



CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE CURRÍCULO E CULTURA

Cristina Silveira

mariacristinasilveira@gmail.com

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Francisco Sousa

francisco.jr.sousa@uac.pt

CICS.NOVA.UAc – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais,
Pólo da Universidade dos Açores, Portugal

Eixo Temático: Aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente

Tipo de Apresentação: Comunicação de Investigação

Resumo

A incorporação dos termos “cultura” e “currículo” no discurso dos docentes não garante que estes concebam toda a amplitude que essas palavras abarcam, tão pouco percebam claramente, e com sentido crítico, as relações que medeiam o diálogo entre os dois conceitos. A presente comunicação debruça-se um pequeno estudo cujo objetivo foi compreender concepções de currículo veiculadas por professores e sobre as influências mútuas entre currículo e cultura reconhecidas pelos próprios. A metodologia do estudo assentou em entrevistas. Foram entrevistados 42 professores brasileiros dos ensinos fundamental, médio e superior, que lecionam nas redes pública e privada. Após uma breve discussão sobre a noção de currículo e de cultura, à luz da Teoria Curricular, é feita a apresentação e análise do discurso dos professores. Os resultados sugerem que, embora o Brasil tenha avançado bastante nos Estudos Curriculares, produzindo materiais de reconhecida importância nesse campo de estudo, esse conhecimento não chega de forma efetiva, ampla e democrática aos professores, o que sugere que alguns aspetos da formação de professores devem ser repensados, de modo a favorecer uma profissionalidade mais consciente das questões curriculares.

Palavras Chave: currículo; cultura; educação; escola; professores

Introdução

Embora o termo “currículo” seja quase um jargão da Educação, transitando pelas escolas livremente, os professores têm concepções muito diferentes do que ele representa. Quando o relacionamos com o conceito de cultura – frequentemente referido nos discursos educacionais – observamos que as percepções se tornam mais díspares ainda, pois as concepções de currículo de alguns professores nem sempre têm em conta questões de cultura, como se currículo e cultura fossem objetos de mundos distintos, pouco ou nada se relacionando. Quando os professores percebem a cultura apenas como tradições, danças e artes, essa concepção quase inviabiliza uma compreensão da influência da cultura no currículo escolar.

Esta nossa preocupação em discutir neste trabalho a relação entre currículo e cultura, na perspectiva dos professores, deve-se a um problema que, a nosso ver, está no cerne do descontentamento de alunos e professores em sala de aula: a seleção do que deve ou não ser ensinado em sala, ou seja, um problema de relevância curricular (SOUSA, ALONSO; ROLDÃO, 2013). Para que os professores enfrentem esse problema de forma competente, é fundamental que recebam uma formação sólida em Teoria Curricular, como sugerem vários autores. Por exemplo, Young (cit. por LÜDKE, 2015, P. 183) afirma que “os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional”. Ora, essa formação sólida em Teoria Curricular e em outras áreas relacionadas com os fundamentos da educação está longe de ser assegurada por grande parte das Instituições de Ensino Superior Brasileiras. Gatti (2014) afirma, a este propósito, que, na formação inicial de professores para a educação básica, se constata “a manutenção de uma tradição formativa que se originou nos anos 30 do século passado, em que conhecimento disciplinar é tomado como suficiente para a atividade docente” (p. 36).

Está em causa aquilo que merece ou não ser discutido, debatido e “desgastado”, entre os que “mandam” e os que são “mandados”, entre os que “sabem” e os que “ignoram”, ou seja, no limiar das relações de poder que inevitavelmente se estabelecem nas salas de aulas de todos os níveis de ensino. Para tornar esta discussão palatável, torna-se indispensável levá-la para o campo da cultura, considerando que o currículo é um artefato social e cultural, implicado em relações de poder. Ao mesmo tempo em que o currículo sofre influências da cultura que o circunda, sendo ela que dá sentido às suas significações, ele também tem a

capacidade de influenciar a cultura, atuando sobre a formação cognitiva, pessoal e social do sujeito, que é um sujeito cultural, em uma relação dialógica, bivalente e dinâmica com ela (MOREIRA; SILVA, 2002).

Esta comunicação busca apresentar concepções de professores sobre currículo e cultura. Neste sentido, apresentamos trechos de entrevistas realizadas com uma amostra de 42 professores que atuam no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior, contrapondo suas ideias com as de teóricos e pesquisadores de referência, e concluindo com nossas observações resultantes desses confrontos.

