educação: Psicologia da Educação, ambos da PUC-SP.

As idéias apresentadas são resultados da articulação de informações obtidas em pesquisa de cunho bibliográfico, realizada sob égide do eixo norteador *Currículo*. A discussão foi sustentada a partir da contribuição de autores de diversas áreas, tais como: Currículo, filosofia, Pedagogia, Psicologia e Sociologia.

A pesquisa realizada foi motivada pela percepção do autor acerca das leituras reducionistas e restritivas sobre os fenômenos educacionais geradas pela adoção de fundamentações teóricas provindas de uma ou poucas áreas do conhecimento. Essa percepção não está atrelada a recortes de objetos de estudo necessários à viabilização de pesquisas científicas, mas aos estudos e às discussões que restringem as possibilidades

de interpretação de determinado objeto de estudo bem circunscritas.

Percebe-se que, por vezes, a escolha teórica feita para subsidiar a pesquisa e a análise de fenômenos educacionais, pautada na pertinência e nas necessidades de compreensão destes, é confundida com a supervalorização de determinada área do conhecimento, tidas como a melhor fonte subsidiária das teorias e das práticas curriculares, tornando as demais prescindíveis, independente do objeto e do contexto da pesquisa ou da análise a ser realizada.

No decorrer das argumentações, abordaram-se a concepção de currículo construída pelo autor, a necessidade da interação da área do Currículo com as demais áreas subsidiárias e/ou interligadas à Educação, as dimensões individual e social do processo de constituição do sujeito e as possibilidades de mudanças sociais decorrentes de ressignificações de grupos e indivíduos.

Na explicitação dessas concepções apontou-se o papel das propostas curriculares na instauração de uma sociedade que valorize as interações sociais e os valores éticos favorecedores de relações mais cooperativas, respeitadas e minimizadoras dos reflexos das desigualdades sociais, na medida em que ele concorre para a formação da identidade dos sujeitos e dos grupos sociais.

Ressalta-se que as funções do currículo na constituição de sujeitos e nas mudanças sociais demandam uma visão sobre as fontes teóricas que subsidiam e interagem com as discussões curriculares e que congregue as variadas perspectivas de análise de maneira mais integrada, de forma a se



superar visões, que entendem uma determinada fonte do currículo como mais importante em relação a outras.

## DISCUSSÃO TEÓRICA: ARTICULANDO CONCEPÇÕES

Ao se colocar o currículo como eixo norteador das discussões deste texto, escolheu-se iniciar as articulações teóricas pela explicitação das concepções vinculadas a este conceito, principalmente porque este é um conceito que apresenta uma grande diversidade terminológica e conceitual (PACHECO, 2001; PÉREZ FERRA, 2000; GIMENO SACRISTÁN, 2006), que podem anunciar concepções e bases epistemológicas diferentes e até mesmo conflitantes.

Posteriormente, apresentar-se-á as demais concepções que levam a uma compreensão de currículo na sua interação com as demais áreas do conhecimento subsidiárias e interligadas à Educação e com o contexto no qual as atividades curriculares se desenvolvem, evidenciando-se as contribuições do currículo para os processos de constituição do sujeito e de mudanças sociais.

Dado a polissemia que envolve o conceito, entende-se que os textos sobre currículo apresentem muito mais do que uma definição apartada de um contexto teórico mais amplo, subsidiário às ideias de seu autor. Isso ao se defender uma perspectiva de processo de (re)construção teórica que não pode ser descolada da história de vida do teórico que a produz e das concepções que este constrói ao longo da vida.

Como consequência dos diversos mo-

mentos de reflexão sobre a literatura que trata deste conceito, para este texto, chegou-se a uma abordagem sob a qual o currículo pode ser entendido, entre outras perspectivas, como um conjunto dinâmico de concepções e ações que alimenta e é alimentado pelas práticas educacionais idealizadas e realizadas, na medida em que se constitui em um elemento articulador de referenciais teóricos e práticos que pode delimitar, organizar, nortear e impulsionar todos os movimentos de processos educativos.

Esse referencial indica que

[...] o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implementação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. (GIMENO SACRISTÁN, 2006, p. 101)

Nesta perspectiva, parece ser pertinente destacar que os referenciais teóricos e práticos devem ser levantados, discutidos e selecionados em processos de planejamento de ações educativas, formalizados ou não em documentos pedagógicos – currículo oficial –, contando com a participação de todos os atores envolvidos, caracterizando-se em um processo de construção coletiva.

Faz-se essa afirmação ao se considerar que o currículo é 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. [...] Para sua



compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo (GIMENO SACRISTÁN, 2006, p. 101).

