



ARTIGOS

## Professores, escola e currículo constituindo o percurso de uma disciplina

*Patrícia Aparecida BIOTO*

*Universidade Nove de Julho – UNINOVE*

*São Paulo, SP Brasil*

*patriciabioto@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0001-7922-9585>*

*Rosiley Aparecida TEIXEIRA*

*Universidade Nove de Julho - UNINOVE.*

*São Paulo/SP, Brasil*

*rosileyteixeira@uol.com.br*

*<https://orcid.org/0000-0003-4219-6681>*

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar uma visão panorâmica das discussões realizadas durante uma disciplina que faz parte da grade curricular de um Programa Profissional de Mestrado em Educação de uma universidade paulistana que forma professores e gestores de redes públicas de educação do entorno. Problematiza o percurso da disciplina via os estudos sobre as teorias do currículo, que se dava por enquadramentos e classificações das mesmas. Interroga as possibilidades de se fazer uma teoria do currículo que incorpore leituras a partir da compreensão e do significado da escola e de seus agentes, notadamente, os professores, analisando as questões relacionadas as finalidades da educação, presentes nos fundamentos do exercício da docência. O texto foi construído segundo uma metodologia bibliográfica usando os autores e obras que compuseram a disciplina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores em formação. Currículo. Escola. Disciplina.

## Teachers, school and curriculum constituting the course of a subject

**Abstract:** The purpose of this article is to present a panoramic view of the discussions held during a discipline that is part of the curriculum of a Professional Master's Program in Education at a university in São Paulo that trains teachers and managers of public education networks in the surroundings. It problematizes the course of the discipline in studies on curriculum theories, which took place through their framing and classifications. It questions the possibilities of making a curriculum theory that incorporates reading based on the understanding and meaning of the school and its agents, notably, teachers, analyzing issues related to the purposes of education, present in the fundamentals of teaching. The text was constructed according to a bibliographic methodology using the authors and works that composed the discipline.

**KEYWORDS:** Teachers in formation. Curriculum. School. Subject.

## Enseignants, école et curriculum constituant le cours d'une matière

**RÉSUMÉ:** Le but de cet article est de présenter une vue panoramique des discussions tenues au cours d'une discipline qui fait partie du programme d'études d'un programme de maîtrise professionnelle en éducation dans une université de São Paulo qui forme des enseignants et des gestionnaires de réseaux d'éducation publique dans les environs. Il problématise le cours de la discipline via des études sur les théories curriculaires, qui ont eu lieu à travers leurs cadrages et classifications. Il questionne les possibilités de faire une théorie du curriculum qui intègre des lectures basées sur la compréhension et le sens de l'école et ses agents, notamment les enseignants, analysant les questions liées aux finalités de l'éducation, présentes dans les fondamentaux de l'enseignement. Le texte a été construit selon une méthodologie bibliographique en utilisant les auteurs et les ouvrages qui composent la discipline.

**MOTS CLÉS:** Enseignants en formation. Reprendre. L'école. Sujet.

## Introdução

Dadas as características de uma turma de professores ingressantes como alunos num mestrado profissional em educação de uma instituição privada da cidade de São Paulo apresentou-se às professoras da disciplina sobre currículo a necessidade de redefinir o modo de discutir os textos selecionados, os enfoques das discussões e até mesmo a inserção de novas leituras.

O grupo de professores-estudantes era composto majoritariamente por professores e gestores da educação básica de escolas públicas da região metropolitana de São Paulo. Profissionais com décadas de experiência no ensino e/ou na gestão mas que não estavam familiarizados com as discussões teóricas sobre o currículo escolar, mesmo sendo este um artefato fundamental na composição das políticas educacionais, estando presente no cotidiano escolar de forma indelével, muita vez, mas marcante e determinante, sempre.

Havia que se estabelecer nos trabalhos da disciplina uma forma de apresentar e de discutir as ideias sobre o currículo construídas ao longo da trajetória de composição do campo do currículo no Brasil que estivesse relacionada de forma imbricada à escola e ao fazer docente de modo que as discussões fizessem sentido aos professores-alunos que vivenciavam a atuação dos currículos nas escolas em que exercitavam seu magistério e sua pesquisa. Olhar o currículo pela escola, pelo viés da escola, dar centralidade à escola ao discutir o currículo se mostrou o melhor caminho a ser adotado nas discussões da disciplina e com o desenrolar das atividades, das interações entre professores e professores-estudantes, esta se mostrou uma escolha bem sucedida.