O que se entende por currículo, afinal?

O trabalho prazeroso, porém árduo, da sala de aula demanda muito tempo em planejamento, preparação de materiais e todo um aparato enorme de afazeres, retirando aos professores tempo de reflexão sobre o sentido das suas práticas. Nessa correria, ao perguntar a um professor o que ele entende por currículo escolar, percebemos que geralmente há pouca clareza conceitual nas respostas. Mais adiante apresentaremos as definições dadas por alguns docentes e discutiremos algumas delas. Por hora basta comentar que, ao nos confrontarmos com esta pergunta, nos demos conta de que, se ela nos tivesse sido colocada há algum tempo atrás, pouco diríamos de diferente das respostas que agora temos de alguns professores. E isso foi o que nos moveu a estudar um pouco mais essas questões, a fim de ter um posicionamento menos “raso”.

Pesquisando a origem etimológica da palavra currículo, verificamos que ela deriva das palavras latinas *curriculum* e *currere*: pista de corrida e ato de correr. Esta duplicidade remete para duas linhas de significado, assumidas por diferentes correntes da Teoria Curricular. A primeira é mais valorizada pelas perspectivas técnicas. A segunda é mais valorizada pelas perspectivas pós-críticas, com especial incidência na obra de Pinar (2004). Seja como for, o currículo tem sido entendido, sobretudo, como um caminho, um curso, um guia ou uma listagem de conteúdos que devem ser seguidos para que se tenha êxito na carreira acadêmica. Embora haja evidências de que já em meados do século XVI se praticava nos primeiros colégios jesuítas a divisão de alunos em classes e a “distribuição das matérias em níveis sucessivos” (FERREIRA GOMES, 1994, pp. 6-7), é na obra *Professio Regia*, de Ramus, publicada na década de 70 desse século, que se encontra o primeiro registro

conhecido do termo *curriculum* aplicado ao ensino. Aquele mestre Calvinista da Universidade de Paris usou o termo para se referir a um programa sequencial de estudos, sendo este tipo de programa uma realidade emergente na época, já que na Idade Média eram admitidos discípulos de qualquer idade e nível de conhecimentos, que mudavam livremente de mestre ou escola a qualquer momento, sendo a aprendizagem individualizada e não sequencial. Como explicam Hamilton (1993) e Doll Jr (2002), os termos *curriculum* e “classe” (no sentido de “turma”) emergem assim no discurso pedagógico moderno associados ao reforço de mecanismos de controle do ensino. Os alunos começam a ser agrupados por idades e níveis de conhecimento e a seguir planos de estudo sequenciais, cuja implementação é calendarizada com bastante antecedência. Esse sentido de organização do trabalho escolar é um dos mais consolidados sentidos de currículo até hoje (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa perspectiva, o termo “currículo” está intimamente vinculado à ideia de sequencialidade, de prescrição, de receita a ser seguida. Esta abordagem técnica não dá conta de muitas das questões que preocupam os professores no dia a dia, nem mesmo da realidade, que se transforma de maneira dinâmica e constante.

Desde o início dos Estudos Curriculares muitas definições de currículo têm sido propostas. Cada uma abarca concepções, valores, culturas e subjetividades de uma época, de um momento histórico, de uma localidade, de determinados grupos sociais. Não é nosso interesse nem intenção, no escopo desta comunicação, fazer um levantamento histórico dessas definições e das discussões a elas associadas. Esse trabalho já tem sido feito em obras de referência (por exemplo, LOPES; MACEDO, 2011).

O currículo tem implicações relativas às diferenças sociais, de classe, de raça, de gênero e de orientação sexual. Está sujeito a reações resultantes dessas diferenças e, inversamente, pode funcionar como fator de produção das mesmas. Porém, uma abordagem ao currículo muito subordinada às referidas dimensões da diferença – classe social, raça, gênero, orientação sexual – e às categorias delas derivadas pode deixar na invisibilidade outras diferenças, protagonizadas por grupos tão minoritários que tendem a ser ignorados pela generalidade dos pesquisadores. Pode também desconsiderar as diferenças não categorizáveis. Algum trabalho sobre a “identidade não ostensiva” (SOUSA, 2008, 2015) e sobre uma abordagem não categorial à diferença (BURBULES, 1997) pode contribuir para que diferenças não enquadráveis nas grandes categorias de classe social, gênero, raça e orientação

sexual ganhem mais visibilidade. Seja como for, o currículo não apenas representa, ele faz, pois é “no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais” (SILVA, 1995, p. 201).