Por esse motivo, há de se destacar que pode existir considerável diferença entre o currículo oficial – explicitado em documentos tidos como norteadores das propostas formativas de uma instituição de ensino –, prescrito por instâncias intra e/ou supra-institucionais, e o currículo concretizado nas salas de aula.

Entende-se que, além de indicar uma possível fragilidade na proposta curricular sustentada pela instituição de ensino, a falta de coerência entre o anunciado nas propostas pedagógicas e as práticas educativas concretas pode culminar em resultados desfavoráveis nos processos de avaliação internos e externos de cursos e de instituições de ensino, como os vinculados a processos regulatórios realizados por órgãos oficiais.

A diferença anunciada pode ocorrer devido a diversos fatores, dentre eles, o fato de a implementação de uma proposta curricular passar pela subjetividade dos atores que a faz deixar de ser um elemento estático para se tornar dinâmico – o currículo. Assim sendo, o currículo pode conferir maior ou menor consistência e eficácia ao processo formativo concretizado a depender da forma como é constituído e do nível de clareza que seus autores e atores têm acerca das metas e estratégias de ação estabelecidas.

Nos movimentos que objetivam tornar propostas curriculares em currículos concretos, um exemplo de ação que conta com

grande influência da subjetividade de seus atores é a transposição didática, que na sua realização carrega uma concepção de sujeito, de desenvolvimento, de aprendizagem, de interações sociais, de organização social e de possibilidade de mudança social. Estas concepções, conscientemente instituídas ou não, interferem diretamente no processo de constituição de sujeito que, no âmbito da educação formal, ocupa o papel de educando.

Mas esse não é o único sujeito que pode ser afetado no e pelo processo educativo. A depender da forma como o ato de educar é visto pelo professor, o fazer pedagógico vinculado ao currículo também gera desdobramentos no processo de constituição do sujeito-educador, na medida em que este se propuser a rever e reconstruir suas práticas educativas.

Pelo exposto, parece ser importante não se perder de vista que uma proposta curricular, em si, não tem força para concretizar quaisquer que sejam as mudanças pretendidas, por depender de tantos outros elementos imbricados nas ideias nela apresentada. Inclui-se entre essas a constituição histórica das ideias, as possibilidades atuais dos sujeitos envolvidos nos processo educativo de que trata o currículo e a cultura do contexto de desenvolvimento da proposta curricular.

Isso se deve ao fato de que a prática referida pelo currículo

[...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade,



crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2006, p. 13)

Daí a importância de se entender o currículo como decorrente de um processo de construção social e em seu próprio processo de construção. Com isso têm-se melhores condições de compreender as distorções identificadas entre o previsto em determinada proposta curricular e a sua implementação.

Outro elemento que justifica a preocupação com a participação dos atores do currículo na sua construção – processo de construção coletiva – se deve a concepção de grupo adotada nas reflexões apresentadas nesse texto. Por essa concepção, quanto mais envolvidos na sua construção estiverem os sujeitos responsáveis por seu desenvolvimento menores podem ser as distorções manifestadas.

Esta afirmação se deve ao entendimento de que “[...] é no cruzamento dos projetos individuais com o projeto coletivo, nas negociações aí implicadas, que a vida da escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estão contemplados no coletivo, maior a probabilidade de sucesso destes” (ALMEIDA, 2005, p. 86).

Sobre a estrutura do grupo, parece ser pertinente considerar que um grupo é definido por suas condições concretas de existência, contendo características específicas que os diferencia dos demais, e pelas interações mantidas entre seus integrantes. Sua composição e suas ações são impulsionadas por objetivos estabelecidos no processo de composição e de desenvolvimento das atividades

do grupo (WALLON, 1980).

Sobre os fatores que condicionam a existência e o funcionamento dos grupos, vale destacar que

[...] a existência de um grupo não se baseia só nas relações afetivas de indivíduos entre si e, mesmo que se é objetivo dum grupo introduzir nele tais relações, a sua constituição impõe aos seus membros obrigações definidas. O grupo é o veículo ou o iniciador de práticas sociais. Ultrapassa as relações puramente subjetivas de pessoa para pessoa. (WALLON, 1980, p. 178)

Acredita-se importante acrescentar que:

Ao se pensar na diversidade de sujeitos que constituem um grupo, partindo da visão dialética de mundo, não é possível conceber um grupo sem que sua dinâmica apresente a existência de ideias divergentes e conflitantes, ao se considerar que cada indivíduo traz consigo sua subjetividade, construída historicamente (SANTOS, 2007, p. 204).

Compatível com as concepções de currículo e de grupo anunciadas adotou-se um referencial de sujeito ativo frente aos processos sociais e ao seu próprio processo de constituição enquanto sujeito, que se constitui na relação com os demais exemplares de sua espécie, imerso em um “caldo” cultural.