Para além da discussão sobre o currículo como objeto de estudo, sobre currículo e poder, currículo e sociedade, currículo e cultura, cultura e subjetividade, introduzir leituras e aprofundar investigações acerca das relações currículo e escola tinha como horizonte possibilitar a construção de entendimentos sobre os meandros relacionais deste artefato, o currículo, com a instituição escolar, com a tarefa docente, com os projetos sociais que estão em jogo quando se projeta um perfil de aluno, com metodologias, avaliações, seriações, terminalidades e vários outros dispositivos pedagógicos.

Aprofundar e diversificar discussões sobre o currículo na disciplina cujo percurso é explorado neste texto, tem, ao, fim e ao cabo, o objetivo de contribuir para a constituição de um docente-pesquisador que considere a totalidade possível de fatores presentes na configuração dos currículos escolares que atuam em sua prática profissional. O percurso argumentativo sobre currículo e escola que se apresenta no texto em tela intenta oferecer aos professores-estudantes possibilidades de entenderem sua prática profissional de modo articulado as questões filosóficas, históricas, sociais, políticas e econômicas.

## A composição do percurso da disciplina

Em oportunidades anteriores de trabalho com a disciplina Teorias do Currículo ela se dividia em quatro etapas: na primeira etapa, os estudos concentraram-se na elaboração do entendimento sobre o que é o currículo. Utiliza-se, para isto, de textos que tratam de investigações sobre a origem do termo no vocabulário educacional e, conseqüentemente, na história da educação. Fazem parte desta primeira etapa o pensar sobre a possibilidade de se elaborar uma teoria do currículo ou diversas teorias sobre o currículo. Como textos de apoio, escolhemos os de Silva (2009), Moreira (1990), Hamilton (2001), Vincent, Lahire e Thin (2001), Varela e Alvarez-Uria (1992) e Narodowski (2001).

Aceitando a hipótese, explorada na primeira etapa, de que existem várias teorias do currículo, de acordo mesmo com o título da disciplina, tinha-se, na segunda etapa, estudos sobre a teoria tradicional do currículo (conforme nomenclatura dos estudiosos nacionais do currículo). Integravam esta etapa textos que entendem o currículo como artefato educacional a ser organizado de modo a oferecer os recursos que levem à execução de objetivos preestabelecidos por órgãos estatais responsáveis pelo planejamento educacional. Nesta perspectiva, tais textos são compostos por argumentos que buscam entender e descrever a escola e o currículo, então entendido como rol de conhecimentos e atividades a serem cumpridas por escolas, professores e alunos num certo tempo e num espaço específico, partindo de uma preocupação com o que fazer.

Optou-se por basear as discussões desta segunda etapa na obra de Ralph Tyler (1975), *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, da primeira metade do século XX, que discorre sobre as formas de elaborar um currículo escolar. O foco da obra, como próprio da teoria tradicional, está em explicitar o “como” fazer um currículo de modo a instrumentalizar o currículo com os elementos necessários para se produzir o sujeito que se espera no processo educativo.

Na terceira etapa, seguindo a indicação dos estudos nacionais sobre a teoria do currículo, partia-se para a investigação das chamadas teorias críticas do currículo, divididas por sua vez em dois momentos: crítica reprodutivista e crítica emancipatória. No primeiro momento eram trabalhados argumentos de autores que apontam que existem na escola, na educação e no currículo componentes que devem ser questionados. A escola, defendem os autores, não pode ser vista apenas como uma fábrica de homens.

Ao conceituar a escola como tal, se dá à escola um viés político, não neutro, que era o viés defendido por aqueles classificados como pertencentes a um entendimento dito tradicional sobre a escola e o currículo. Ao se postular a neutralidade da escola e sua inserção na produtividade de seres e de uma dada sociedade, está sendo, na verdade, declarado que esta escola está ao lado, está servindo aos interesses das classes econômicas dominantes que elegeram a escola para formar a massa de trabalhadores de indústrias. Uma massa homogênea, sem criticidade, sem capacidade de questionamento.

Os teóricos agrupados na teoria crítica reprodutivista, de maneira sumária, alinham-se a um ideário de denúncia do projeto e da realidade escolar de então, caracterizando a escola como reprodutora da sociedade capitalista, de suas divisões, de suas exclusões, de seu modo de produção da vida material, que perpetua desigualdades na dinâmica de funcionamento das instituições que a compõem, inclusive, sendo uma delas a escola. Nesta etapa, trabalhava-se com as obras de Bourdieu (2003), *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*; de Bourdieu e Passeron (1992), *A Reprodução* e de Althusser (2003), *Aparelhos Ideológicos de Estado*.