Muito além de uma mera listagem de conteúdos, ou de uma receita descritiva, ou ainda de um guia a ser seguido, o currículo escolar age como um mecanismo de produção e de diferenciação social, determinando condutas, disciplinando os corpos, incluindo e excluindo (VEIGA-NETO, 2003). A seleção dos conteúdos, a hierarquia com que as disciplinas escolares figuram nos horários de aulas e a forma como o trabalho pedagógico se desenvolve na escola são decisões políticas, sociais, determinadas por interesses outros, para além dos muros da escola, em instâncias políticas, influenciadas ou não pela importância atual das novas tecnologias, ditadas pela globalização, que afeta os modos de viver das pessoas, impactando os sentidos que elas dão à vida e suas aspirações para o futuro (HALL, 1997). Nesta perspectiva, a construção do currículo é um processo discursivo que produz sentidos e identidades.

Assim como as tradições que definem o que é o currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41)

O que se entende por cultura?

Definir cultura é quase tão complicado quanto definir currículo, pois muitas são as concepções que se tem daquele termo, criadas, recriadas e ressignificadas ao longo da história da humanidade. Para isso recorreremos, primeiramente, à definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que postula em sua Declaração Universal para a Diversidade Cultural que

a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de

viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.
(UNESCO, 2002, p. 2)

Na Teoria Curricular a definição de cultura abrange elementos que a aproximam da educação, referindo-se “à ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente e daí se originam metáforas como cultivar o bom gosto ou a alta cultura, diretamente ligadas à educação”, como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 184). Refere-se ainda a um “repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permitem aos sujeitos se identificarem uns com os outros” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184).

Hall (1997) define cultura como sendo sistemas ou códigos de significado que dão sentido às nossas ações, ao mesmo tempo em que nos permitem interpretar significativamente as ações alheias.

Pérez Gómez (2001, p. 13) faz uso de uma das primeiras definições do termo, a do antropólogo Edward B. Taylor, que a define como um todo complexo que inclui “conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”. A partir dessa definição, muitas outras foram formuladas, mas sempre apontando para o caráter de herança não biológica.

O que a cultura tem a ver com o currículo?

Os conceitos de currículo e cultura são frequentemente relacionados um com o outro. Veremos isso mais adiante, no discurso de professores que revelam suas concepções de currículo. Ao falarmos de currículo, bem como de qualquer outra realidade, “estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas” (VEIGA-NETO, 2003, p. 14). O que dizemos sobre currículo é um discurso construído, organizado, concatenado em uma linguagem impregnada de nossa cultura e das demais que nos circundam. Para além de ser o postulado de um discurso, é elaborado por meio da linguagem, em uma relação dialógica. Este diálogo é pautado em sentidos que são criados a partir dos significados que nos são dados pela cultura. Tura (2002) afirma que

no desenvolvimento do currículo escolar, se incorporam novos conhecimentos e reelaboram saberes em redes de significados que

têm seus sentidos, lógicas e técnicas sendo construídas em lugares, por vezes, diferentes daqueles da cultura escolar. (p. 163).

Note-se que o currículo é algo que se desenvolve na dinâmica da escola e até mesmo de outras instituições; ele é gestado no ventre da cultura dos sujeitos que dele se servirão para fins educacionais. Onde se postula ensinar algo, há que se desenvolver um currículo e este está diretamente ligado à cultura, uma vez que é ela quem vai “dar o tom” de como esse currículo vai se desenhar. Seja na escola ou fora dela, pois outros grupos sociais que também ensinam desenvolvem seus currículos, ainda que de forma menos organizada e menos formatada em moldes convencionais.

Segundo Macedo (2006), a discussão sobre currículo e cultura no Brasil tem sido desenvolvida nos últimos anos com influência dos Estudos Culturais e das discussões norte-americanas sobre multiculturalismo. A autora aponta alguns dos teóricos que dão suporte a esses Estudos, mas não os rerepresentaremos aqui, porque desenvolver esta temática não é a pretensão deste trabalho. Por hora, basta-nos, na linha dessas referências, subscrever a afirmação de que o currículo não é uma produção estanque, despretensiosa, livre de interesses econômicos e políticos, atemporal, ou um simples documento escrito, que elenca disciplinas, conteúdos, métodos e formas de avaliação. Antes, é um “fruto” cultural.