Pelo referencial adotado, a constituição do sujeito é explicada como decorrente da contínua interação do organismo com o meio social, que ocorre ao longo de toda sua vida. Neste processo de constituição, o meio social é o detentor de referenciais culturais que possibilitam ao sujeito a construção de uma visão



de mundo físico e social e de seu papel enquanto indivíduo diante dos diversos grupos sociais, que participa e que venha participar (WALLON, 2007).

Dessa forma, os limites e as possibilidades de constituição de cada sujeito, ao longo da vida, são determinados pela interação de fatores endógenos e exógenos – internos e externos. Em outras palavras, pode-se dizer que: “A existência individual como estrutura orgânica e fisiológica está enquadrada na existência social de sua época” (MAHONEY, 2003, p. 12).

A abordagem escolhida não corrobora uma visão determinista da constituição das características da pessoa, justamente por adotar uma perspectiva dialética de estruturação teórica. Isso acaba por evidenciar que os meios no qual se

[...] vive e os que [se] ambiciona são os moldes que dão cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado. O meio de que depende começam certamente por dirigir as suas condutas e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se quer para resolver discordâncias quer por comparação dos seus próprios meios com outros. (WALLON, 1980, p. 167)

As ações educativas compatíveis com os referenciais aqui anunciados devem considerar tanto os aspectos individuais e coletivos quanto os psicológicos e sociais que envolvem os processos ensino-aprendizagem. Isso por serem todos esses fatores interdependentes no desenrolar do currículo escolar, desde sua idealização até sua concretização

em sala de aula.

Essa forma de compreender o desenvolvimento humano e as nuances a serem contempladas pelas ações educativas parece ir ao encontro do que Coll (2007) defende como necessário para se chegar a um projeto curricular adequado. Isso é evidenciado quando ele questiona a tradicional separação entre indivíduo e sociedade, normalmente adotada em análises psicológicas.

Nas palavras do autor,

[...] todos os processos psicológicos que configuram o crescimento de uma pessoa [...] são frutos da interação constante que mantém com um meio ambiente *culturalmente organizado*. A interação do ser humano com seu meio está intermediada pela cultura desde o momento do nascimento, sendo os pais, os educadores, os adultos e, em geral, os outros seres humanos os principais agentes mediadores. (COLL, 2007, p. 40, grifo do autor)

Ao se pensar que a prática pedagógica é um importante elemento constituinte do currículo e que este concorre para o processo de constituição do sujeito, devem-se buscar subsídios nas áreas de conhecimento relacionadas às múltiplas dimensões que envolvem os processos de construção e de desenvolvimento de projetos curriculares. Isso para que se favoreça a concretização dos objetivos educativos anunciados nos referidos projetos.

Embora possa parecer uma informação óbvia, as contribuições da Pedagogia são fundamentais para o estabelecimento de estratégias pedagógicas compatíveis com os objetivos educacionais anunciados no proje-



to curricular. Faz-se essa afirmação porque a Pedagogia trata

[...] dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2004, p. 29-30).

Contudo, ainda hoje, encontram-se muitos professores, generalistas – *licenciados em Pedagogia* – e especialistas – *licenciados nas demais áreas do conhecimento* –, que acabam por estruturar suas práticas educativas de maneira “intuitiva”, sem referenciais teóricos que norteiem e fundamentem suas escolhas metodológicas, gerando práticas educativas apoiadas basicamente no senso comum pedagógico.

Dentre os professores especialistas, parte acredita na supremacia do conhecimento específico sobre os pedagógicos, entendendo que dominar o conteúdo a ser ensinado é condição suficiente para levar os alunos a uma aprendizagem efetiva, desprezando elementos relativos ao próprio processo de aprendizagem, seja no âmbito geral ou dos conhecimentos específicos.

Esses professores desconhecem ou não percebem a necessidade de se submeter os conhecimentos científicos produzidos pelas áreas do conhecimento à transposição didática para que a aprendizagem ocorra com menos sofrimento de seus atores. Essa necessidade se justifica porque a transposição

didática pode ser definida como um processo pelo qual os conhecimentos científicos são submetidos a um conjunto de transformações adaptativas para torná-los objetos de ensino (CHEVALLARD apud PAIS, 2005), sendo esse processo subsidiado por conhecimentos pedagógicos.

Se as tomadas de decisão pautadas no senso comum pedagógico é uma situação grave e alarmante entre os professores especialistas, essa problemática assume proporções ainda maiores quando identificada entre os pedagogos, profissionais especialistas em educação, preparados, justamente, para compreender, descrever e fazer proposições sobre os fenômenos e propostas educacionais.

