THE IMPORTANCE OF THE TEACHER IN THE CRITICAL PRAXIS CURRICULAR

O PAPEL DOCENTE PARA A PRÁXIS CURRICULAR CRÍTICA

Leandro Ferreira de Melo¹; Fernanda Regina Pires²; Alessandra Mieko H. Borges³; Robson Belchior O. Chaves⁴; Denise De Micheli⁵

1. Professor da rede pública de educação do município de São Paulo. Doutorando no Programa de Pós-Graduação: Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Ligado ao grupo de pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos em Neurociência, Saúde e Educação na Adolescência. Orientado pela Profa. Dra. Denise de Micheli

E-mail: melo.leo75@gmail.com

2. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação: Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Ligada ao grupo de pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos em Neurociência, Saúde e Educação na Adolescência. Orientado pela Profa. Dra. Denise de Micheli

E-mail: fr_pires@hotmail.com

3. Pedagoga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação: Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Ligada ao grupo de pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos em Neurociência, Saúde e Educação na Adolescência. Orientadora: Profa. Dra. Denise De Micheli

E-mail: amhamasaki@hotmail.com

4. Doutor em Ciências Sociais e Mestre em Ciências da Religião pela PUC-SP. Professor de História da Faculdade Sumaré

5. Professora Adjunta do Departamento de Psicobiologia - UNIFESP. Coordenadora do Centro Interdisciplinar de Estudos em Neurociências, Saúde e Educação na Adolescência (CIENSEA) - Diretório de Pesquisa do CNPq. Consultora do Setor Adolescência e Juventude da OMS/OPAS. Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência - Universidade Federal de São Paulo

E-mail: demicheli.unifesp@gmail.com

*Pesquisa desenvolvida ao cursar disciplinas de doutoramento no segundo semestres de 2016 e primeiro semestre de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na infância e na Adolescência: problemas crônicos e perspectivas atuais, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Orientadora: Profa. Dra. Denise de Micheli

Como citar:

MELO, Leandro Ferreira de et al. The importance of the teacher in the critical praxis curricular. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ADOLESCENCE(S) & FÓRUM (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO, 3, 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unifesp, 2017. p. 170-184.
DOI: <http://dx.doi.org/10.22388/2525-5894.2017.13>

Resumo: De forma geral, currículo escolar é entendido pelo senso comum como um guia educacional – espécie de organizador do processo de ensino-aprendizagem. Há também aqueles que o compreendem como uma listagem de conteúdos, objetivos, metas, habilidades e competências, contudo, os autores críticos dizem que esta forma de compreender currículo escolar é “ingênua”, pois acaba por não levar em consideração seu papel político e ideológico. O principal objetivo da pesquisa foi de realizar reflexões sobre o papel docente para a *práxis* curricular crítica. No desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas literaturas que discutem Teoria Curricular e prática docente. A partir de análises bibliográficas evidenciou a necessidade dos docentes realizarem análises e reflexões críticas sobre as propostas curriculares oficiais dos sistemas de ensino – levando sempre em consideração o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. O estudo evidenciou ainda a necessidade dos docentes refletirem e criticizarem constantemente suas práticas no cotidiano escolar, sendo imprescindível que tenham também posicionamentos “transgressores”, de modo que – se necessário for – reestruturarem e superem as ideologias alienantes, para que assim possam desenvolver práticas educativas críticas e emancipadoras.

Palavras-Chave: Teoria Curricular. *Práxis* Curricular. Criticização Curricular.

Abstract: In general, school curriculum is understood by common sense as an educational guide - a kind of organizer of the teaching-learning process. There is also a list of contents, goals, goals, skills and competences, however, critical authors, which is a way of understanding the school curriculum and "naive", as it ends up not leading to debate its political role and ideological. The main objective of the research was to carry out reflections about the teaching role for a curricular criticism. No research development, were essays literature and discussions Curricular Theory and teaching practice. Based on bibliographical analyzes, the need for teachers to carry out analyzes and critical reflections on the official curricular proposals of the education systems - always leading to criticism or the Political Pedagogical-Project (PPP) of the schools. The study also highlighted the need for teachers to constantly reflect and criticize their non - school daily practices, and it is essential that they also have "transgressive" positions, so that it is necessary to - restructure and overcome as alienating ideologies, so that they are critical and emancipating.