Se a cultura perpassa tudo em nossas vidas, representando um processo social constitutivo, que cria modos de vida distintos e específicos,

esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, é reconhecido e destacado: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. Assiste-se a uma verdadeira *revolução cultural*, à expansão de tudo que se associa à cultura. Ainda, o conceito de cultura tem seu poder analítico e explicativo, na teorização social, significativamente reforçado. Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares. (MOREIRA, 2002, p.16)

Toda educação, seja escolar ou em qualquer outro contexto, pressupõe ensino e quem ensina promove o desenvolvimento de competências pelos alunos, o que, por sua vez, pressupõe a aquisição de conhecimentos. Na escola, o conhecimento ensinado pelo professor é por ele legitimado, pois o que ele ensina, de alguma maneira, ele vê como válido, como um conhecimento digno de ser aprendido ou, em

última instância, como algo útil para seus alunos, se não naquele momento, em algum outro. Ele vê alguma legitimidade naquilo que ensina e isso constitui sua intenção de ensinar. Os conhecimentos que elenca como mais ou menos importantes refletem o tipo de pessoa que deseja formar. E que sujeito é este que deseja formar? Qual o tipo de sujeito que a escola acha mais adequado formar? Cada povo, em determinado momento, por motivos muito variados, dará as mais diferentes respostas a esta pergunta. E o que é que vai influenciar essas diferentes respostas? A cultura. Sendo ela dinâmica e estando em constante diálogo e troca com o currículo, este também se faz dinâmico e “intencional”. Essa relação de mutualidade com a cultura é incontornável.

O currículo é “um corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias” (ROLDÃO, 1999, p. 34). Diferentes posicionamentos teóricos de quem trabalha com o currículo privilegiam diferentes focos no estudo dessa realidade multifacetada, tais como: as técnicas que facilitam a compatibilização entre a idealização e a real aquisição dessas aprendizagens; as lutas pelo poder de decidir que aprendizagens são essas; a experiência subjetiva de quem está exposto a esse corpo de aprendizagens e às práticas de significação e ressignificação que se geram nesse contexto. Essa diversidade de focos está geralmente associada a diferentes ênfases na análise da relação entre currículo e cultura: currículo como veículo de transmissão de uma herança cultural, política cultural como exercício do poder de decidir o que é ensinado na escola (APPLE, 1996), processos que influenciam a formação das identidades dos estudantes.

Com a palavra, os professores!

Quando perguntamos a vários professores, de diferentes níveis educacionais, o que eles concebiam como currículo, as respostas fizeram com que compreendêssemos melhor o significado da afirmação segundo a qual as concepções de currículo “se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 70). Dessa forma, analisamos as respostas num esforço de tentar entender de que lugar este sujeito está falando, que perspectiva está adotando.

Dos professores entrevistados, 78,94% são pós-graduados, sendo 9% deles em nível de doutorado. 57% atuam no ensino fundamental em rede pública, 12% no

ensino médio em rede particular, 22% no ensino médio em rede pública e 9% no ensino superior em rede pública.

Agrupamos as respostas de maneira a falar de forma genérica sobre a concepção dos professores de cada um desses grupos. Comentaremos a seguir algumas respostas. Porém, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de os professores, em sua maioria, conceberem os conhecimentos a ser ensinados na escola através de uma perspectiva acadêmica, valorizando a ideia de um cânone, ou seja,

um corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão, às gerações mais novas, da lógica do conhecimento produzido pela humanidade. A escola, por meio do currículo, deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento da mente do estudante. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 72)

Ao buscarmos os professores para a pesquisa, inicialmente, a pretensão era fazer isso apenas em ambiente virtual e com professores que mantivessem blogues educacionais, mas muitos fatores nos levaram a abrir mão disso, a optar por outras formas de entrevista e a buscar professores conhecidos. Assim, foram feitas entrevistas por telefone e pessoalmente, além de termos recorrido a diversos meios eletrônicos. No que diz especificamente respeito a estes últimos, utilizamos pesquisa via e-mail, com questionários enviados para vários professores; via chat, recorrendo ao MSN, ao Skype e a outros aplicativos; via redes sociais, como o Facebook, com questionários enviados por mensagem. Alcançamos um total de 87 professores, sendo que, por haver muitas respostas similares, eliminamos algumas e ficamos com um total de 42 entrevistas. Ainda assim, as respostas, na maior parte dos casos, não se distanciaram muito, embora tenham ocorrido reações interessantes e inesperadas às perguntas e alguns discursos díspares.