De forma geral, entende-se que a adoção de uma concepção de currículo como elemento norteador das práticas educativas, resultante de um processo de construção coletiva, sustentado pelas diversas fontes teóricas subsidiárias e interligadas à Educação, pode contribuir para a superação do senso comum pedagógico.

Entende-se isso porque, mesmo em atividades bastante dependentes dos conhecimentos oriundos da formação específica do professor, não se pode desprezar as contribuições das diversas áreas de conhecimento. O próprio processo de seleção dos conteúdos curriculares, na busca daqueles mais adequados às necessidades concretas da escola e de sua comunidade, precisa considerar as características fundamentais dos discursos disciplinares, dando destaque, dentre elas, à filosófica e à sociológica (PÉREZ FERRA, 2000).



No tocante ao currículo como um todo, ao abordar a construção e a operacionalização do currículo, Ruiz Ruiz (2005) indica que se faz necessário articular informações teóricas oferecidas pelas fontes psicológicas, sociológicas, pedagógicas e epistemológicas ao se responder as seguintes questões no planejamento curricular: O quê, como e quando ensinar? O quê, como e quando avaliar?

O mesmo autor justifica essa necessidade dizendo que as informações apontadas por estas fontes enriquecem

[...] o trabalho da equipe de docentes de uma instituição, que participa na elaboração do Projeto Curricular. [...] Estas quatro fontes desempenham um importante papel em todas as fases da elaboração e da realização do currículo: em distintos momentos do currículo, de Projetos Curriculares, de programação,..., assim como no desenvolvimento do currículo de aula (RUIZ RUIZ, 2005, p. 115-118).

Em direção semelhante, Coll (2007) diz haver a necessidade de se considerar os aspectos relativos às análises sociológicas, psicológicas e epistemológicas no processo de construção de propostas educacionais, além da própria experiência pedagógica. Este autor considera que a experiência pedagógica favorece o aproveitamento de experiências bem-sucedidas e a modificação das propostas iniciais em direção a superar dissonâncias existentes entre o estabelecido no projeto curricular e as práticas concretas.

O mesmo autor ressalta que as propostas educacionais, sem se considerar todas as possíveis fontes de informação do currí-

culo, principalmente as estruturadas com a intenção de operar reformas educacionais, têm sua eficácia reduzida. Isso ocorreria ao se negligenciar a complexidade e a heterogeneidade de fontes de princípios – ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos – que desembocam em um Projeto Curricular.

Faz-se tal ressalva porque “[...] a elaboração de um projeto curricular pressupõe a tradução de tais princípios em normas de ação, em prescrições educativas, para elaborar um instrumento útil e eficaz na prática pedagógica.” (COLL, 2007, p. 33)

Contudo, esta forma de entender todas as fontes do currículo como importantes para um projeto curricular – envolvendo o mapeamento do contexto formativo, a definição de objetivos, a seleção de conteúdos e estratégias, o estabelecimento da forma de avaliação do projeto educacional e o desenvolvimento da proposta formativa – não vem de longa data e tampouco é uma temática sem divergências de compreensão.

Embora atualmente os autores venham adotando uma visão mais integrada, esta temática ainda se encontra em processo de ajuste, em um movimento pendular entre a ênfase das análises curriculares sob as perspectivas psicológica e sociológica.

Essa afirmação é feita tendo-se em vista que até a década de 1980 predominava o olhar psicológico sobre o currículo, o que favoreceu a tentativa de controle da sociedade por meio das ações educativas (MOREIRA, 2006). Em contraposição, a partir dessa década, passou a predominar o olhar sociológico, que começou a evidenciar as intencionalidades que permeiam o currículo, desde a se-





leção dos conteúdos até a organização dos sistemas educativos.

No próprio discurso de Coll (2007), na defesa de uma visão integrada sobre as fontes do currículo, foi possível identificar um desfecho enfatizando a análise psicológica sobre as questões curriculares, a pretexto de que este tipo de análise incide, em maior ou menor medida, sobre os principais blocos de componentes do currículo.

Esta concepção é textualmente explicitada pelas seguintes palavras do autor: “Embora [...] seja absolutamente imprescindível utilizar informações provenientes de diferentes fontes na elaboração do currículo, as que derivam da análise psicológica têm, a nosso ver, um tratamento especial” (COLL, 2007, p. 49).

Para o autor do presente texto, todas as fontes do currículo têm a mesma importância frente à construção e ao desenvolvimento de propostas curriculares, não sendo possível indicar uma delas como mais importante que as outras. Afirma-se isto porque, ao se analisar esta questão de forma cuidadosa, todas as áreas do conhecimento subsidiárias e interligadas à Educação oferecem contribuições valiosas para a compreensão, o planejamento e o desenvolvimento das práticas educacionais.