Keywords: Curricular Theory. Curricular *Praxis*. Curricular Criticization.

1. INTRODUÇÃO

Os estudiosos citados neste artigo afirmam que o campo curricular é arbitrário, com processos de seleção e organização dos conhecimentos educacionais que são influenciados por aspectos culturais e históricos, sendo que, as relações de poder, principalmente dominantes, cristalizam-se nos currículos conhecimentos que muitas vezes legitimam o *status quo* prevalente. Com isso, vê-se que a epistemologia organizacional curricular não é um processo lógico, mas extremamente tendencioso. Desse modo, os processos epistemológicos presentes nos currículos não são neutros, pois estão configurados em conhecimentos e valores tidos como válidos, enquanto outros saberes são desprezados ou colocados em segundo plano.

Em vista disso, há a necessidade de se ter sempre olhares críticos diante de todo currículo estabelecido oficialmente, sendo necessário entendê-los sempre como um artefato com fins ideológicos (pré)determinados. Localizados no tempo, espaço e contexto cultural, permeado por relações de poder (luta de classes). Reconhecendo, desse modo, que há “forças” que moldam a educação-currículo, os saberes válidos, a prática docente, o paradigma educacional legitimado.

Portanto, observa-se que o currículo escolar, sua organização, objetivos e fins está enquadrado no paradigma político-educacional de determinado contexto. Adiante, será discutido com mais profundidade esta questão.

2. MÉTODO

A presente pesquisa se caracteriza como estudo bibliográfico descritivo-argumentativo, tendo em vista que o objetivo foi de fazer uma discussão situada a partir da leitura de bibliografias sobre o estado da arte do papel docente para a *práxis* curricular crítica.

Relevantes pesquisas têm sido realizadas e publicadas em diferentes áreas do conhecimento e programas acadêmicos sobre currículo escolar. Todavia, esta discussão limitou-se as seguintes referências teóricas: Apple (1982, 2006); Freire (1979, 1996); Hamilton (1992); Lopes (2006); Moreira (1990); Moreira e Silva (2005); Silva (1996, 2007) e Sacristán (1998, 2000). A seleção destes autores se deu principalmente por conta do viés teórico crítico de seus estudos.

3. ETIMOLOGIA DA PALAVRA CURRÍCULO

Hamilton (1992) destacou que a palavra currículo (*curriculum*) etimologicamente, é uma expressão latina que significa “pista ou circuito atlético”. Apresenta similaridade com ordem sequencial e estrutural. Sacristán (2000) corroborou destacando que o termo vem da palavra latina “*currere*”, referindo-se à carreira, aquilo que define um percurso a ser atingido. Neste sentido, a ideia de currículo escolar está relacionada ao rumo ou trajeto que o aluno fará – nos módulos, nas disciplinas, nos conteúdos ao longo de um percurso (curso), seu caminhar escolar/acadêmico. Neste trajeto o currículo organiza os conteúdos e conhecimentos disciplinares. Os conhecimentos são classificados por graus de dificuldades e dirigidos a alunos de diferentes modalidades educativas.

Nestes termos, torna evidente que o conceito de currículo, grosso modo, pode ser entendido como um guia educacional/escolar. Espécie de organizador, tendo, entre tantas, a função de direcionar o trabalho docente e o aprendizado dos educandos, tendo em vista, o alcance dos objetivos educacionais, a partir de conteúdos acadêmicos, valores etc.

Contudo, Apple (1986), Silva (2007), Sacristán (2000) e Lopes (2006) alertam que o currículo escolar não pode ser concebido simplesmente como ordenador de uma listagem de conteúdos, objetivos e metas, habilidades e competências. Pelo contrário, deve ser compreendido como um processo, em permanente metamorfose, em movimentos de construção-desconstrução, contestação (transgressão), re-construção etc. Este processo se dá entre encontros de diferentes saberes, conhecimentos e interesses, bem como, por conta da

formação cultural dos sujeitos escolares que se encontram, atuam e se desenvolvem no palco da sala de aula; local de interação, conflitos e desenvolvimento intelectual, também de alienações.