Em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron (1992) denunciam a escola pública francesa por tratar os desiguais socialmente como se iguais fossem, medindo todos sob a mesma régua; partem, portanto, da ideia de que a escola não é neutra, não é justa, não promove a igualdade de oportunidades e também não transmite da mesma forma determinados conhecimentos. Os exames escolares, as avaliações também ganham destaque no estudo, pois afirmam que a escola utiliza o exame para selecionar os indivíduos tecnicamente mais competentes e classificá-los desde os primeiros anos de vida escolar.

Mas, além desta visão crítica, questionadora da escola, de seu currículo, outros autores apresentam propostas de como encaminhar questionamentos a este estado de coisas e, ao mesmo tempo, de como encaminhar propostas de superação das desigualdades. Partindo da consideração dos sujeitos que compõem o cotidiano

escolar, mormente o professor e o aluno, em suas potencialidades críticas e propositivas, exploram modos de operar com o possível, com o realizável. Textos de Apple (1982) e Giroux (1997) estão presentes no segundo momento da terceira etapa da disciplina.

Passava-se ao estudo das teorias pós-críticas do currículo, na quarta etapa da disciplina. As discussões foram marcadas pelo viés dos estudos culturais sobre o currículo, abordando o multiculturalismo, as questões de gênero, raça, identidade e subjetividade. As leituras básicas são do livro de Silva (2009), em seus capítulos finais e de Pinnar (2006 e 2009).

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é definitivamente um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações de poder. As teorias pós-críticas ampliam o debate, envolvendo além das relações econômicas capitalistas e da disputa entre as classes sociais, os processos de dominação localizados nas questões de raça, etnia, gênero, sexualidade e identidade. O poder não está centralizado no Estado e nas classes dominantes. Há todo um processo de entronização das relações de dominação. Ao mirar sobre questões mais amplas, culturais, as teorias pós-críticas analisam o modo como as formas de dominação foram interiorizadas em cada homem e o modo como circulam e se reproduzem culturalmente.

Há muitos outros pontos de tensão, áreas de conflito e disputas, facetas em que as relações de poder se expressam. As teorias pós-críticas abrem e complexificam a discussão das questões de poder, de sua relação com a escola e o currículo. Não há apenas mais um lugar, um discurso, um emissor e uma linguagem de poder. Ele está presente em vários âmbitos sociais, em várias linguagens, em diversos portadores, que estão em múltiplas e variadas instituições. Imiscuem-se nas subjetividades, nas individualidades, nos papéis sociais, profissionais e políticos assumidos pelos sujeitos. As questões de poder, de diferenciação, de produção de subalternidades, de separações estão nos sujeitos, nas instituições, nas escolas e nos currículos. Mais do que nunca o currículo se afirma como um território de disputa.

Grande aliado nessas análises são os estudos culturais. É possível localizar como um dos movimentos que estiveram no gérmen dos Estudos Culturais (EC) os que ocorreram na Universidade de Birmigham, Inglaterra, no Centro der Estudos Culturais Contemporâneos, a começar em 1946. Preocupados em alterar uma visão de cultura como sendo "a cultura" da classe dominante, teóricos envolvidos nessas discussões como Raymond Williams e Edward Thompson concentraram seus esforços em analisar a cultura compreendida como uma forma global de vida ou como a experiência vivida de um grupo social. Desta forma, todos os grupos sociais produzem cultura e todas as culturas são válidas e verdadeiras, tanto no grupo em que foi produzida e circula quanto em relação as outras formas culturais coexistentes. Não há uma valoração entre as culturas, como fazia crer uma forma tradicional de se entender cultura.

Este conceito é a expressão de um pensamento contra-hegemônico. É a afirmação do valor de cada homem e de todos os homens, de todas as formas de construção e de expressão cultural. Diante desta prática discursiva as relações de dominação, a afirmação de supremacias e de superioridades, perdem força. Todas as formas de conhecer, de ser, de se entender, de se expressar, de exercício político são fortalecidos e validados.

Os Estudos Culturais investigam como a sociedade produz identidades, noções de cultura, de poder entre grupos, de hierarquização de saberes, culturas e homens. E todas são questões eminentemente políticas. E aí reside o cerne da relação entre os Estudos Culturais e o currículo. O currículo estuda questões de produção de identidade, de diferenças, questões de poder, critérios sociais de validação de verdades e de

conhecimentos para serem ensinados nas escolas e assim incorporados na forma como as futuras gerações entendem o mundo e suas possibilidades ou não de agir sobre ele, constituindo, assim, culturas.