Embora alguns professores tenham revelado uma percepção de currículo como algo bem mais amplo que apenas os conteúdos, a maioria o definiu como conjunto de disciplinas, “grade de conteúdos”, lista do que deve ser ensinado ao longo do ano letivo, ou o planejamento das aulas, incluindo os conteúdos a serem ensinados, o método a ser utilizado e os meios de avaliação da aprendizagem. Isso nos pareceu claro em respostas como as quatro que apresentamos em seguida e outras tantas bastante semelhantes, que não reproduziremos aqui, para não sermos redundantes.

Currículo é um conjunto de disciplinas obrigatórias e não obrigatórias que podem estar integradas ou não. (Professora do ensino superior, 46 anos, pós-graduada)

Em resumo, entendo que currículo é conhecimento escolar. Um conhecimento sistematizado, organizado; no caso da Universidade um conhecimento científico que será construído com base no ensino, pesquisa e extensão, por exemplo. (Professora do ensino fundamental, 31 anos, pós-graduada)

Conjunto de disciplinas que orienta as atividades educativas de cursos e níveis escolares, as formas de executá-las e seus objetivos. (Professor do ensino médio, 41 anos, pós-graduado)

Currículo é um guia, um instrumento para orientar a prática pedagógica do professor. Por isto, deve enunciar as intenções. (Professora do ensino médio, 47 anos, pós-graduada)

Uma professora do ensino fundamental, com curso superior, nos deu uma resposta que remete para a ideia de currículo como documento, ao definir currículo assim: “É um documento que expressa politicamente normas e conceitos a serem trabalhados em sala de aula, vai desde o segmento micro (sala de aula) ao macro (secretaria de educação) por exemplo”. Esta ideia do currículo como um documento foi muito frequente e recorrente nas respostas dos professores, alguns dos quais se referiram ao currículo como se este fosse o projeto político-pedagógico da escola.

Outra resposta que nos chamou a atenção foi a de uma professora que atua no segundo segmento do ensino fundamental e tem curso superior. Para ela o

currículo escolar é um projeto de disciplinas a serem aplicadas durante o ano letivo de acordo com os PCNs, necessidades do aluno e diversidade cultural, no qual a escola está inserida. De modo geral, cada escola aborda suas disciplinas separadas por grau de ensino e matéria, tentando inserir e integrar o aluno da melhor forma possível durante todo o ano de estudo.

Tentando entender melhor a resposta dessa professora, que nos havia sido enviada por e-mail, fomos conversar pessoalmente com ela. Na sequência dessa conversa, ficou claro que esta professora entende que as disciplinas são dispostas no currículo a partir do projeto político-pedagógico da escola e “sempre” são organizadas de acordo com as diretrizes dos PCNs, o que, segundo ela, tira um pouco da

autonomia dos professores. Ela concebe o currículo como algo “fechado”, em que o aluno tem de se inserir: “ele não participa da construção do currículo ou da formulação do projeto político-pedagógico da escola”. A professora acrescentou: “Não seria possível esperar o aluno chegar para fazer essas coisas; ele chega e já está pronto; tem dado certo assim”. Segundo ela ainda, a grade curricular das escolas onde leciona é a mesma há muitos anos. “Assuntos da atualidade ou de interesse dos alunos são trabalhados em eventuais projetos estanques”. Dessa forma, não é de estranhar que os alunos das escolas onde essa professora atua sejam indisciplinados e inquietos, segundo ela. São sujeitos que, diante da dominação, inventam o riso, fazem a comédia, apelam para o grotesco e, às vezes, produzem a tragédia (TURA, 2002).

Ao perguntarmos qual seria a principal função da escola, a maioria das respostas nos fez acreditar que os pesquisados concebem o conhecimento escolar a partir de uma perspectiva instrumental. Ou seja,

compreendem a escola como uma instituição que tem a finalidade de formar cidadãos capazes de gerar um benefício mais amplo para a sociedade. [...] O conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74)

Respostas como as que apresentamos em seguida nos levaram a esse entendimento.