Para Apple (1986), o currículo, criticamente pensado, histórica e culturalmente localizado representa as estruturas ideológicas dominantes. Por isso, entende que não há currículo neutro, muito menos desinteressado. O conhecimento por ele corporificado é atravessado por relações de poder e interesse, estas condicionam a lógica de organização educacional-curricular do paradigma educacional aceitável, isto é, dominante.

Entretanto, a reprodução e legitimação social pelo currículo das ideias e práticas dominantes não acontecem tranquilamente, é atravessada por contestações, conflitos, resistências.

Para melhor compreensão sobre as tendências e condicionantes presentes nos currículos faz-se necessário entender um pouco sobre a história das teorias curriculares.

4. TEORIAS CURRICULARES

4.1 TEORIA CURRICULAR TRADICIONAL

Segundo Silva (2007) um dos principais estudos sobre currículo escolar surgiu nos Estados Unidos com a obra *The Curriculum* (1918) de Franklin John Bobbitt. Nesta igualava o sistema educacional ao industrial, de acordo com o modelo organizacional e administrativo teorizado por Frederick Taylor.

Bobbitt (1918) encontrou suporte na teoria de Ralph Tyler (1911) e John Dewey. Frederick Taylor escreveu o livro “Os Princípios da Administração Científica”, publicado em 1911, defendia a ideia de organização e desenvolvimento curricular essencialmente técnica. Bobbitt, desse modo, buscou justificar que o currículo escolar deveria organizar o ensino de modo a conceber uma escola que funcionasse semelhante a uma empresa comercial ou industrial. Seus estudos, portanto, tinham como parâmetros paradigmas da “administração científica”. Por conta das influências desta concepção, por muito tempo o currículo foi entendido como rol de conteúdos a serem “transferidos” durante o processo de ensino. (SACRISTÁN, 2000).

Observa-se, portanto, que neste contexto histórico, a racionalidade objetiva educacional seguia uma lógica de organização técnica para o desenvolvimento e aceleração da produtividade industrial da sociedade que manifestava fortes princípios capitalistas. Nestes termos, o processo educativo serviria como um meio de preparação de mão-de-obra para suprir as indústrias e a lógica econômica fundamental: aumento da produtividade, otimização de custos e alheamento do trabalhador. Contudo, ao longo do tempo estudiosos teorizaram

outras possibilidades a respeito da Teoria Curricular. Surgindo assim, outras concepções e vertentes sobre currículo escolar – distanciando assim da concepção tradicional.

4.2 TEORIA CURRICULAR CRÍTICA

Nos anos 60 surgem estudos mais apurados sobre os sistemas educacionais e seus currículos. Deste contexto, emergem as teorias denominadas de críticas que objetivavam superar a visão tecnicista da teoria tradicional.

As teorias críticas surgiram como uma via de questionamento, principalmente questionando a passividade das teorias tradicionais em relação a temas de interesse sociais, tais como: injustiças, exclusões, falta de propostas para a promoção intelectual das classes desfavorecidas.

As teorias tradicionais não davam ênfases críticas aos acontecimentos histórico-culturais. Por sua vez, as teorias críticas buscavam criticizar a organização curricular, e, desse modo, levar professores e alunos a questionarem a organização histórica, cultural, política – inclusive escolar – da sociedade, principalmente em relação às desigualdades e exclusões sociais.

A teoria crítica, portanto, guardadas as devidas proporções, se fundamentava nos estudos de teóricos da Escola de Frankfurt, dentre estes há destaque Max Horkheimer e Theodor Adorno que foram fortemente influenciados pela teoria marxiana. Há também que considerar, como mencionado por Moreira (1990), autores da denominada “Nova Sociologia da Educação”, como Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Michael Apple, Basil Bernstein, Geoffrey Esland e Nell Keddie, entre outros. Estes contribuíram principalmente com estudos que buscaram entender como a escola reproduz e legitima o poder dominante, atuando como um verdadeiro “Aparelho Ideológico de Estado” (ALTHUSSER, 1998), disciplinadora dos corpos e mentes.

