

CURRÍCULO, DISCIPLINAS ESCOLARES E CONHECIMENTO: NATUREZA CONSTITUTIVA E APROPRIAÇÕES HISTÓRICAS¹**CURRICULUM, SCHOOL SUBJECTS AND KNOWLEDGE: CONSTITUTIVE NATURE AND HISTORICAL APPROPRIATIONS****CURRÍCULO, DISCIPLINAS ESCOLARES Y CONOCIMIENTO: NATURALEZA CONSTITUTIVA Y APROPIACIONES HISTÓRICAS**

Thiago Luiz Santos de OLIVEIRA²
Ariany da Silva BEZERRA³

RESUMO: Este artigo é fruto de uma pesquisa já concluída acerca das práticas curriculares e as disciplinas escolares. Objetiva-se demonstrar que a relação entre o conhecimento científico e as disciplinas escolares se constitui como uma evidência histórica. O currículo enquanto construção histórica se fundamenta nos paradigmas científicos de uma época e no constructo das relações culturais, econômicas e políticas de uma sociedade. Buscou-se explicitar que as disciplinas escolares estabelecidas são produzidas historicamente e o conhecimento veiculado por elas denotam aspectos referentes às dinâmicas do poder e da ciência.

Palavras chaves: Currículo. Disciplinas Escolares. Conhecimento Científico. Epistemologia. História do Currículo

ABSTRACT: This article is result of a research already completed about the curricular practices and school subjects. The objective is to demonstrate that the relationship between scientific knowledge and school subjects is constituted as historical evidence. The curriculum as historical construction is based on the scientific paradigms of an era and on the construct of the relations cultural, economic and political of a society. It was tried to explicit that the school subjects established are produced historically and the knowledge conveyed by them denote aspects referring to the dynamics of power and science.

Keywords: Curriculum. School subjects. Scientific knowledge. Epistemology. Curriculum History

RESUMEN: Este artículo es fruto de una investigación ya concluida acerca de las prácticas curriculares y las asignaturas escolares. Se pretende demostrar que la relación entre el conocimiento científico y las asignaturas escolares se constituye como una evidencia histórica. El currículo como construcción histórica se fundamenta en los paradigmas científicos de una época y en el constructo de las relaciones culturales, económicas y políticas de una sociedad. Se buscó explicitar que las asignaturas

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

² Doutorado em Educação pela PUC-MG. Mestre em Educação pela Pontifícia PUC-MG (2013). Possui graduação em História pela PUC-MG (2003). Atualmente é pesquisador do Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância da PUC-MG. E-mail: tisoliveira@yahoo.com.br.

³ Mestranda em Educação pela PUC Minas. Possui graduação em Pedagogia pela PUC Minas. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância (DGP/CNPq). E-mail: ariany4@gmail.com.

escolares establecidas son producidas históricamente y el conocimiento vehiculado por ellas denota aspectos referentes a las dinámicas del poder y de la ciencia.

Palabras-clave: Currículo. Asignaturas Escolares. Conocimiento Científico. Epistemología. Historia del Currículo.

Introdução

Ao analisar o arcabouço intelectual da história e da sociologia do currículo, percebe-se que a tradição cultural e os conhecimentos construídos pela escola representam uma seleção socialmente validada em um processo vertical, que considera as necessidades de um grupo, em detrimento de uma parcela significativa do corpo social. Configura-se como um sofisma pensar o currículo de forma neutra, pois os conhecimentos curriculares em seu fomento e na transmutação em disciplinas escolares são fruto de escolhas pautadas pelas necessidades de alguns e a exclusão de outros. O currículo deve ser tratado como fruto de enlaces complexos da própria dinâmica social que se traduzem na prática pedagógica e nos projetos de escola como instituição legitimada, como transmissora da cultura (FORQUIN, 1993). Além disso,

[...] os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização. É somente por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre este conflito curricular. (GOODSON, 1995, p. 17).

O currículo escolar institucionalizado é produto do constructo social, da expectativa de grupos dominantes, que projetam suas necessidades, suas crenças e seus modos de vida, na constituição daquilo que deve ser transmitido às gerações vindouras. Obviamente, sobretudo na contemporaneidade este processo não se dá de forma estática, mas sim contraditória. Bem, a homogeneização do currículo é uma estratégia social de dominação e cooptação, e vozes se levantam contra essa imposição vertical dos saberes escolares. Ora, essas vozes derivam da percepção do interdito, dos componentes ocultos que fazem parte das práticas escolares e curriculares. O conhecimento curricular não traduz uma epistemologia pura, mas uma série de interditos, de interesses políticos, econômicos e culturais que te fato estão em seu cerne constitutivo. É necessário se ater não apenas ao formal, ao oficial, mas também àquilo que não se faz claro nas propostas curriculares, mas fomenta sua construção.

