

TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Angra Santos Porto¹
Sueli Barros da Cruz Chaves²
Marcius de Almeida Gomes³

RESUMO

O processo de construção do conhecimento científico no contexto da pós-modernidade é permeado por mudanças que caracterizam uma crise paradigmática, na qual a complexidade surge como uma nova maneira de lidar com as incertezas e contradições da sociedade contemporânea (BAUMGARTEN, 2006). As questões de ordem social, política, econômica e cultural da sociedade em seu histórico desenvolvimento deram origem a diferentes concepções sobre a educação, dentre as quais se manifestaram diferentes formas de pensar o currículo. Dessa forma, o presente trabalho se constitui num ensaio e tem como objetivo abordar acerca das concepções curriculares críticas e pós-críticas e suas implicações para a formação e identidade profissional docente na contemporaneidade. Para tanto, utilizou-se de uma pesquisa de natureza exploratória, fundamentada numa revisão de literatura, que traz as perspectivas relacionadas ao estudo das teorias curriculares propostos pelos autores: (Pedra, 1982), Ribeiro (1989), (Silva, 2003), Candau (2008), Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2013) e os estudos sobre formação e identidade profissional docente desenvolvidos pelos autores: Nóvoa (1992), Freire (1996), Pimenta (1997), Tardif (2002) e Gatti (2003). Os resultados e conclusões trazem reflexões sobre a relevância da correlação entre as perspectivas inerentes ao currículo, enquanto construção social do conhecimento e a formação e identidade de professores, numa perspectiva de análise que considera o embasamento das teorias curriculares para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas e providas de reflexão e criticidade, portanto, como possibilidade de oferecer contribuições, tanto para atividade profissional, como na constituição da identidade docente, sobretudo diante dos desafios que perpassam o contexto educacional.

Palavras-Chave: Teorias curriculares; Formação Docente; Identidade profissional.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional do século XXI vivencia um cenário de mudanças, no qual o processo de construção do conhecimento pautado por uma perspectiva reducionista e como forma de controle, característicos do paradigma cartesiano, passam a ser problematizados, dando lugar a novas maneiras de conceber e lidar com as incertezas e contradições da sociedade

¹ Estudante Regular do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia – DEDC Campus XII. E-mail: aporto@uneb.br

² Estudante Regular do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia – DEDC Campus XII. E-mail: schaves@uneb.br

³ Doutor em Educação Física. Professor do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia – DEDC Campus XII. E-mail: magomes@uneb.br

contemporânea (BAUMGARTEN, 2006).

As questões de ordem social, política, econômica e cultural da sociedade em seu histórico desenvolvimento deram origem a diferentes concepções sobre a educação, dentre as quais se manifestaram diferentes formas de pensar o currículo. Ribeiro (1989) propõe uma reflexão sobre currículo, com base na crítica ao conceito que o delimita enquanto instrumento formal para definição das atividades do professor na escola e na busca de clareza sobre seu significado, enfatiza a necessidade de concepção do currículo como construção social do conhecimento. Em consonância com este pensamento, Lopes (1993) aborda que a construção social do conhecimento se configura como um dos eixos fundamentais para as discussões a respeito das teorias curriculares.

Deste modo, tendo em vista o papel do professor, enquanto profissional responsável pela mediação e construção de conhecimentos, seja na Educação Infantil, Educação Básica, Educação Superior, enfim, nos diversos espaços formativos, sejam eles formais e/ou não formais, torna-se eminente a necessidade de pensar sua formação e identidade profissional, sobretudo no contexto contemporâneo.

É com base nesta perspectiva que se propõe um ensaio que parte do seguinte questionamento: quais as implicações das teorias curriculares críticas e pós-críticas no processo de formação e constituição da identidade profissional docente no contexto da sociedade contemporânea? Trata-se de um recorte que parte de uma abordagem acerca da construção social do conhecimento, com ênfase nas teorias curriculares, como alternativa para possibilitar uma síntese analítica da relação entre o currículo, formação e identidade docente.

Os resultados trazem reflexões sobre a relevância da correlação entre o currículo e formação docente na contemporaneidade, numa perspectiva de análise que considera o embasamento das teorias curriculares e a possibilidade de utilização de suas contribuições na atividade profissional docente. Nessa visão, a formação para a docência é concebida para além de aspectos relacionados à atuação profissional, mas como parte fundamental no processo de construção do conhecimento referenciado socialmente.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Contextualização das Teorias Críticas e Pós-Críticas de Currículo

O termo currículo surgiu na esfera educacional com o processo de industrialização dos Estados Unidos, no século XX, a partir da teoria científica de Bobbitt (1918), numa perspectiva

de conhecimento para atender às necessidades de mão de obra do contexto industrial. Em contrapartida, em recusa a estes pressupostos, surgiram as ideias de movimentos sociais, com destaque para os estudos de Dewey, cuja percepção de currículo fundamentava-se na experiência da cultura (PEDRA, 1982).