No Brasil, destacam-se os estudos de Paulo Freire, sua concepção de “educação libertadora” influenciou diretamente os estudos curriculares, formação e práticas docentes. Sua teoria enfatizava a importância do professor considerar o contexto e a bagagem cultural do aluno, argumentava que este não era uma “tábua rasa”, onde o professor deve “depositar” conhecimentos a partir de uma “educação bancária”. Mas, desenvolver uma educação dialógica e crítica de ensino-aprendizagem a partir da conscientização político-social.

Assim, de acordo com Silva (1995, 2005), Moreira e Silva (2005) e Moreira (1990), a finalidade das teorias críticas do currículo escolar era o inverso do que propunham as teorias tradicionais. Mais recentemente, por conta da evolução político-social, onde novos temas surgiram na sociedade, evidenciou a necessidade de uma teoria curricular que desse conta

destas questões, esta ficou conhecida como teoria curricular pós-crítica, como veremos a seguir.

4.3 TEORIA CURRICULAR PÓS-CRÍTICA

Por fim, temos as teorias curriculares pós-críticas, na verdade, esta apresenta proximidade com princípios da teoria curricular crítica, porém com discussões mais aprofundadas sobre fenômenos e movimentos modernos do final do século XX e início do XXI.

Segundo Silva (2007) as teorias do currículo pós-crítica se caracterizam por temas recentes e que não eram comumente levados em consideração pelas teorias anteriores. Neste sentido, a teoria pós-crítica está fundamentada em alguns pilares, dentre estes: ideologia, cultura, poder, saber e identidade (gênero) etc. A tabela 01, logo abaixo, enfatiza os conceitos que cada teoria curricular busca dar ênfase.

Tabela 01. Teorias curriculares e suas prioridades de estudos.

Teorias Curriculares e suas ênfases de estudos		
Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, Alteridade, Diferença
Aprendizagem	Reprodução Cultural e Social	Sujeito, Subjetividade
Avaliação	Poder	Significado e Discurso
Metodologia	Classe Social	Saber-Poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações Sociais de Produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Raça e Etnia
Eficiência	Emancipação e Libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo Oculto	Identidade de Gênero
Disciplina	Resistência	Sexualidade

Fonte: Adaptado de SILVA, T. T. (2007).

Silva (2007, p. 29) apontou que as teorias críticas e pós-críticas do currículo “efetuaram uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”, pois, o tipo de estudo que propõem não é apenas conhecer como é concebido o currículo, mas compreender seus objetivos, ou seja, seus caminhos e percursos. Buscam questionar também o porquê da existência do currículo escolar e quais são seus meios e fins, isto é, em qual direção caminha: na busca da promoção intelectual (social) ou legitimação da alienação ideológica? Para quais fins está direcionado? Onde pretende chegar? Qual interesse está atendendo? Quais são – se é

que há – as contribuições para a “emancipação intelectual” dos alunos? (GRAMSCI, 1995). Estes questionamentos são fundamentais para à prática docente crítica.

5. CURRÍCULO, CULTURA E RELAÇÕES DE PODER

O currículo exerce um papel crucial no que diz respeito à corporificação de relações de valores. Os valores quase sempre são aqueles definidos pelos grupos e classes dominantes, sejam eles políticos, intelectuais etc. Nestes termos, o processo de desenvolvimento curricular pode ser definido como de domínio cultural, político, intelectual.

É por esse e outros motivos que o currículo escolar é atravessado por relações de poder, cultura, identidade social (produção de conhecimento), principalmente das ideologias voltadas para produção de identidades social e valores.