O papel principal da escola é formar o cidadão, ou seja, a escola tem como função primordial formar um indivíduo capaz de ingressar no mercado de trabalho exercendo positivamente a posição que ocupar, um cidadão ciente de seus deveres perante a sociedade, respeitando o ambiente em que vive e os seres com que convive, e também que compreenda seus direitos de forma a exigí-los e questioná-los sempre que necessário. (Professora do ensino fundamental)

Formar cidadãos sobre aspectos morais, críticos e capacitados intelectualmente para o ingresso na universidade. (Professor do ensino médio)

Educação pedagógica, ou seja, ensinar os conteúdos acadêmicos para que o sujeito tenha condições de conseguir um emprego e ser útil à sociedade. (Professora de jovens e adultos)

37% dos entrevistados usaram a palavra “cultura” ao definir currículo, referindo-se ao conjunto de costumes, crenças, saberes e práticas que uma geração passa para a outra, valendo-se da educação para isso. Implícita em tais afirmações está a ideia de que a escola deve passar para as futuras gerações a “boa cultura”, representada por conhecimentos que servem para “cultivar” o espírito humano, conferindo-lhes habilidades importantes, valorizadas e desejadas ao bom convívio social.

Ao perguntarmos a um professor de ensino médio, pós-graduado em supervisão escolar, como ele definiria “cultura”, a resposta foi: “Pra mim seria um conjunto de tradições populares atrelado a certa sociedade, conjunto esse que pode envolver dança, religião, crenças, comidas, vestimentas entre outros”.

Por mais que instigássemos para que falasse mais sobre o assunto, dizia que sua resposta era bastante completa e conclusiva, encerrando assim a entrevista.

Ao perguntarmos sobre a relação entre cultura e currículo, um professor afirmou que “a cultura influencia o currículo”. O entrevistado acrescentou: “Entendo o perfil do colégio como sendo a cultura”. E exemplificou: “Um colégio curso, cuja cultura é preparar para o vestibular, o programa é mais técnico”.

Esta resposta não teve em conta que os conteúdos presentes no currículo demonstram que parte da cultura geral, não apenas local, foi selecionada (recortada), contribuindo para a formação de um determinado tipo de sujeito. Este professor não parece assumir a ideia de que o currículo é produzido sócio e culturalmente, ao mesmo tempo que também é produtor de matizes sociais e culturais. Para ele, o currículo é uma reta de sentido único, não um diálogo.

Outro professor afirmou que não vê “nenhuma relação da cultura com o currículo” e que “cultura é trabalhada na escola, mas não faz diferença para o currículo”.

E uma professora radicalizou o seu discurso no sentido oposto: “Para mim tudo que é ensinado no currículo é cultura”.

Esta assunção da ideia de que a cultura determina o currículo ocorreu com muito menos frequência no discurso dos entrevistados.

As respostas apresentadas são representativas de um discurso dominante, que veicula uma concepção bastante técnica e prescritiva de currículo, o que sugere a

necessidade de uma reflexão sobre a abordagem às questões curriculares na formação inicial e continuada dos professores. Essa abordagem necessita de mais solidez, de mais consistência e de mais sensibilidade para com as preocupações dos professores. Por outras palavras, a formação de professores necessita de uma Teoria Curricular que, sem perder o seu rigor científico, dê resposta a essas preocupações. Como afirma Lüdke (2015), “essa teoria sabe ultrapassar o âmbito da crítica sempre tão cara às discussões teóricas e se ocupar das reais necessidades sentidas pelos profissionais da escola em seu trabalho” (p. 183)

Considerações Finais

Conversando com vários professores na tentativa de compreender com clareza a concepção de currículo com a qual lidam em seu trabalho, percebemos que muitos estão presos à ideia de currículo como um facilitador da administração escolar, quase que exclusivamente ligado a ordem e método, assumindo assim uma postura que remete aos conceitos de Ralph Tyler, formulados no final dos anos 1940, que sustentam uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional. Esta base racional centrava-se nas seguintes questões: Que objetivos educacionais deve a escola atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas visando a consecução desses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1949). Embora tenham seu valor, essas questões não são suficientes para dar conta das incalculáveis experiências que se desenrolam no cenário escolar e até mesmo das que a circundam de forma física e/ou virtual.

Dessa forma, o modo como os professores concebem e lidam com o currículo pode favorecer processos de exclusão escolar por intermédio do conteúdo curricular, aqui entendido como os saberes acumulados ao longo da história da humanidade, na medida em que contribuem para o desenvolvimento de determinadas formas de raciocínio em detrimento de outras, privilegiando certos conteúdos, relegando alguns e silenciando outros, em uma seleção feita a partir de suas concepções de mundo, quando seus valores determinam suas práticas. A cultura do professor pode influenciar e subjugar a de seus alunos, sem que se dê conta disso em muitos casos.