O entendimento do currículo como um projeto político, econômico, social e cultural é fundamental para o desvelamento do real, por trás do aparente e, sobretudo,

para desvendar a conexão entre a transmissão do conhecimento, e sobre quem na verdade este conhecimento atende. O currículo precisa ser enxergado como uma representação social reflexiva, que tange sobre os processos de participação ou não participação de uma sociedade. Para entender a abrangência do currículo enquanto conceito e prática faz-se necessário entender “[...] a série de áreas e níveis que o currículo é produzido, negociado e reproduzido.” (GOODSON, 1995, p. 22). Essa operação reflexiva permite uma percepção mais abrangente do constructo curricular, na sua produção histórica e interações sociais.

Nesse sentido estabelece-se a diferenciação do currículo escrito, em sua composição política institucional, na estruturação prévia dos conteúdos a serem ensinados, e do currículo na prática, ou seja, em sua materialização na sala de aula e na escola, enquanto um projeto pautado por uma dinâmica própria e efusiva. Ora, obviamente não é interesse desqualificar a importância das políticas reguladoras do currículo e da atividade escolar, mas sim problematiza-las, numa percepção dialética numa contraposição entre o instituído, à materialização deste mesmo instituído e as necessidades provenientes das inerências e contingências sociais, ou seja, considera-se aqui o aporte da necessidade e da vontade, próprios a relação didático-pedagógica. Para isso faz-se importante a percepção aguçada da série de esferas de construção, produção e reprodução do currículo.

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículos debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. (GOODSON, 1995, p. 27).

A reflexão histórica acerca do currículo em sua etimologia traz à luz a percepção da relação dialógica entre o processo de escolarização e a teoria pedagógica.

A teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares alimentam de teoria, mas também – talvez o mais importante – porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações sobre o currículo. (GOODSON, 1995, p. 47).

A teoria curricular e os estudos acerca do currículo possuem uma relação intrínseca, portanto “o valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o

currículo já existente – definido, discutido e realizado nas escolas.” (GOODSON, 1995, p. 47). Faz-se necessária a diferenciação entre aquilo que é teoria curricular e aquilo que é conteúdo programático, alicerçado muitas vezes na mera prescrição e não na reflexão sobre o conhecimento escolar. Quando o currículo é reduzido a uma espécie de receituário perde-se o componente dialético intrínseco constituinte da teoria e da materialização curricular, incidindo numa perspectiva simplista onde o currículo equivocadamente se torna disciplinas escolares elencadas. As disciplinas escolares de fato estão no currículo, mas de maneira alguma correspondem à totalidade dele. Os currículos prescritivos estruturados apenas nas disciplinas como metas escolares não contemplam as reais necessidades de esclarecimento e emancipação que deveriam ser promovidas na escola, pelo contrario “encapsulam” o conhecimento, distorcendo-o e transformando-o em pílulas, muitas vezes desconexas, tanto no que concerne à reflexão própria a cada disciplina escolar, como no que tange a promoção de um currículo e de um conhecimento integrado.

Entretanto, os que acreditam em metas educacionais baseadas nas disciplinas são obrigados, em última análise, a se defrontar com a triste verdade de que o mundo da escolarização como corretamente se apresenta desenvolve-se em tal ritmo que o estabelecimento de metas é difícil e os quadros de metas nem sempre são relevantes. (GOODSON, 1995, p. 53).

Em tal perspectiva, o currículo se transforma em uma prática alienante, pois perde seu cerne reflexivo em detrimento de ditames prescritivos e normativos. Perde-se a consciência daquilo que é ensinado e daquilo que é aprendido, na substituição da reflexão pela prescrição estática de metas a serem cumpridas. Na superação do currículo meramente prescritivo faz-se importante a reavaliação e a problematização constante das teorias acerca do currículo, que relevem aspectos sociológicos, filosóficos e históricos do cotidiano da prática pedagógica.

Resta-nos insistir em teorias que mantenham uma investigação sistemática sobre como se origina o currículo existente, como é reproduzido, como se transforma e responde a novas prescrições. Em síntese, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução do currículo. (GOODSON, 1995, p. 64).