As ideologias presentes nos currículos não são facilmente identificáveis, daí à importância da figura do professor como sujeito crítico do processo educativo. De acordo com Silva e Moreira (1995), o professor exerce uma importante função não apenas no processo de desenvolvimento curricular, mas também nas análises críticas antes de coloca-lo em prática, pois:

Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. **É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante.** No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 29-30). (Grifos nossos).

Estes questionamentos postulados por Silva e Moreira (1995) devem ser feito pelos professores, pois, o currículo exerce influências diretas na formação de comportamentos, atitudes, orientações e valores que, com efeito, contribuem para a produção, legitimação, reprodução e assujeitamento aos objetivos e fins da sociedade capitalista, que, constantemente busca certa homogeneização dos processos socioeducativos. Sem esta visão e participação crítica docente, a escola no escopo dominante, acaba por produzir e disseminar ideologias alienantes.

Para melhor compreensão do processo de “reprodução cultural” pelo cotidiano escolar, se faz necessário entender o que escreveu Bourdieu e Passeron (2011) no livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Nesta obra os autores apontaram que a cultura escolar absorve e incorpora valores da cultura dominante, que é

transmitida a partir de sua organização, assim, o desenvolvimento do currículo prescrito regula de forma a reproduzir e perpetuar a manutenção do *status quo* (realidade dominante) e a aceitação consentida dos dominados ao sistema estabelecido.

Nestes termos, observa-se que ainda é forte a presença no contexto curricular brasileiro as ideologias colonizadoras sobre os objetivos e fins educacionais. A esse respeito, diz Thiesen (2012, p. 131) que: “[...] a constituição do campo do currículo está fortemente associada à história que vem produzindo os demais conceitos da área educacional. [...] ideologicamente marcados por uma matriz cultural e intelectual [...] que constitui nossa colonialidade”. Aponta ainda que:

Somos herdeiros de um conceito eurocêntrico de currículo que se espalha no ocidente, impregnado das mesmas características que marcam as formas fragmentárias e alienantes de produção da vida humana na sociedade capitalista (SILVA, 2002). O caráter universalizante, prescritivo e autoritário hegemônico, no âmbito da constituição dos currículos ocidentais, na modernidade, revela o quanto a lógica do colonizador vai ficando impressa nas relações que produzem a cultura escolar e a vida da escola. (THIESEN, 2012, p. 131).

Muitas políticas públicas curriculares brasileiras são condicionadas por políticas estrangeiras. Políticas, que de certo modo, são aplicadas e dão resultados em realidades díspares de nosso país. Temos como exemplo, dentre as muitas políticas importadas, a de “Progressão Continuada”, que foi aplicada sem uma preparação prévia do sistema e dos docentes.

Portanto, o sistema de educação brasileiro é, ainda, fortemente influenciado e direcionado pelos efeitos da colonização educativa/curricular dominante. Observa-se assim, que os efeitos destas estão presentes na organização curriculares, refletindo, desta forma, nas práticas educacionais docente nas escolas brasileiras. Silva (2007, p. 129) sabendo disso, apontou que é necessário constantemente que os docentes pensem criticamente o currículo, para que, desse modo, busquem superar os determinismos ideológicos hegemônicos presente no mesmo, de forma que, desenvolvam uma educação crítica.

Observa-se assim que, embora tenham acontecido avanços significativos no campo das teorias curriculares, o currículo escolar ainda é moldado pela herança epistemológica colonial. Pode-se ver isto claramente nas políticas curriculares brasileiras que sofrem ainda fortes influências eurocêntricas, onde absurdamente se faz necessário que sejam decretadas

leis que estabelecem a obrigatoriedade de conteúdos como da cultura africana e indígena¹, que são as bases da formação étnica e cultural do Brasil.

5.2 CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Apple (2006) diz que o currículo apresenta relação direta de poder e domínio, pode ser usado, por exemplo, como instrumento de controle social, o processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para este fim. Por isso enfatiza que é necessário realizar trabalhos educativos críticos principalmente diante de contextos conservadores, preconceituosos e excludentes.

Por isso, de acordo com Silva e Moreira (2005), o currículo deve ser concebido e compreendido como fruto da construção histórico-social, pois paradoxalmente também é a partir dele que há possibilidades de superação da consciência acrítica (passiva) para a crítica (emancipadora).