Junto as questões de produção de identidades, de culturas e de projetos sociais, o currículo integra os movimentos de produção de subjetividades. Não a subjetividade entendida como refúgio privado, inatingível, incomunicável, inacessível, isolado. Nas palavras de Pinnar (2006, p. 128) “[...] uma fuga solipsística da esfera pública”. Esta subjetividade isolada, egóica, narcisística, não é capaz sozinha de estruturar uma ação política válida no mundo em direção a reconstrução da vida. Apenas quando é reconstruída a relação entre os sujeitos é que se pode falar em regenerar a sociedade.

Por mais que as questões de currículo se ocupem em discutir a identidade e a diferença, a alteridade e a singularidade, a subjetividade e a relação, todo e qualquer postulado que se queira regenerador e revolucionário deve aliar um caminho que é tanto autobiográfico quanto político (Pinnar, 2006). Somente assim se poderá construir a percepção e a diretiva de ação que considera que o outro é uma pessoa (Pinnar, 2009).

Pode-se afirmar que a escolha dos autores para compor cada matriz teórica já assinala, em si, um projeto de composição do campo do currículo. As diferentes teorias do currículo, caracterizadas cada qual em seu espectro e circunferência, estão dizendo de uma escolha de perspectiva de construção de uma teoria, de um campo de estudos, do campo de estudos do currículo. Assim constituído, em diferentes teorias curriculares, que saem de uma abordagem tradicional, passando pela crítica e indo em direção à afirmação da possibilidade de um mundo, de uma escola e de um currículo plural, multifacetado, multicultural, está se autoexpressando como um campo de estudos no qual é possível flagrar, congregando diferentes abordagens sobre a educação, constituindo-se, assim, como um campo de estudos privilegiado dentro dos estudos educacionais.

### **Considerando os professores-estudantes: uma virada interpretativa**

Com exceção da primeira etapa, a segunda, terceira e quarta etapas permaneceram quase que inalteradas em sua composição ao longo do percurso da disciplina. Um ou outro autor e/ou texto foi acrescentado e/ou retirado. Nada que nos permita atribuir à alteração importância na virada interpretativa que ocorreu no interior da disciplina. Mas a alteração na composição da primeira etapa e na interpretação das relações currículo e escola em si teve repercussões nas discussões das demais.

Como já colocado acima, na primeira etapa da disciplina, procurou-se compreender a constituição do objeto currículo, quer seja como um objeto de estudo de uma teoria, no que, então, vai assumindo contornos de fenômeno científico a ser investigado e vai, ao mesmo tempo, firmando a identidade de um campo de estudos, quer seja como dispositivo pedagógico, escolar, como um dos elementos que constituem a escola e a docência e que é constituído por elas.

Para tanto, numa primeira fase, as discussões foram baseadas nos textos de Silva (2009), Moreira (1990) e Hamilton (2001). O texto de Silva, em seu primeiro capítulo, dá notícias do nascimento do termo currículo dentro do espectro investigativo. O texto de Moreira (1990) dá-nos a conhecer os elementos que compuseram, no Brasil, algo como uma história da criação das teorias do currículo, seus movimentos, autores constituintes, principais abordagens, focos investigativos, entre outros. O texto de Hamilton (2001) dá-nos uma data do aparecimento do termo currículo no vocabulário educacional.

Baseados na leitura de Silva, esta primeira fase da disciplina se preocupou em apresentar o objeto currículo, discutir suas muitas descrições e conferir-lhe, fazendo eco com os autores, legitimidade científica. Bem, se este objeto, ou termo, o currículo, é passível de investigação, as investigações sobre ele, por si, já se constituem em uma teoria sobre ele. Tal abordagem vai ao encontro de uma concepção pós-estruturalista de teoria, como já anunciado por Silva (2009). O debruçar-se sobre um objeto é, ao mesmo tempo, um conhecê-lo e conferir-lhe identidade. A teoria é produzida sobre algo e, ao mesmo tempo, produz algo.

Teorias que foram caracterizadas por estudiosos do currículo, que encontraram em obras e autores elementos que lhes permitiram ler o currículo em determinada época de formas diferentes. Tal argumentação é aceitável e está presente em muitas produções sobre o currículo no Brasil e no mundo, como se pode ver nas produções citadas de Silva (2009) e Moreira (2009), assim como também na produção de Lopes e Macedo (2011) e na de Pacheco (2001), para citar uma produção internacional.

A intenção era analisá-lo por dentro da escola, como um dispositivo pedagógico constituído junto à escola moderna, ao professor e ao aluno. Para tanto, a discussão deveria partir da teoria da forma escolar, que diz do processo de configuração da escola moderna, escola esta que se constituiu entremeadada ao currículo, que é um objeto histórico e um dispositivo pedagógico que só encontra a formatação que lhe originou e caracterizou na escola moderna.