A reflexão teórica e a interlocução com a prática, bem como o lócus social de incidência curricular devem ser fundantes da prática pedagógica e do processo de

escolarização. Dessa forma encara-se o currículo como uma construção social, e não como um axioma acerca da composição e da transmissão daquilo que seria o conhecimento. Para tanto é importante o entendimento do currículo e da escolarização como processos históricos variáveis do ponto de vista espacial e social e não como dogmas invioláveis que apenas são transmitidos e não problematizados. Um currículo socialmente construído se estrutura como tradição inventada:

Mas como acontece com toda tradição, não é algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde com o tempo as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo. (GOODSON, 1995, p.78).

Percebe-se o substrato histórico do currículo, na sua construção e reconstrução, ao se tornar uma tradição, para poder se inventar e se reinventar de novo, mediante os nuances, e inerências próprias à dialética da prática pedagógica e do processo de escolarização, também historicamente construídos.

O currículo tem uma relação expressa com o conhecimento que é distribuído na escola. Pensar o currículo em uma perspectiva crítica ultrapassa o simples elencamento do conhecimento em disciplina. É preciso pensar como este conhecimento é produzido e reproduzido, quais são os veículos de diálogo deste mesmo conhecimento e a sociedade, ou seja, faz-se necessário enxergar o currículo e o conhecimento escolar como uma construção social, que não é neutra, pelo contrário evidencia a seleção de uma tradição. Essa tradição não se trata de uma inflexão objetiva, e sim de uma “[...] determinação como uma rede complexa de relações, que, no final tem suas raízes na economia, exerce pressões e estabelece limites sobre a prática cultural, inclusive as escolas.” (APPLE, 2006, p. 38). Percebe-se uma articulação multifacetada no que tange a elaboração do currículo e das políticas curriculares, um processo que não é apenas incidente, mas sim reflexivo, deste modo faz-se importante a análise das perspectivas hegemônicas e contra hegemônicas na produção e transmissão do conhecimento.

As disciplinas escolares e a emergência do paradigma cientificista – mecanicista

As disciplinas escolares são construções históricas que se relacionam diretamente com o contexto e a organização da produção científica. As disciplinas escolares em seus diversos âmagos constitutivos respondem, ou correspondem às

perspectivas e aos paradigmas da produção científica em determinada temporalidade histórica. Doll Jr. (2002) procura esclarecer a relação íntima existente entre as práticas e formas curriculares e os paradigmas referentes à produção do conhecimento científico. O autor defende a perspectiva que até o início do século XVI esteve vigente o chamado paradigma aristotélico, que possui cerne na *Paidéia*, que se estabelecia na virtude moral, onde o homem é a medida de todas as coisas.

Frisa-se que o pensamento grego clássico é calcado em um senso de proporção, e a *pólis* é o locus primaz do equilíbrio e do estabelecimento da justiça. “A justiça, para Platão, era um senso de equilíbrio ou de proporção, e para Aristóteles a virtude consistia na média entre os excessos dos extremos.” (DOLL JR, 2002, p. 35). Evidencia-se um caráter organicista nesta formulação paradigmática de validação do próprio conhecimento, pois o próprio equilíbrio científico é intrínseco, ou seja, o mundo já estava dado e estabelecido, portando considera-se a verdade científica pré-estabelecida podendo ser desvendada por reminiscências, por um exercício de retomada das lembranças.

Tal premissa se fundamenta na maiêutica socrática⁴, onde cabia ao professor não ensinar verdade, mas levar o seu pupilo ao parto de ideias pré-estabelecidas. “Um fator essencial deste progresso mental dialético é a descoberta das contradições em que incorremos ao aceitar determinadas teses.” (JAEGER, 1986, p. 388). A educação grega em sua dialética procurava através da reflexão a formação do homem harmônico, virtuoso, em equilíbrio com a pólis e o universo. “Fenomenologicamente, os gregos consideravam educada a pessoa que possuía a sabedoria que a harmonia traz: uma sabedoria sintonizada com o universo e suas forças.” (DOLL JR, 2002, p. 35).