É compreensível que as escolas tenham de fato autonomia para construírem e desenvolverem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Há, contudo, instituições escolares que nem mesmo dispõem de um PPP, quando tem não é debatido e muito menos conhecido pelos sujeitos escolares, entende-se assim que não compreendem sua importância para a construção e fortalecimento da identidade escolar. Há, porém, escolas que até tem um PPP, entretanto, foram construídos unilateralmente (sem a participação democrática dos colegiados e demais sujeitos escolares) e arquivados em algum lugar, é comum nem os professores conhecerem o PPP da escola que atuam.

O PPP tem importância ímpar na organização, objetivos e metas da escola. Sem este a escola tem alma própria, sendo influenciada por diferentes ideologias e propostas que não dizem respeito as suas prioridades contextuais. Portanto, é o PPP que dá características identitárias às escolas, deve estar em plena harmonia com a realidade contextual a escola está inserida e perfil de público que recebe. Portanto, é preciso levar em consideração que o contexto externo da escola interfere forte e diretamente na organização curricular.

O currículo deve atuar também como um instrumento organizador, direcionador e avaliador da prática docente. Sendo um referencial de suma importância para o direcionamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas. Contudo, isto não quer dizer que as concepções e linhas pedagógicas que os docentes seguem serão cerceadas, muito pelo contrário, estas contribuirão para a construção e fortalecimento curricular, afinal, todo

¹ Atualmente há leis que asseguram a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas nas escolas. A lei 10.639 foi sancionada em 2003 e institui o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas e a lei 11.645 complementa a lei 10.639 ao acrescentar o ensino da cultura e história indígenas. Estas leis alteram a lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

professor que se preza segue determinada filosofia educativa, concepção de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, pois estas fazem parte do seu objeto de trabalho, isto dará foco para alcançar os objetivos educacionais, ou seja, para o tipo de educação que deseja desenvolver e cidadão que pretende formar.

Portanto, o currículo e o PPP, enquanto documentos de ações se apresentam com o poder de conduzir a escola a desenvolver uma educação libertadora ou alienadora. Levando, desse modo, a construção e desenvolvimento da “autonomia intelectual e o pensamento crítico” de professores e alunos. (BRASIL, 1996, p. 13).

5.3 A REFORMA (CURRICULAR) DO ENSINO MÉDIO

Na contramão do que os teóricos e especialistas nos assuntos curriculares propõem, a proposta de Reforma do Ensino Médio volta a manifestar uma velha concepção de educação e currículo tradicional. Claramente de viés instrumental, que privilegia um ensino tecnicista voltado para o “mercado de trabalho”², como tratou Gentili e Silva (1994) no livro “Escola SA”.

Com efeito, a “Reforma” contradiz agudamente a Lei Darcy Ribeiro³ (BRASIL, 1996) sobre a concepção de educação básica para a formação cidadã crítica. Favorecendo o que Gentili (2000) denominou de *mcdonaldização* da escola, metáfora usada para referir à lógica administrativa que têm por princípios a racionalidade neoliberal de que as instituições escolares devem funcionar como organizações empresariais.

Muitos críticos e especialista no assunto chegaram à conclusão que a pseudo-reforma tem viés claramente de racionalidade instrumental, despreza a área das Ciências Humanas. Basicamente nos mesmos moldes de logo após o golpe de 1964, que tirou o ensino de Filosofia e Sociologia da grade curricular. Fundiu as disciplinas de Geografia e História, estabelecendo os Estudos Sociais. O sistema político federal, logo após o processo de *impeachment* tentou realizar uma reforma às pressas e de forma não democrática - sem discutir o assunto -, principalmente com aqueles que estão *in front* das batalhas educacionais diárias no interior das escolas públicas.

Todavia, mesmo que aconteçam certas “Reformas” de tendência tradicional, caberá ao professor a responsabilidade de apenas colocar em prática as propostas curriculares acrítica ou analisa-las e fazer as reestruturações necessárias, isto é, sua criticização.