O texto de Vincent, Lahire e Thin (2001) se propõe a conceituar forma escolar. Os autores se perguntam o que é afinal esta escola de hoje? De onde veio? Para onde vai? O que lhe deu os traços que apresenta? O que a define? Encontram as respostas na elaboração da teoria da forma escolar. A análise é contextualizada nas escolas da França de meados do século XVII ao XIX. Para a construção do texto, consideram as diferenças entre as sociedades orais e letradas, relacionando os modos de conhecimento ao exercício do poder e às formas de produção e transmissão dos saberes, bem como os movimentos históricos da entrada da modernidade.

Empreendem uma análise sócio-histórica do objeto, considerando dois aspectos: a anatomia das instituições escolares e a história das ideias. Desta forma, constroem o conceito segundo o qual a forma escolar é uma ideia usada para analisar a escola, distinguindo a forma escolar da escola em si.

Dialogando com o conceito de “forma” em Merleau-Ponty, colocam que forma não é, exclusivamente, coisa, ideia, nem expressão objetivada ou subjetivada. Para eles, o conceito de forma só pode ser entendido e só pode servir como ferramenta de análise de um conjunto de ideias e/ou fenômenos se sua definição, se a elaboração que lhe atribui sentido, validade e possibilidade de extensão de inteligibilidade estiver ligada a um sentido social e à compreensão histórica. É a historicidade que atribui sentido, coesão, unidade e possibilidade de percepção e compreensão dos diferentes movimentos constituintes de seu processo (cheio de idas e vindas, de avanços e retrocessos, de permanências e impermanências, de solidez e de solubilidade). Neste sentido, afirmam que há formas históricas que remetem à solução que cada sociedade inventa de acordo com suas demandas, objetivos, necessidades e repertório.

Vincent, Lahire e Thin (2001) combatem os estudos que consideram a escola apenas do ponto de vista da história da escola, apregoando a necessária ligação com a história das ideias, considerada não a história das ideias pedagógicas dos grandes sistemas despregados da realidade. Rejeitam toda e qualquer forma de discussão que considera uma linha contínua na análise da história da escola e da educação. Indicam que escola é um constructo da idade moderna, com suas características definidoras. A análise sobre tais

caracteres definidores configura o exercício da teoria da forma escolar, concomitante à delimitação dos elementos que definem a própria teoria.

Não é possível aplicar uma teoria da forma escolar na análise das escolas pitagóricas, das escolas dos retóricos romanos, das escolas catedralícias e cavaleirescas, das universidades medievais, das escolas dos bachants. Ao se falar em forma escolar, está-se procurando dotar de sentidos, dar unidade a uma configuração histórica particular, historicamente situada, agregada a outras transformações sociais, dentre as quais: a Reforma e a Contrarreforma, a invenção da imprensa, a ascensão dos Estados Nacionais, monárquicos e absolutistas, e o processo de definição das identidades nacionais e linguísticas.

A teoria da forma escolar, como procedimento teórico discursivo e compreensivo, não busca apenas os fenômenos esmiuçados, os elementos permanentes, ou os traços característicos, mas também, seu princípio de engendramento e as regras impessoais que permitem sua replicabilidade. Nesse sentido, ganha tanta força quanto o objeto que busca explicar, a escola moderna.

A forma de socialização que a escola moderna inaugurou se impôs a um modo de socialização que era próprio das sociedades orais. Nestas sociedades, o conhecimento não era objetivado, mas personificado. Não seria possível separar o conhecimento do sujeito que carregava o cabedal de conhecimento acumulado por dada sociedade. Não havia um modo dos demais membros acessarem o conhecimento necessário a não ser frente ao depositário, o que cerceava a liberdade de compreensão e de reflexão.

O aprender não era mediado pelo saber. Mas pelo aprender no fazer. O saber está impregnado no fazer, que adquire supremacia. O saber do fazer era o único disponível aos sujeitos que aprendiam.

Nas sociedades em que a cultura escrita ganha importância, utilidade e valor, a objetivação do conhecimento permite que os sujeitos componham formas de acessar e lidar com este conhecimento acumulado e necessário, permitindo que formulem novos conhecimentos em tempos e espaços separados, diferentes entre os sujeitos. Todos podem conhecer, desde que possuam os modos de conhecer. Esta é a tarefa pedagógica da escola, dar os meios para que o sujeito conheça. E os principais meios são a leitura e a escrita.