Uma posição dicotômica sobre o fazer curricular pode estender-se sobre a finalidade atribuída à educação escolar. Como consequência disto, poder-se-ia propagar a falsa ideia que a escola tem por finalidade contribuir para a constituição dos sujeitos envolvidos com o ambiente escolar ou contribuir para as mudanças sociais.

Contra esta compreensão do papel da escola, neste texto, parte-se do pressuposto que a escola deve contribuir tanto para o processo de constituição dos sujeitos quanto para o de mudança social, tornando estas duas dimensões indissociáveis. Visão esta que não poderia ser diferente, considerando-se a concepção de sujeito elegida e expressada anteriormente pelo autor deste texto.

A forma de entender o processo de desenvolvimento humano e as ações educativas aqui adotadas é incompatível com as visões dicotômicas e excludentes sobre as fontes do currículo, uma vez que as questões de ordem social, tais como os interesses de classes, as necessidades de reprodução e de superação de referenciais culturais, entre outras questões, não são apartadas do processo de constituição do sujeito e das propostas educativas idealizadas para atender a este fim.

Esta ideia é defendida por Wallon (PLANO LANGEVIN-WALLON, 1977), ao indicar que a educação tem importante papel na instauração de uma sociedade justa e democrática, ao se assumir valores de solidariedade, justiça social e antirracismo. Processo de instauração este que perpassa a etapa de socialização dos sujeitos que ocorre na escola, quando se tem contato com valores humanos que podem reafirmar ou se contrapor àqueles vivenciados em casa.

Na perspectiva de desenvolvimento humano aqui defendida, não se vê o sujeito de um lado e o meio social de outro, mas ambos como mutuamente constituintes. Assim sendo, qualquer ação mais ampla ou intervenção pontual em educação deve ter como foco as dimensões individual e social do ato educa-



tivo, o que indica a necessidade de que as análises sobre o currículo devem estar fundamentadas, entre outros, em referenciais psicológicos e sociológicos.

Os olhares fortemente marcados por uma ênfase, ou outra, oculta fatores importantes vinculados ao currículo, pois não se pode esquecer que o currículo, no contexto da educação escolar, precisa contribuir, minimamente, para duas coisas: a constituição do sujeito, nas suas dimensões individual e social; e as dinâmicas de organização e transformação da sociedade, por meio dos conteúdos e das ações educativas selecionados.

Tal preocupação em se evidenciar, ao máximo, as nuances da complexidade e a diversidade de bases epistemológicas que sustentam a criação de uma proposta curricular, que colabore para a concretização de uma práxis educacional, parece fazer sentido nas seguintes palavras de Severino (2005, p. 9): “[...] a teoria tem por finalidade esclarecer os elementos envolvidos na prática, dando-lhes sentido norteador e referência do processo, evitando que a intervenção educativa se torne puramente mecânica”.

Essas palavras são emanadas de um contexto de discussão sob a égide da filosofia, que indica a necessidade de se elucidar o sentido da existência e a dinâmica que assola a sociedade contemporânea, marcada por ambiguidades de um mercado que desfavorece a instauração de um contexto de maior humanização. Com isso, percebe-se também a importância de se utilizar os conhecimentos da filosofia para os estudos acerca do currículo.

Severino (2005, p. 12) parece apontar

possibilidades de que esse cenário seja modificado, quando destaca o papel da razão no enfrentamento e na reorientação da situação de desfavorecimento vivida por parte dos indivíduos. Sobre essa questão, o autor salienta que o “[...] modo de existir do homem, imerso nas condições objetivas, impele-o a ultrapassar essas condições, à medida que as nomeia, ressignifica e articula no desencadeamento e execução de sua ação prática”.

Essa ideia, transposta ao contexto do currículo, parece ser reforçada por Gimeno Sacristán (2006), quando faz referência ao processo de autocrítica e autorrenovação que a teoria curricular deve desempenhar. Para este processo ocorrer, o autor diz que: “A teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do mesmo” (GIMENO SACRISTÁN, 2006, p. 16).

Ao apontar que a educação é a mediadora para intencionalizar a prática humana, Severino (2005, p. 12) destaca a necessidade “[...] de se transformar a estratégia pedagógica em esforço de universalizar o poder intencionalizador do conhecimento, de modo que todos os sujeitos se dêem conta dos sentidos que redirecionariam sua ação na linha de maior humanização”.