Os diversos grupos de estudos e pesquisa sobre currículo produzem materiais que são apresentados em seminários, simpósios, conferências e toda sorte de

eventos acadêmicos, para os quais são atraídos, em geral, pesquisadores e estudiosos da área de Educação. Porém, a maior parte desses materiais não chega às mãos dos professores para se fazer em documento de estudo, buscando reflexão sobre a prática e clareza da postura política diante do trabalho pedagógico. A forma como concebem o currículo nos mostra isso.

O currículo escolar, assim como outras questões relevantes para o exercício crítico do magistério, precisa ser estudado por todos os envolvidos no processo educacional, não apenas nas instâncias acadêmicas. Há um distanciamento entre o que se discute nas universidades – não apenas em relação ao currículo – e o que se vivencia dentro das escolas. A formação inicial e continuada de professores podem certamente fazer mais no sentido de atenuar esse distanciamento.

Se as respostas dos professores, em um primeiro momento, nos pareceram inadequadas ou superficiais, acreditamos que isso se deva ao escasso conhecimento dos estudos teóricos sobre o tema que já vêm sendo realizados no Brasil desde o início dos anos 1920, com o movimento Escola Nova. Quase cem anos se passaram e o fruto dessas discussões e debates não foi socializado com todos os professores que estão dentro das escolas, principalmente com aqueles que atuam no ensino fundamental, que, em muitos casos, possuem apenas o curso normal (ensino médio) ou graduação (licenciatura). Com o agravante de que os que fizeram uma licenciatura terem se “especializado” quase que exclusivamente nos conteúdos referentes à disciplina a ser lecionada após a conclusão do curso.

Há que se socializar o saber, sob pena de ver crescer a automação da função docente e o número de cidadãos que pouco leva para a vida fora dos muros da escola além dos conhecimentos nela adquiridos.

Referências

APPLE, Michael. **Cultural politics and education**. New York: Teachers College Press, 1996.

BURBULES, Nicholas. A grammar of difference: Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. **The Australian Educational Researcher**, v. 24, n. 1, p. 97-116, 1997.

DOLL JR, William. Ghosts and the curriculum. In W. Doll Jr; N. Gough (Eds.), **Curriculum visions** (p. 23-70). New York: Peter Lang, 2002.

- FERREIRA GOMES, Joaquim. O “Modus Parisiensis” como matriz da pedagogia dos Jesuítas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 28, n. 1, p. 3-25, 1994.
- GATTI, Bernardete. Formação inicial de professores para a educação Básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>
- HALL, S. A Centralidade da Cultura: Notas Sobre as Revoluções Culturais de Nosso Tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 22, p. 16-46, 1997.
- HAMILTON, D. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 1, 1993. Disponível em <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga. Formação de professores, didática e currículo. In J. C. Morgado; L. Santos; M. Paraíso (Orgs.), **Estudos Curriculares: Um debate contemporâneo, Volume II** (p. 169-185). Curitiba: CRV, 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>
- MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade** (7ª ed.). São Paulo: Cortez, 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PINAR, William. **What is curriculum theory?** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise**. Porto: Porto Editora, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In T. T. Silva; A. F. Moreira (Orgs.), **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais** (3ª ed., p. 184-202). Petrópolis: Vozes, 1995.

- SOUSA, Francisco. Identidade não ostensiva e diferenciação curricular inclusiva. In E. Shiroma; P. Torriglia (Orgs.), **Anais do IV colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- SOUSA, Francisco. Cultura e experiência enquanto ferramentas conceituais no trabalho curricular. In J. C. Morgado; L. Santos; M. Paraíso (Orgs.), **Estudos Curriculares: Um debate contemporâneo, Volume I** (p. 65-79). Curitiba: CRV, 2015.
- SOUSA, Francisco, Alonso, L. e Roldão, M. C. (Orgs.). **Investigação para um currículo relevante**. Coimbra: Almedina, 2013.
- TURA, Maria de Lourdes. Conhecimentos escolares e circularidades entre culturas. In A. C. Lopes; E. Macedo (Orgs.), **Currículo: Debates contemporâneos** (p. 150-173). São Paulo: Cortez, 2002.
- TYLER, Ralph. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.
- UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, 5-15, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>