A essência da forma escolar, segundo o texto, reside em onze fatores principais: a relação mestre e discípulo, que é uma relação pedagógica; (um espaço específico para o aprendizado; um tempo destinado à tarefa de ensinar e de aprender; a reserva de um período da vida para o aprender; a necessidade de colocar todas as crianças na escola como uma questão de ordem pública; as práticas pedagógicas de dominação, submissão e obediência aplicadas a professores e alunos; o uso da Bíblia e de livros de civildade para formar o caráter, dominar o corpo e preparar o espírito para o trabalho: a formação dos mestres; a existência de regras escolares; a submissão de mestres e alunos a regras impessoais e as disciplinas escolares.

Deve-se acrescentar a estes pontos a inauguração de novos métodos de ensinar e aprender que podem ser vistos nos tratados pedagógicos fundantes da escola moderna: a Didática Magna, de Comenius; a New Discovery, de Charles Hoole; e o Ratio Studiorum, da Companhia de Jesus (Hamilton, 2001; Bioto-Cavalcanti, 2011). Estes tratados fazem parte de um movimento de configuração de um novo mundo, de uma nova escola, de um novo homem. Para tanto, propõe um novo professor que deverá trabalhar com um novo currículo, diferente do existente até então. Ao pensarmos o desenho da escola moderna não podemos desprezar dessa discussão a que diz respeito ao professor que se deseja para ela, que se espera e que se faz necessário (Bioto-Cavalcanti, 2011).

Partindo destas considerações, o que se estava entendendo por currículo na disciplina e a forma de abordar o conhecimento do mesmo sofreu uma mutação. Pois, agregava-se às discussões, até então propostas, a leitura de Silva (2009) que invalida a possibilidade interpretativa sobre o currículo advinda da teoria das representações que, segundo ele, para que esta teoria tivesse validade no conhecimento do currículo, deveria ser admitida a hipótese de que há lá fora, em algum lugar, algo a ser descoberto, descrito e analisado, a que se dê o nome de currículo. Como se o objeto precedesse a teoria sobre ele. Para Silva (2009), esta forma de análise do currículo não é válida. Só se pode analisar o currículo a partir de uma teoria sobre ele que, ao mesmo tempo que o investiga, constitui-se como disciplina científica, de acordo com uma concepção pós-estruturalista de teoria, que de resto é a adotada pelos autores do texto sobre a forma escolar.

Bem, mas ousamos afirmar que sim, existia algo lá fora esperando para ser descoberto, descrito e analisado. E este algo era o currículo que se constituía e constituía, a forma escolar moderna nos movimentos sociais da Europa nos séculos XVI e XVII. E este lugar, este lá fora, não era um lugar qualquer, era, na verdade, lugar nenhum e todos os lugares, como afirma Hamilton (2001). Em todos os lugares em que os estudiosos do processo de configuração da forma escolar moderna puderam flagrar e investigar este fenômeno, viram dispositivos pedagógicos sendo inaugurados conjuntamente à escola moderna e, entre eles, viram um currículo.

O entendimento sobre o currículo antecede as teorias do currículo. Estão, já, nos estudos sobre a gênese da escola moderna, e admitir tal premissa interpretativa significa: ver o currículo como um dos elementos constituintes da forma escolar moderna, de forma inseparável; entender o currículo partindo das múltiplas referências que, tanto os estudiosos da forma escolar moderna quanto os clássicos pedagógicos, teceram e oferecem; (de uma certa forma, libertar o currículo das teorias do currículo, pois este as atravessa, as precede e as ultrapassa; por fim, entender que o currículo está imbricado à escola, às propostas sobre a escola, às realidades escolares, então, onde houver um escola, uma proposta de escola pode-se ver currículo. Mais do que um objeto de estudo de uma área de investigação, o currículo tem identidade em si, a partir do momento em que está situado em relação à forma escolar moderna.

E assim passamos a ver o currículo na disciplina, como imbricado às várias configurações sobre a escola moderna que se foram tecendo nos autores explorados na disciplina. E esta leitura também é corolária da forma de ler e de construir os textos e os objetos de estudo em Hamilton (2001), Narodowski (2001), Vincent, Lahire e Thin (2001) e Varela e Alvarez-Uria (1992). Os autores partem da premissa de que o estudo da educação deve ser feito considerando o contexto intertextual em que propostas, regulamentações e teorias sobre ela foram gestadas. Para tanto, consideram o que foi escrito, quando e onde foi escrito, por quem foi escrito, para quem foi escrito, para que foi escrito, o que defendiam, o que negavam.