² O conceito de “mercado de trabalho” difere do que diz a LDBEN em relação ao conceito de “mundo do trabalho” (BRASIL, 1996).

³ Darcy Ribeiro foi um importante intelectual (antropólogo), escritor e político brasileiro, batalhou durante muito tempo pela discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996 (LDBEN, 9.394/1996), mais tarde a Lei levaria seu nome em uma merecida homenagem póstuma.

6. O PROCESSO DE CRITICIZAÇÃO CURRICULAR

Como apontado pelos autores citados, não há currículo neutro, de forma que não seja ideologicamente influenciado e direcionado, pois todos são produtos de contradições e interesses que estão situados em determinado contexto sócio-histórico.

De acordo com Mikhail Bakhtin (2006) os discursos são ideológicos, ou seja, são determinados e compostos por coerções ideológicas. Fiorin (2004, p. 35) fortalece a afirmação dizendo que “o discurso não é, pois, a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida”. Assim, compreende-se a força ideológica que tem as narrativas presentes no currículo escolar.

A priori, o professor necessita ter concepção crítica sobre o conceito de “educação escolar” e seus objetivos. Consciência de que a educação é um dos aparelhos que dissemina ideologias e cumpre funções específicas para com a sociedade. Em segundo lugar precisa ter conhecimentos sólidos sobre diferentes teorias e concepções de ensino; estratégias e metodologias de desenvolvimento do conhecimento. Isto facilitará o alcance de forma eficaz dos objetivos educacionais críticos trabalhados em sua disciplina, área de conhecimento, campo do saber. Em terceiro lugar os docentes precisam ter claro que têm um papel político-ideológico enquanto formadores (conscientizadores), de forma que, exercem - conscientes ou não - influências na vida e decisões dos alunos e de seus pares.

Paulo Freire ao discutir os saberes necessários à função docente em seu clássico livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente” (1996, p. 01), apontou que o professor é um agente da conscientização, logo, deve ter em mente três importantes princípios: “Não há docência sem discência”; “Ensinar não é transferir conhecimento”; “Ensinar é uma especificidade humana”.

Em síntese, o que Freire (1996) expôs é que o processo de ensinagem é uma função muito difícil, pois exige segurança, profissionalismo e extremo comprometimento docente. Por isso destaca ainda que ensinar exige pesquisa, pois fazendo assim, o professor estará antes mesmo de ter contato direto com os alunos, respeitando-os.

A reflexão com rigor crítico-intelectual deve ser praticada constantemente. Isto não significa, porém, ser fechado e truculento, pois no processo de ensino, para Freire (1996), a “estética e ética” caminham de mãos dadas (paralelamente), isto contribuirá para o desenvolvimento da identidade cultural e humana docente. Nesta ótica o jargão “faça o que mando e não o que faço” não tem valor, pois ensinar exige do docente a corporificação de suas palavras pelo exemplo, além de constante reflexão crítica sobre os equívocos e acertos

que fazem parte de sua prática. É a partir deste tipo de reflexão que o professor enfrentará o medo do novo, aprenderá entender a diversidade e rejeitará toda manifestação discriminatória.

Por vezes, docentes se perguntam: por que os alunos têm determinadas atitudes e comportamentos? Para Freire (1996, 1979) o processo de ensino-aprendizagem acontece entre sujeitos que estão em permanente construção, por isso é importante, principalmente por parte do professor, entender que o aluno é um “ser inacabado”. No entanto, o inacabamento, embora seja condicionado, não pode se tornar determinado. Em função disso, faz-se necessário ter pleno respeito pelo processo construtivo da autonomia do educando, onde ao longo do percurso educacional cometerão também falhas. Por isso é necessário ter bom senso, humildade e tolerância.

Uma forma de demonstração de humildade do professor para com as necessidades do educando é se dispor para escutar⁴ e dialogar com os mesmos. Isto demonstrará afeto e facilitará também as tomadas de decisões de forma mais coerente e consciente. Desse modo, o papel docente diante das contradições e paradoxos curriculares, ainda com base em Freire (1996, p. 53), precisa ser de uma prática educadora “progressista”, que entenda o currículo como uma construção pedagógica ideológica, devendo assim, considerar a necessidade de sua criticização.