Durante a Idade Média a perspectiva aristotélica ainda ditava a organização dos currículos. O *trivium* e o *quadrivium*⁵ procuravam a formação integral do indivíduo, dentro de uma noção de completude cognitiva. A perspectiva harmônica ainda estava presente, sobretudo por meio da filosofia escolástica ao objetivar a conjunção entre os princípios da ciência vigente e preceitos estruturados numa nascente teologia. “O objetivo da escolástica era apoiar a fé na razão; revigorar a vida religiosa e a Igreja pelo desenvolvimento intelectual.” (MONROE, 1978, p. 119). Os filósofos escolásticos

⁴ Termo grego que significa parto. Sócrates utilizava a maiêutica como método pedagógico, incitando seus alunos através do questionamento e da reflexão a produção de um conhecimento virtuoso.

⁵ Currículo de origem medieval que se fortalece com o pensamento escolástico entre os séculos IX e XVI. A escolástica buscava um conhecimento conciliatório entre a fé cristã e a ciência, mediante primeiramente o ensino do *trivium* (gramática, retórica e dialética) e posteriormente do *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música).

buscavam na argumentação, na formulação lógica das doutrinas religiosas a conciliação entre razão e fé. Salienta-se que a fé se coloca em um nível hierárquico maior que a razão. O saber escolástico ainda se alicerçava na filosofia aristotélica, numa noção harmônica entre o mundo sensível e o mundo espiritual. “De um modo geral, o alvo da escolástica era sistematizar o conhecimento, dando-lhe formas científicas. Mas, para o pensamento escolástico, o conhecimento era em primeiro lugar de caráter teológico e filosófico.” (MONROE, 1978, p. 120).

Na modernidade, sobretudo entre os séculos XVI e XVII, há uma ruptura com o paradigma aristotélico. Os princípios de organização da ciência e do conhecimento passam a ser estabelecidos por parâmetros extrínsecos, e não intrínsecos. A racionalidade cartesiana e a ciência newtoniana se tornam os princípios organizativos dessa nova concepção de conhecimento. O matemático francês René Descartes estabelece em sua mais importante obra **Discurso do Método** o cerne da sistematização racional que fundamenta o pensamento científico moderno. Para Descartes (1979) a verdade científica somente pode ser concebida através de um processo de desconstrução, mediante uma condução racional e organizada do pensamento, que se estrutura na “[...] fé em uma ordem externa, suficiente reflexão mental para perceber, que a ordem deve ser expressa de uma maneira que possamos compreender, e uma observação empírica acurada da ordem.” (DOLL JR, 2002, p. 43). Dentro dessa perspectiva, os sentidos enganam a razão, pois geram falseamentos e sofismas acerca de um determinado objeto de estudo ou de conhecimento. O pensamento então carece de uma condução sistematizada, onde preceitos e ideias são colocados em suspensão, em dúvida para que se estabeleça uma verdade uníssona.

O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. (DESCARTES, 1979, p. 37).

O pensamento moderno no que tange ao seu estabelecimento e princípios norteadores rompe como o organicismo harmônico aristotélico, uma vez que se conduz por um eixo instrumentalista e mecanicista. O instrumentalismo racional fomentou um conhecimento axiomático, ou seja, a matematização newtoniana do universo conduziu a uma crença generalizada de que todo conhecimento é possível, e passível de

decomposição e fragmentação. É justamente a partir dessa crença afirmativa que nascem as especialidades curriculares. (DOLL JR, 2002). O conhecimento fragmentado em especialidades é uma prática calcada nos princípios da racionalidade moderna. No que concerne ao currículo, o paradigma moderno leva a um modelo essencialmente acumulativo e quantitativista. O currículo escolar tributário desse modelo cientificista prima pela linearidade e conclusão de objetivos.

O caráter gradual do progresso e o encadeamento linear do desenvolvimento foram transportados para a teoria educacional e do currículo. Suponha-se, e ainda se supõe, que o currículo deve ser organizado em passos graduais. Lacunas, rompimentos ou furos não só estão ausentes do currículo como também são vistos em termos negativos. (DOLL JR, 2002, p. 53).

A influência de tal perspectiva é perceptível, uma vez que as finalidades, o objetivo a ser alcançado se torna mais importante do que o processo de construção do conhecimento. “Neste currículo de orientação mecanicista os objetivos estão fora e são determinados antes do processo instrucional [...]” (DOLL JR, 2002, p. 44). Uma vez determinados devem ser seguidos em sentido estrito pelo professor, condutor primaz do processo educativo e do aluno, que se torna um objeto a ser conduzido. Ademais, evidencia-se uma condução linear da construção cognitiva, valorizando um ordenamento evolucionista orientado por noções sistemáticas, imparciais, na crença de uma possível observação absoluta. Todo conhecimento, mediante o paradigma moderno pode ser calculável e verificável, que o dota de um amplo caráter probatório.