Mais do que representantes de uma ou outra teoria do currículo, as obras estudadas na disciplina passaram a ser lidas a partir de sua relação com a escola, com o professor, com o aluno e com o contexto intertextual em que foi produzida, alargando assim o entendimento sobre o currículo e sobre o professor de escola. Procurou-se saber que contribuições cada autor e obra poderiam dar ao entendimento do currículo como peça-chave no processo de manutenção da forma escolar moderna, que, ao final de contas, não está em crise e nem há proposta de envergadura a ser apresentada como substituta, mesmo porque a forma de organização social permanece, mesmo que com alterações várias, mas não essenciais. A escola moderna serve ao Estado capitalista.

Quando a escola se torna interesse do Estado, em meados do XIX, o Estado também se põe a formar os professores da escola. Se objetiva controlar a escola, colocá-la a seu serviço, cabe formar aqueles que trabalharão na educação das crianças e jovens.

E tal formação, inicial e/ou continuada, lida com o desenvolvimento de características éticas, político e pedagógicas essenciais para o exercício profissional. Esta afirmação é possível dentro de uma perspectiva que vai ao encontro das ideias que defendem a figura do professor como um sujeito social e político com função social relevante, tanto em termos ideológicos quanto materiais. Aposta-se, desta forma, no peso da função docente para a existência social, partindo-se do princípio que o estatuto humano depende da produção cultural e das apropriações de cada homem da herança cultural disponível. Preparar o professor para servir como intermediário neste processo de humanização, de apropriação sociocultural é tarefa ininterrupta.

O desenvolvimento subjetivo do professor é fundamental para o exercício da docência. Colocar em pauta dúvidas, dificuldades, perspectivas, desafios, esperanças, medos e possibilidades apresenta-se como possibilidade de construção de uma subjetividade apoiada no coletivo, onde o trabalho do professor se fundamenta e se executa. Dar voz ao professor é o primeiro passo para qualificá-lo como um intelectual da educação. Mais ainda, para qualificá-lo como sujeito que pensa sua própria prática docente, o sentido desta, seu alcance social, seus limites, possibilidades, certezas e apostas.

Considerar seu contexto de trabalho é também fundamental para qualificar sua formação e atuação. Discutir as ideias, as intenções, os fatores presentes na constituição de sua profissionalidade, tal como o currículo, qualifica a atuação docente, corrobora a construção da competência pedagógica e do compromisso político, tão necessários ao exercício do magistério.

A busca do sentido e do valor da atividade docente não pode, de maneira alguma, estar despregada do questionamento sobre a escola, sobre o lugar social da classe docente, sobre eu estatuto profissional e sua identidade. A discussão do ser professor é a discussão do que é ser professor em determinados contextos, em determinada escola, em meio a atuação de um currículo. Mais do que fundamentos da docência, há que se exercer uma reflexão em busca das condições de possibilidade de existência de uma docência digna, humana e frutífera.

Não pode, igualmente, desprezar a discussão da qualificação do trabalho pedagógico, tocando aqui no que diz respeito às ferramentas de trabalho do professor. Por ferramentas entende-se aqui, os aspectos do universo pedagógico que dizem respeito à execução de sua atividade, a saber: um conteúdo a ser trabalhado; uma forma de trabalhar este conteúdo; meios de fazê-lo; possibilidade de estabelecimento de diálogo com o outro sujeito do processo, o aluno; o desenvolvimento de ferramentas de acompanhamento e avaliação de seu trabalho e do trabalho desenvolvido pelos alunos, individual e coletivamente; criação de mecanismos de trabalho em equipe entre os pares; posse, apropriação e aproveitamento de materiais de ensino e pesquisa, e vivência em ambiente escolar positivo e propositivo, em suma, elementos que compõem um currículo escolar.

Em diversos momentos da formação da identidade profissional, os docentes passam por experiências em seus ambientes de trabalho e em suas vidas pessoais que os levam a um questionamento acerca dos rumos de sua atividade. Tais questionamentos vão no sentido de repensar as escolhas teóricas que embasam as práticas, o pertencimento ético e político, as relações com os pares, o modus operandi das escolas em que trabalham, as relações com os alunos, a sobrevivência material etc. O que é posto constantemente em êpoca é o sentido mesmo da docência, seu exercício, significado social e identidade profissional. Tais reflexões também devem fazer parte das práticas de formação continuada de professores, o que, ao contrário, não tem se verificado.