A partir das décadas de 60 e 70, os estudos referentes ao currículo ganham um enfoque sociológico e os denominados “movimentos de reconceptualização” (SILVA, 2003), marcam uma nova teorização sobre currículo, com destaque para Michael Young na Inglaterra, cuja obra foi reconhecida por alguns como “novo paradigma teórico” (PEDRA, 1982), Paulo Freire no Brasil e Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, na França.

As teorias críticas abordam o currículo com base nas relações de poder e o processo educacional é problematizado pela reprodução da ideologia dominante e da desigualdade social. Nesse sentido, Silva (2003) expõe que Althusser, em sua filosofia marxista concebe a escola como aparelho ideológico de Estado, propondo uma relação entre escola e economia e educação e produção, por meio do currículo, enquanto Bourdieu e Passeron propõem uma análise crítica sociológica que discute a dupla violência do processo de dominação cultural pela imposição e/ou ocultação da cultura das classes dominantes (SILVA, 2003).

Silva (2003) apresenta as principais contribuições de autores e movimentos a fim de contribuir para uma reflexão teórica acerca do currículo numa perspectiva crítica, assim aborda a concepção de Michael Apple sobre a dinâmica da sociedade capitalista e a dominação de classe que permeia a relação estrutural entre economia/currículo e educação/cultura. Aponta ainda Henry Giroux que concebe o currículo com base na construção de significados e valores culturais e sociais associados a relações de poder e desigualdade, traz a discussão de Basil Bernstein acerca das relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo, destacando o papel da escola no processo de reprodução social e cultural.

Portanto, as teorias críticas de currículo estão fundamentadas nas relações de poder que se estabelecem no âmbito da determinação econômica. Conforme Silva (2003, p. 30), as teorias críticas questionam “o *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” e abordam a necessidade da emancipação social.

Em meados dos anos 2000 se intensificaram os estudos pós-estruturais do currículo, tendo como base o “estruturalismo, em que a linguagem é um sistema de signos, composto por significante (som ou palavra) e significado (seu conceito), que guardam entre si, uma relação arbitrária” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39). Desta forma, no pós-estruturalismo, a ideia de significado é desconectada do significante, não ocorrendo relação entre eles. A partir daí o

significante passa a ser flutuante e a existir relação entre discurso e poder. Por conseguinte, os discursos pedagógicos e curriculares são considerados como “atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). Conforme dizem as autoras, o currículo torna-se uma prática discursiva, de poder, de significação e atribuição de sentidos.

Candau (2008) aborda a necessidade de se reinventar a educação escolar como forma de superação da crise nas instituições e com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos discentes. Desta forma, faz-se necessário levar em consideração a relação entre educação e cultura, devido à dificuldade que a escola tem para lidar com a pluralidade e a diferença, trazendo a discussão acerca do multiculturalismo.

Embora o multiculturalismo seja um termo polissêmico, que pode fazer referência à abordagem assimilacionista, na qual a escola tem um caráter homogeneizador ou à abordagem diferencialista, cuja garantia das diferentes identidades culturais é realizada através de espaços próprios e específicos, Candau (2008, p. 22) propõe um multiculturalismo aberto e interativo, denominando-o como interculturalidade, em que ocorre a “inter-relação entre os diferentes grupos sociais presentes em uma determinada sociedade”. Desta forma, constitui o movimento de reivindicação de grupos culturais como mulheres, negros, indígenas, homossexuais e outros, considerados como minorias e excluídos da sociedade e, por sua vez, da educação, pois muitas vezes privilegia a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual.

As teorias pós-críticas de currículo buscam fornecer uma visão mais ampla das relações sociais de dominação, a partir da análise discursiva textualista, que não se restringe à questão de classe social, mas compreende os processos de dominação e relações de poder que estão imbricadas nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade, o que tem possibilitado a construção de um campo social ainda mais politizado (SILVA, 2003).

2.2 Formação e Identidade Profissional Docente na Contemporaneidade

Frente ao cenário de mudanças paradigmáticas que repercutem as transformações ocorridas no contexto social, sobretudo no tocante ao acelerado desenvolvimento econômico e tecnológico, os profissionais da educação vivenciam um panorama que requer competências e habilidades, muitas vezes associadas à exigências e demandas da estrutura capitalista da sociedade.