Vale ressaltar que o autor em questão aborda a possibilidade de mudança e aponta a conscientização dos indivíduos como via de torná-la concreta. Nessa perspectiva, tem-se que:



O sujeito individual é sempre um agente, um núcleo mediador de qualquer ação. Mesmo realizada por indivíduos, a ação mantém sua dimensão social. O fundamental na ação humana não é tanto sua efetividade técnica, mas sua significação. E esta não resulta da avaliação de um sujeito isolado, mas de um compartilhar solidário de significações construídas coletivamente ao longo da História. (SEVERINO, 2005, p. 57)

Diante da possibilidade de mudança anunciada neste texto, a presença de um olhar ingênuo, que ignore os conflitos de interesses existentes na sociedade, não é admitida. Isso ao se considerar que estes conflitos acabam por incentivar a competição exacerbada, o desrespeito aos valores éticos e o acirramento das desigualdades sociais, quando da tentativa de dominação da minoria detentora do poder.

Segundo Chauí (2006), tais conflitos de interesse são próprios das sociedades organizadas sob a lógica capitalista de produção, com características cunhadas por determinantes econômicos, campo que alimenta e sustenta a lógica da competitividade e da superposição de valores de uma classe sobre outra, que marca as relações estabelecidas nos grupos sociais.

Contudo, a análise curricular deve ir além das questões econômicas, assumindo uma abordagem fortemente inclinada a uma orientação cultural e ideológica, que favoreça o desvelar das

[...] complexas maneiras pelas quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são “mediadas” nas práticas concretas de edu-

cadores quando realizam seus trabalhos nas escolas. O foco, então, deve também estar nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a formação da consciência de seus indivíduos. (APPLE, 2006, p. 36, grifo do autor)

Nesse contexto, vale ressaltar que os conflitos de interesse estiveram presentes na própria história da educação institucionalizada, tendo-se em vista a alternância de poder que envolvia o controle dos objetivos educacionais a serem alcançados dentro das escolas, bem como das formas de relação nelas estabelecidas. Alternância esta que esteve fluante entre as mãos dos educadores e dos educandos (HAMILTON, 1992b).

Acredita-se relevante destacar que a própria descontinuidade na forma de organização de espaço educativo ou a transformação do conceito de classe (HAMILTON, 1992a; HAMILTON, 1992b), geraram possibilidades de mudança na dinâmica escolar, na constituição do sujeito e nas dinâmicas sociais.

Isso ao se entender que a forma de organização do espaço escolar também exerce influência sobre a forma como os modelos de condução do processo ensino-aprendizagem são implementados e as relações de poder são estabelecidas, o que, por sua vez, acabam por influenciar as dinâmicas sociais que ocorrem fora da escola.

Sobre isso, parece ser importante acrescentar que:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e de socialização



são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas (GIMENO SACRISTÁN, 2006, p. 16).

Atualmente, nas instituições de ensino de todos os níveis educacionais, é possível perceber diferentes formas de concentração do poder. Em algumas, predominam a lógica sustentada pela soberania da cátedra, enquanto em outras predomina a lógica econômica que propaga a ideia de quem paga diz o que quer e como quer receber o “produto educação”.

Mas ainda é possível se encontrar instituições de ensino que adotam modelos de exercício do poder compatíveis com uma lógica de gestão participativa, na qual educadores e educandos assumem papel ativo nas definições curriculares. Dentre esses modelos, ainda podem participar do exercício do poder outros tantos atores sociais, que representem segmentos da comunidade escolar ou, até mesmo, os outros diversos segmentos da sociedade (CASSASSUS, 1999).

Esse modelo reafirma a concepção de currículo como algo construído, não como realidade fixa, mas como configurações históricas e sociais, que

[...] exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectu-

ais, para que não haja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas (GIMENO SACRISTÁN, 2006, 102).

Pelo exposto até o presente momento, a escola pode ser um meio impulsionador de mudanças sociais, à medida que modifica sua organização interna e as práticas educativas que sustenta, sendo estas inteiramente dependentes dos professores e da transformação de suas identidades, do corpo administrativo da escola e das instâncias oficiais que definem e subsidiam a implementação das políticas educacionais regionais e nacionais. Em outras palavras, inteiramente dependentes de fatores internos e externos à escola.

Juntamente com outros fatores marcados pelas contradições presentes na sociedade, a problemática envolvida no processo de transformação da identidade do professor acaba por se tornar um dificultador para os processos de mudança, pensando-se que estes podem suscitar ressignificações de concepções sobre o papel da escola e do professor, a definição e a função dos conteúdos, as formas de estabelecimento da relação pedagógica, entre outras.

Isso porque o valor próprio do que é ensinado, “[...] tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora” (FORQUIN, 1993, p. 9), caracterizando qualquer movimento de mudança em um processo de grande complexidade, profundidade e amplitude.