## Considerações

A título de conclusão podemos pensar: Quais estudos e argumentos contribuem para esta discussão? Partimos do princípio de que já nos primórdios da modernidade identificamos formas e processos de escolarização, formas e processos educativos, sejam esses processos formais, informais ou até mesmo orais. Para tanto, necessitamos pensar numa relação espaço- tempo, pois, para cada tempo e sociedade, as necessidades são diferentes; ao passo que a sociedade evolui, as necessidades mudam. Pensar, portanto, sobre as origens do currículo é entender os processos e movimentos de uma construção social e histórica em que sociedades eram moldadas a partir de um objetivo específico, que contemplaria as necessidades daquela sociedade. A escola sempre foi uma instituição modeladora e ideológica.

Ademais, para entender o currículo é necessário entender suas origens e sua construção na atualidade. É necessário desconstruir conceitos abstratos, reconstruí-los, entendê-los e problematizá-los para compreender os objetivos do currículo e o quanto ele é pensado, elaborado e utilizado como ferramenta de poder ideológico, de controle disciplinar e desencadeador de desigualdades escolares e sociais.

É possível dentro da teoria curricular e mesmo da história da formação de professores considerando as fontes aqui discutidas

Quando pensamos em currículo escolar, pensamos o que afeta a forma escolar, pois para contemplar/suprir as necessidades de uma determinada sociedade há que se elaborar um currículo e modos de atuá-lo: perfil docente, métodos pedagógicos, conteúdos, entre outros aspectos. Portanto, os estudos sobre as teorias do currículo ou currículo escolar importa a disciplina Teorias do Currículo, se relacionados ao processo de escolarização que implica em ir além dos enquadramentos e classificações teóricas. Implica considerar o professor de escola que entende e atua o currículo, que aprende sobre si, sobre o que ensina, com quem ensina, onde ensina e porque ensina. Importa o professor em desenvolvimento, que influencia os percursos teóricos pelos quais passa e é igualmente influenciado por eles.

Pretendendo oferecer uma contribuição à área da formação de professores, este artigo buscou desenvolver uma argumentação que discute as questões imbricadas ao currículo escolar (poder, cultura, sociedade, subjetividade) a partir do viés dos autores em tela. O que sempre se teve em mente na composição do percurso da disciplina e nesse texto era o quanto essas questões impactam direta e profundamente a formação e atuação docente.

Não consideramos ser possível pensar, planejar e atuar práticas de formação e de atuação docentes sem o necessário aporte aos fundamentos da educação, que são políticos, filosóficos, sociológicos, antropológicos e históricos. Na perspectiva de Giroux (1999) os professores são trabalhadores da cultura, tem uma função que é desempenhada cotidianamente junto as crianças e jovens e formação de modo a inseri-los num mundo cultural de modo que o entendam e que atuem nele. Essa é uma mirada política do trabalho docente.

Neste texto alinha-se com discursos, práticas e instituições formadoras de professores, como um mestrado profissional em educação voltado para professores e gestores de redes públicas de ensino, que tenham como pressuposto o compromisso político de uma docência qualificada, esclarecida, comprometida, questionadora e propositiva. Para tanto, há que se conhecer o que tem sido produzido sobre a relação currículo, escola e docência. Um não se faz despregado do outro, desde a configuração da escola moderna nos séculos XVI e XVII (Bioto-Cavalcanti, 2011).

## Referências

- ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad. Valter Jose Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. São Paulo: Graal, 2003.
- APPLE, M. Ideologia e Currículo. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BIOTO-CAVALCANTI, P. A. A proposição do professor moderno. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- BOURDIEU, P. (2003). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. Escritos de educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- FOUCAULT, M. Nascimento da Biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, H. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GOODSON, I. F. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.
- HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. Revista Brasileira de História da Educação, 1, p. 45-73, 2001.
- LOPES, A. C. & MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOREIRA, A. F. B. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papyrus, 1990.
- NARODOWSKI, M. Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2001.
- PACHECO, J. A. Currículo: teoria e práxis. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001
- PINNAR, W. A Política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. Currículo sem fronteiras, 6, p. 126-139, 2006.
- PINNAR, W. Multiculturalismo malicioso. Currículo sem fronteiras, 9, p. 149-168, 2009.
- PINNAR, W. William Pinnar entrevista. Revista Teias, 22, p. 187-208, 2010.
- SILVA, T.T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias críticas de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, T. T. Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TYLER, R. Princípios Básicos de Currículo e Ensino. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.

VARELA, J. & ALVAREZ-URIA, F.A maquinaria escolar. Teoria e Educação, Porto Alegre, 6, p. 68-96, 1992.

VINCENT, G. & LAHIRE, B. & THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, 33, p. 7-47, 2001.

TEIXEIRA, R. A.; BIOTO, P. A.; Professores, escola e currículo constituindo o percurso de uma disciplina. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. Vol. 14, nº. 29 (p. 105-118) 30 abr. 2021. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v14i29.515>