A consolidação industrial - capitalista, a educação para o progresso e o controle social

Goodson (1995) procura estabelecer as dimensões de controle e poder extrínsecas e intrínsecas ao currículo na formação e formatação das disciplinas escolares. O desenvolvimento acelerado da industrialização e a consolidação capitalista a partir dos séculos XVIII e XIX o currículo se torna um elemento de distinção entre os homens, pois “[...] logo que se constatou o seu poder para determinar o que devia se processar em sala de aula, descobriu-se outro: o poder de diferenciar.” (GOODSON, 1995, p.33). A escola se torna então o principal veículo de adequação do indivíduo à sociedade industrializada. O termo classe passa a ser utilizado para referenciar os

agrupamentos de pessoas que sequencialmente se inseriam em um currículo sistematizado no que tange à abrangência. (GOODSON, 1995). A escola substitui a família, no que concerne ao papel de dotar o indivíduo com as competências para se inserir no mundo do trabalho. Em meados do século XIX a diferenciação curricular se torna patente.

O currículo e o estabelecimento das disciplinas escolares passam a ser matéria de distinção entre as séries escolares e os homens. A escola passa a corresponder à dinâmica do mundo capitalista, e as demandas por indivíduos com capacidade prática de exercer determinada função social dentro de uma sociedade industrial aumentam, estabelecendo as bases econômicas e políticas da escolarização. Percebe-se então uma construção curricular sequencial e fragmentada, orientada pelos ditames capitalistas. O currículo passa a funcionar “[...] como principal identificador e mecanismo de diferenciação social.” (GOODSON, 1995, p. 35).

O exemplo da Inglaterra, país de Revolução Industrial consolidada neste momento é importante para o entendimento deste processo:

Em 1868, a escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou aos filhos de profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem no mesmo nível. Tais alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das “classes mercantis”. Para esse, o currículo tinha orientação menos clássica e já m tanto prática. O terceiro grau, para alunos até 14 anos, era destinado aos filhos dos pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores. O currículo, nesta graduação, baseava-se nos três erres (“R”): (ler, escrever, contar), mas ministrava conhecimentos em nível bastante elevado. (GOODSON, 1995, p. 34).

Na transição do século XIX para o século XX a trilogia: pedagogia, currículo e avaliação dominavam o sistema escolar. Percebe-se então a sistematização da sala de aula como locus da práxis pedagógica. A trilogia supracitada incidiu em uma mecanização da prática pedagógica, sobretudo no que tange a uma compartimentalização do conhecimento e do currículo, horários pré-estabelecidos e a prevalência das disciplinas, ou matérias escolares sobre o conhecimento científico. A educação torna-se um sistema de massa subsidiado pelo Estado, o que de fato, foi importante na organização da educação escolar. A normatização do sistema se tornou

nítida, o que resultou num ténue equilíbrio entre as exigências da ciência e a formatação das disciplinas escolares.

Com o avanço sistemático do processo de industrialização e com a consolidação do capitalismo percebe-se alterações significativas nos modelos curriculares. O paradigma cientificista que ainda se fazia patente passa a ser demasiadamente influenciado pelo progresso tecnológico. (DOLL JR, 2002). Acerca do currículo, tal perspectiva é patente por meio de um modelo tecnocrático, que objetivava responder as demandas de uma sociedade cada vez mais industrial e tecnológica. A escola se torna o lugar de formação da mão de obra para as fábricas e indústrias capitalistas. A influência dos modelos *taylorista*⁶ e *fordista*⁷, baseados na sistematização das linhas de montagem se fazem observáveis na educação à medida que a escola se tornava o ambiente da reprodução dos modelos e parâmetros industriais, uma vez que na maioria das situações formava-se o indivíduo essencialmente para o mercado de trabalho. “As escolas adotaram este modelo de linha de montagem, como um modelo de múltiplos propósitos, e a salas de aulas com vários níveis deram lugar a níveis de séries separados, mas contíguos.” (DOLL JR, 2002, p. 59).

A tecnocracia na escola objetivava a formação de contingentes operacionais, de mão de obra para as indústrias e fábricas capitalistas. Buscava-se a padronização de competências e comportamento dentro de uma perspectiva modelar, onde a eficiência se fazia primaz sobre a formação humana. O controle e a regulação orientavam e ditavam as normas da formação dos indivíduos, que a partir dos ditames do funcionalismo sistêmico tinham suas experiências direcionadas, exaurindo e desqualificando os processos de subjetivação.