É justamente por esta valoração que os professores ficam, em grande parte, inquietos



tos, incomodados e resistentes aos processos de mudança educacional, uma vez que têm seus referenciais de “[...] conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural [...]” abalados (FORQUIN, 1993, p. 9).

Nessa direção, Gimeno Sacristán (1999, p. 148) afirma que, por serem os professores “[...] agentes culturais, as posições e as valorações que tiverem no que se refere ao sentido do que deve ser a cultura escolar a ser desenvolvida constitui uma das fontes de explicação mais importantes de suas ações”.

No tocante à dimensão cultural da educação, Forquin (1993) apresenta argumentações que acabam por anunciar a duas faces de uma moeda. A primeira parece revelar as contribuições da análise psicológica do currículo, ao afirmar:

Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem a que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. (FORQUIN, 1993, p. 10, grifo do autor)

A segunda, quando parece revelar a importância da análise dos aspectos sociológicos do currículo, ao completar a idéia destacada dizendo:

Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (FORQUIN, 1993, p. 10)

Em outras palavras, Forquin (1993) anuncia um paradoxo que envolve os objetivos da educação, atender o individual e o coletivo, o indivíduo e a sociedade. Essa ideia evidencia-se mais intensamente quanto cita Arendt para descrever que a família favorece, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da criança e a continuidade do mundo, buscando possibilitar à criança um futuro empreendedor de coisas novas enquanto transmite uma perspectiva de conservação da organização social.

Gimeno Sacristán (1999, p. 148) parece apresentar ideias correlatas ao dizer que “[...] as práticas escolares ultrapassam o âmbito da aplicação de modos de pensar ou das teorias sobre a educação”. Por este motivo, a dimensão dinâmica da educação ou a dimensão da flexibilidade exige

[...] indagações não apenas no plano pessoal dos agentes que intervêm nas ações, rastreando os desejos e as crenças nas formas compartilhadas de querer e de pensar, ao questionar sobre o conteúdo cultural, teremos de referir-nos a modelos da cultura nos sujeitos e a outras ela-



orações da “cultura desejável” superficiais aos mesmos (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 148, grifo do autor).

Além da função social do currículo, não se pode esquecer que qualquer expressão ideológica e cultural, presente no currículo, concretiza-se no e pelo processo de constituição do sujeito, o que não deve ser tratado de maneira pouco explícita, pois quanto menos explícitas forem as informações, sobre uma temática, menores são as possibilidades de que estas sejam apreendidas, sem um olhar previamente avisado.

Ao se pensar que uma sociedade é composta por indivíduos, e que a adesão do indivíduo a um grupo social depende do compartilhamento de referenciais de mundo e de objetivos para a vida, qualquer mudança depende também das individualidades que o compõem e das interações mantidas entre estas individualidades.

Contudo, vale lembrar que a relação entre indivíduo e sociedade é marcada por conflitos originários dos movimentos de manutenção e transformação de práticas individuais e coletivas, mesmo em contextos que concorrem para a reprodução de valores e crenças, como a Escola (APPLE, 2006).

Assim sendo, embora os indivíduos recebam forte influência da cultura constituída na meio social no qual estão inseridas, esta não é uma via de mão única, ao se considerar uma perspectiva dialética da relação entre sujeito e meio social, como a adotada na abordagem de constituição do sujeito explicitada neste texto.

Vale salientar que uma abordagem pouco consistente sobre a relação de complementaridade existente na interação do indivíduo com a sociedade, que não considere esses elementos como mutuamente constituintes, pode gerar olhares reducionistas acerca do desenvolvimento humano, o que pode anunciar uma perspectiva de currículo que considera os aspectos psicológicos da análise curricular como secundários, ou vice-versa.

A título de exemplo, um olhar que negligencie os aspectos psicológicos sobre o currículo acaba por ocultar a importância de se definir como trabalhar com o educando diante das escolhas sociais e filosóficas feitas, colocando as reflexões sobre currículo no âmbito das intencionalidades e distanciadas das possibilidades operacionais de sua concretização, dadas as efetivas condições dos indivíduos.

Em outras palavras, da mesma forma que uma abordagem curricular fortemente marcada pela análise psicológica oculta as questões mais amplas da dinâmica social que permeiam as ações e práticas educativas, uma abordagem fortemente marcada pela análise sociológica oculta olhares importantes sobre as possibilidades e as limitações dos processos educacionais diante das relações estabelecidas entre as características individuais dos educandos e as condições oferecidas pela cultura dos grupos sociais que integram.

Ainda, a ausência de uma análise epistemológica pode gerar a adoção de referenciais teóricos contraditórios ou que não ofereçam



subsídios para a concretização dos objetivos educacionais estabelecidos, simplesmente por apontarem objetivos educacionais gerais contrários aos estabelecidos.