Por fim, é necessário que se entenda que a educação, apesar de ser um “Aparelho Ideológico de Estado”, como postulado por Althusser (1998), pode vir a ser também uma forma (individual ou coletivamente) de intervenção no mundo. Nestes termos, a educação tem o poder de, a partir da apreensão crítica de conhecimentos, desenvolver convicções de que as mudanças embora sejam difíceis, são possíveis! Desse modo, a relação currículo-professor-aluno pode ser considerada como um movimento dialético, que é espiral e não linear, libertador e não alienador, transgressor e não reproduzidor, crítico e não passivo.

Portanto, é função docente desfetichizar e desconstruir as ideologias curriculares que privilegiam os conhecimentos que não contribuem para a emancipação intelectual dos alunos, que levam os desprivilegiados e vulneráveis sociais a acreditarem na naturalização das exclusões. Devem criar e por em prática outras possibilidades educativas, principalmente de uma “Educação Para Além do Capital” (MÉSZÁROS, 2008), educação tal que privilegia racionalidades mercadológicas em detrimento da formação cidadã crítica. (BRASIL, 1996). Portanto, deve ter consciência e levar os alunos ao entendimento de que a educação é um dos poucos meios que possibilita a libertação das correntes da ignorância e a superação do *status quo* imobilizador da consciência.

⁴ Escutar vai muito além do mero hábito de apenas ouvir.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como constatado ao longo deste artigo, o currículo é um “Artefato Social e Cultural”, por isso é “ideológico”, pois, “corporifica relações sociais”, ou seja, as ideologias e representações presentes na sociedade e sistema de ensino. Por isso, faz-se necessário “Descolonizar o Currículo” para que se possa desenvolver uma “Pedagogia Crítica”. Para que, desse modo, a construção dos sujeitos críticos seja uma realidade. Embora, ser difícil mudar realidades, contudo, “não é impossível”. Neste processo a figura e o papel do professor é de fundamental importância, haja vista que é ele que dará vida ao Currículo, bem como ao PPP.

Portanto, há a urgente necessidade dos docentes avaliarem as propostas curriculares e buscar reestruturar (transgredir) suas inconsistências, para que seja colocado em prática proposta curriculares que não apenas reproduza e legitime os paradoxos e desigualdades sociais, mas que valorizem as identidades individuais, o “Outro”, as diversidades. Promovendo, desse modo, também a superação das desigualdades educacionais, de forma que a equidade educacional seja promovida efetivamente.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____, M.W. **Ideologia e poder**. Tradução Vinicius Figueira. 3.Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Hucitec, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/CNE, 2000.

_____. Lei Nº 9.394 de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**; Brasil, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, 2ª versão revisada. Brasília: MEC, abril de 2016.

_____. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**.

BOBBITT, J. F. **O Currículo**. Porto: Didáctica Editora - (2004).

BOURDIEU, P. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editorial Vega, 2011.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. 8. Ed. São Paulo. Editora Ática, 2004.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Paulo Freire – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____, P. **Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à prática Educativa**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org). **Escola SA**. Brasília: CNTE, 1994.

_____, P. **A mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HAMILTON, D. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. *Teoria & Educação*, n. 6, p. 33-51, 1992.

LIBÂNEO, J.C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, v.38, n.1, pp. 13-28. Epub Oct 21, 2011. ISSN 1517-9702.

LOPES, A.C. **Pensamento e política curricular** – entrevista com William Pinar. In: *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, Papirus, 1990.

_____, A.F.B. SILVA, T.T. (Trad.). Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo. Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, J.G e PEREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11. Ed. Campinas, Autores Associados, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial: Língua Portuguesa**. – São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

_____. (FINI, M. I.). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli – 1. Ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.

SILVA, T.T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

THIESEN, J.S. **O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola?** Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Trad. Leonel Vallandro, 7. Ed. Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo, 1983.