Dessa forma, a dinâmica da formação docente precisa considerar as exigências sociais e educacionais da contemporaneidade, sem perder de vista a necessidade de possibilitar a

preparação do profissional crítico e reflexivo, capaz de lidar com diferentes fatos e situações da prática educativa nos diversos segmentos sociais e profissionais.

Nóvoa (1992) apresenta uma discussão a partir de diferentes modos e estratégias para se pensar a formação de professores e aponta que o processo formativo deve propiciar o desenvolvimento profissional dos professores, por meio de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Nesse sentido, defende paradigmas de formação condizentes com o desenvolvimento do profissional reflexivo.

Pimenta (1997) remete à compreensão do ensino como prática social, deste modo, entende que a formação docente precisa desenvolver a capacidade de investigar e refletir sobre a própria atuação e, assim, estabelecer uma conexão entre teoria e prática que fundamente a constituição da identidade docente. Nesse sentido, Pimenta (1997, p. 6) declara:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Dessa maneira, depreende-se que a formação para a atuação profissional docente não pode ser distanciada de discussões e concepções teórico-epistemológicas que possibilite a preparação do profissional para lidar com questões sociais que perpassam o cotidiano escolar.

Na concepção de Tardif (2002), a formação inicial precisa romper com a visão disciplinar e aplicacionista da atuação profissional, o que convida para uma renovação das concepções que se tem acerca da formação, da identidade, das contribuições e do papel profissional do professor. Nesse sentido, a profissão docente se configura como uma árdua missão, principalmente diante de um contexto marcado por diferenças e desigualdades, como é o caso do Brasil.

Gatti (2003), ressalta que a formação docente constitui um dos temas mais discutidos na área educacional, de acordo com os contextos históricos vivenciados no Brasil. Desta forma, aponta que ao longo do tempo foram apontadas diferentes perspectivas, partindo de uma discussão tecnicista na primeira metade do século XX, posteriormente, com estudos voltados para o processo formativo de recursos humanos, técnicas e planejamento de ensino, bem como

as interferências de teorias importadas e destaca que na década de 70 e 80, nos estudos relativos à formação docente começa a se discutir o papel dos docentes com as transformações sociais, trazendo a oposição entre a educação como compromisso político ou numa perspectiva técnica, cuja discussão se amplia na década de 90.

Pode-se inferir que os estudos relacionados à formação docente decorrem de um processo histórico e estão associados aos modelos de sociedade predominante em cada período. Portanto, a educação e suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais na contemporaneidade passa a ser reconhecida como instrumento fundamental de mudanças e transformações e o papel do profissional docente assume grande relevância para a sociedade.

Entretanto, Gatti (2003, p. 389), sinaliza as lacunas na definição de políticas públicas para a educação e para os professores coerentes com as realidades regionais e denuncia ainda a “baixa consciência política em relação à importância dos professores no quadro de desenvolvimento social”.

Tal constatação reflete que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que, tanto a educação, quanto os educadores possam efetivamente protagonizar as mudanças que se anseiam e de fato contribuir mais para uma sociedade politizada, consciente dos seus direitos e deveres, o que requer investimento, planejamento e ações pautadas no compromisso político com o desenvolvimento social e sustentável do país.

3. METODOLOGIA

O desenvolvimento deste estudo se constitui num ensaio de natureza exploratória e revisão bibliográfica. A natureza exploratória decorre do objetivo de compreender as implicações das teorias curriculares críticas e pós-críticas no processo de formação e constituição da identidade profissional docente no contexto da sociedade contemporânea, pois de acordo com Gil (2010), permite uma maior aproximação com o problema pesquisado e possibilita o aprimoramento das ideias. O levantamento bibliográfico, ainda conforme Gil (2010), é uma das alternativas mais utilizadas para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa.

Dessa forma, o enfoque teórico foi constituído a partir da consulta a artigos e livros que tratam das concepções curriculares, com base nos estudos propostos por (Pedra, 1982), Ribeiro (1989), (Silva, 2003), Candau (2008), Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2013) e da formação e identidade profissional docente, a partir dos estudos desenvolvidos por Nóvoa (1992), Freire (1996), Pimenta (1997), Tardif (2002) e Gatti (2003).

Portanto, os resultados e conclusões buscam enfatizar a correlação entre os estudos apresentados, no intuito de propor uma análise das contribuições das teorias curriculares para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas e providas de reflexão e criticidade, entendidas como características essenciais para o profissional docente, portanto, se constituem como pressupostos que precisam ser discutidos e problematizados no processo de formação, e, conseqüentemente, poderá influenciar na identidade profissional destes sujeitos.