Em última instância, mesmo ao se congregar informações obtidas por meio das análises epistemológicas, psicológicas e sociológicas, de maneira explícita, coerente e articulada, a ausência da leitura pedagógica pode colocar a perder princípios educacionais “maravilhosos” e “louváveis”, que poderiam contribuir para a instauração de uma sociedade mais solidária e justa.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa e as reflexões realizadas, foi possível identificar, reafirmar e ampliar aspectos conceituais relacionados ao termo currículo e a necessidade de interpretações multidimensionais sobre o currículo e as práticas educacionais vinculadas a ele.

Como ponto de partida, buscou-se identificar referenciais teóricos que pudessem auxiliar na construção de concepções de desenvolvimento humano e de currículo compatíveis.

A constituição do sujeito foi apresentada como decorrente da contínua interação do organismo com o meio social, sendo este o detentor de referenciais culturais que possibilitam ao sujeito construir sua percepção de mundo físico e social e de seu papel enquanto indivíduo diante dos diversos grupos sociais.

Ainda, o sujeito foi caracterizado como ativo frente aos processos sociais e ao próprio processo de constituição enquanto sujeito, encontrando limites e possibilidades em

fatores internos – *organismo* – e externos – *cultura*. A sua constituição ocorre especificamente na relação que estabelece com outros exemplares de sua espécie, imerso em um “caldo” cultural produzido historicamente.

A abordagem proposta não separa o sujeito da sociedade, mas aponta os dois como mutuamente constituintes e que as mudanças que ocorrem com um deles implica em mudanças no outro. Assim sendo, a constituição do sujeito e as mudanças sociais não podem ser analisadas de maneira independente e desvinculadas.

O currículo foi definido como um conjunto dinâmico de concepções e ações que alimenta e é alimentado pelas práticas educacionais idealizadas e realizadas, na medida em que se constitui em um elemento articulador de referenciais teóricos e práticos que pode delimitar, organizar, nortear e impulsionar todos os movimentos de processos educativos.

Pelas concepções de grupo e de currículo adotadas, para assumir sua função articuladora, há necessidade de que o currículo seja resultado de construção coletiva e do envolvimento de todos os atores vinculados ao desenvolvimento das atividades curriculares desde a composição do projeto curricular. A ausência de participação na definição dos referenciais e objetivos do currículo prescrito pode gerar pouco comprometimento dos atores na sua execução das propostas anunciadas.

Também sobre a função articuladora do currículo, identificou-se a necessidade de, minimamente, serem considerados subsídios oferecidos pelas análises epistemológicas, fi-



losóficas, pedagógicas, psicológicas e sociológicas sobre a atividade educacional para a estruturação e a implementação de projetos curriculares.

Com essa afirmação não se pretende desprezar as demais análises possíveis acerca do currículo, mas indicar que um olhar “reducionista aceitável” deve contemplar as cinco análises indicadas. Entenda-se por olhar “reducionista aceitável” o conjunto de informações mínimas e indispensáveis para se evitar equívocos educacionais sustentados por teorias.

Finalmente, foi possível perceber que as análises indicadas são fundamentais para atender aos dois principais objetivos da educação destacados pelo autor: a constituição dos sujeitos, nas suas dimensões individual e coletiva, e as possibilidades de mudanças sociais decorrentes de ressignificações de grupos e indivíduos.

### Referência Bibliográfica

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). Coordenador pedagógico e a formação docente. 6. ed. São Paulo: LOYOLA, 2005. p. 77-87.
- CASASSUS, Juan. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: ¿mitos o realidades? In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-30.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COLL, César. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- CHAUI, Marilena. Sob o signo do neoliberalismo. In: CHAUI, Marilena. Cultura e democracia: o descurso competente e outras falas. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo, Cortez, 2006. P 311-339.
- PÉREZ FERRA, Miguel. Conocer el currículum para asesorar en centros. España: Ediciones Aljibe, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. Introdução: currículo e cultura. In: FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-26.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 6, p. 3-32, 1992a.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992b.





MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). Henri Wallon: Psicologia e Educação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 9-18.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

PAIS, Luiz Carlos. Introdução: conceitos da Didática da Matemática. In: \_\_\_\_\_. Didática da Matemática: uma análise da influência francesa. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 9-28.

PLANO LANGEVIN-WALLON. In: MERANI, Alberto L. Psicologia e Pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

RUIZ RUIZ, José Maria. Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular. 3. ed. España: Editorial Universitat, 2005.

SANTOS, Renato Augusto dos. A atuação do coordenador de curso da Licenciatura em Matemática na formação inicial do educador matemático. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. 256p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Editorial Estampa, 1980.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.