4. RESULTADOS E CONCLUSÕES

As discussões em torno das teorias curriculares, aqui concebidas com base na perspectiva de construção social do conhecimento, associadas aos estudos relativos à formação e identidade profissional docente apresentam formas de se conceber a educação e problematizam as maneiras de pensar e agir do profissional docente, evidenciando a importância da formação para uma atuação profissional fundamentada em concepções e pautada a partir de princípios que apontem para o modelo de sociedade para qual se pretende contribuir.

No âmbito da perspectiva crítica o papel do professor é fundamentado numa concepção de educação problematizadora e de mediação dialógica, em contraponto ao preceito de educação bancária, na qual o professor é visto como detentor do saber e o estudante como mero receptor, no qual é depositado conhecimento de forma verticalizada (FREIRE, 1996).

Freire (1996) defende ainda a concepção do ato pedagógico enquanto ato dialógico, por meio do qual é possível estabelecer uma troca de conhecimentos e o papel do professor se constitui num processo de mediação dos saberes que se constroem nessa relação. Dessa forma, o professor é compreendido como produtor de saberes e conhecimentos pedagógicos, que são construídos e reconstruídos em sua prática docente, a partir de um processo crítico e reflexivo do ato educativo.

Portanto, as ações desenvolvidas pelo docente influenciam no modo como os estudantes se relacionam com o processo de construção de conhecimento, desde as discussões que são propiciadas pelo ambiente da sala de aula, até o contexto das relações que se estabelecem com ambiente institucional e na sociedade. Além disso, é preciso atentar-se para a noção de currículo oculto que compreende “aspectos do ambiente escolar, que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA 2003, p.80).

Os estudos embasados em referenciais pós-críticos, de acordo com Lopes (2013) pautam a necessidade de repensar as práticas utilizadas em sala de aula, buscando contemplar a diversidade cultural no currículo escolar e universitário, com a valorização do indivíduo, da sua identidade e da sua cultura. Torna-se necessário que as instituições valorizem as diversas culturas, etnias, raças, dentre outras, dando lugar para a pluralidade cultural nas práticas pedagógicas.

A partir do entendimento proposto por Ribeiro (1989) ao se discutir o currículo é preciso considerar as relações entre os agentes sociais que o compõem (alunos, professores, pesquisadores) num espaço e tempo determinados e na definição de um suporte teórico que o sustente. Assim, as discussões a respeito das teorias curriculares estão imbricadas nas relações que se estabelecem no ambiente educacional, sobretudo, num contexto social marcado pelas diferenças e desigualdades, no qual as relações de poder, dominação e controle permeiam implícita e explicitamente todo processo educativo.

Diante desta compreensão, não se pode conceber uma atuação profissional docente desprovida de criticidade. De acordo com Freire (1996) ao pensador da educação não é admissível um posicionamento ingênuo e muito menos neutro, uma vez que faz parte da ideologia dominante defender a neutralidade da educação.

Cumprе lembrar que não se propõe a utilização de teorias como fórmulas ou modelos para se replicar. A discussão proposta concerne à defesa de uma prática pedagógica pautada pelas reflexões acerca do currículo e das teorias curriculares, enquanto perspectivas de construção do conhecimento e com base nesse pressuposto, defende-se que a formação contribua para uma atuação profissional consciente e fundamentada, de forma que possibilite a construção de uma identidade comprometida e engajada político e socialmente.

Portanto, o presente ensaio apresenta contribuições de caráter reflexivo acerca de algumas discussões inerentes ao processo de formação de professores, associando às perspectivas curriculares, entendidas como meios para construção social do conhecimento e tece apontamentos que se configuram como pressupostos para constituição da identidade profissional docente.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. - Petrópolis, RJ :Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de Professores, Pesquisa e Problemas Metodológicos.** Contrapontos, v. 3, n. 3, p. 381-392, Itajaí, set./dez. 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo.** Educação, Sociedade e Culturas, nº 39, p. 7-23, 2013.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em Out. 2016.

PEDRA, José Alberto, CARVALHO, Helena Wenzel Mosca de. Nova proposta curricular para o curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Educar, Curitiba, v.2, n.1, p. 163-180, jan./abr. 1982.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor.** Revista Nuances, v. III, setembro 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em Out. 2016.

RIBEIRO, Victoria Maria Brant. **A questão da qualidade do ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da educação: 1955/1980.** Em Aberto, Brasília, v.8, n.44, p.35-44, out./dez. 1989. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em Jun. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis RJ: Vozes, 2002.