Em todos eles o padrão é o mesmo: objetivos preestabelecidos, seleção e direcionamento de experiências, avaliação. Juntamente com o ordenamento linear dessa sequência e sua separação dicotômica dos fins e dos meios, existe uma visão instrumentalista ou funcionalista da natureza da educação. Aqui, a ele é dirigida e controlada por propósitos que estão fora dela. Numa sociedade industrial e capitalista, isso assumiu a forma de conseguir empregos. (DOLL JR, 2002, p.70).

⁶ Modelo de sistematização produtiva desenvolvido pelo engenheiro inglês Frederick Taylor (1856-1915), caracterizado pela racionalização do trabalho técnico para o aumento e maximização da produção industrial.

⁷ Termo referente a massificação da produção, mediante a concepção de linha de produção do industrial estadunidense Henry Ford (1863 – 1947). Tal modelo primava pela divisão estrutural e maciça do trabalho e da produção, que preconizava um ganho produtivo e uma menor demanda de tempo.

A epistemologia das disciplinas escolares

Para Juliá (2002) a história das disciplinas escolares possui um forte cerne político em seu nascedouro, assim como a própria história da educação. Dessa forma, levam-se “[...] em conta todos os componentes dos quais constitui uma disciplina escolar e não se limitar a um só, sob o risco de interpretações históricas equivocadas.” (JULIÁ, 2002, p. 41).

Dentro de uma perspectiva histórica, as disciplinas escolares existem antes da utilização sistemática do próprio termo disciplina. O que se convencionou a denominar disciplina escolar eram cursos, ou objetos de estudo. “Uma disciplina se define tanto por suas finalidades, como por seus conteúdos.” (JULIÁ, 2002, p. 45). Uma disciplina se consolida enquanto construção histórica à medida que seus conteúdos no que tange a epistemologia, se articulam com objetivos ontológicos, numa estruturação política, econômica e cultural complexamente tramada, em um processo de validação não neutro, mas representativo de interesses das mais diversas esferas como o Estado, a Igreja, e a própria comunidade científica. Obviamente, o processo de transformação de uma área do conhecimento em uma disciplina escolar se dá mediante contextos históricos e convergências políticas, o que muitas vezes incide sobre a hierarquização das disciplinas escolares.

Uma última tentação a ser evitada, que todavia é a mais constante, é imaginar um funcionamento das disciplinas escolares idêntico a antigamente, quando essas se designam pela mesma rubrica: a disciplina que nos aparece atualmente, como a mais tradicional – a das humanidades clássicas – tem, ao contrário, sido submetida a transformações constantes, tanto em suas finalidades quanto em seus conteúdos e métodos. (JULIÁ, 2002, p. 51).

É importante salientar que as disciplinas escolares não são constructos dogmáticos, mas sim produções passíveis de transformações constantes. Uma disciplina escolar é um texto fruto de interações e experiências dialéticas, mormente, com conteúdos e objetivos que influenciam e são influenciados pelos dispositivos pedagógicos e as interações entre professores e alunos.

A partir do paradigma mecanicista que pautou a produção de conhecimento, e a organização das disciplinas escolares a partir do século XVI, procurou-se categorizar as chamadas humanidades a partir de fundamentos epistemológicos alicerçados no racionalismo cartesiano. Procurava-se aplicar aos estudos das humanidades princípios regentes das ciências naturais. Ainda no século XIX este aspecto se faz claramente perceptível no positivismo. Apenas era considerado como ciência, o observável, aquilo que possuía probatório quantitativo.

Evidencia-se a partir do século XX o surgimento de um novo paradigma para a produção e validação do conhecimento científico. A distinção mecanicista e positivista entre sujeito e objeto perde sua sustentação dicotômica, tal mudança incide diretamente sobre as ciências sociais, que passam a ser valorizadas tanto no que tange a sua epistemologia, como no que concerne aos seus métodos de pesquisa. Os preceitos de ciência se transformaram com o próprio desenvolvimento das ciências sociais e humanidades. Pode-se afirmar o paradigma mecanicista das ciências naturais que ditaram as regras do modelo científico paulatinamente é superado por um paradigma emergente, no qual as interações entre sujeito e objeto se tornam primazes para produção de um conhecimento realmente dialético. As pesquisas quantitativas não devem ser consideradas, mas análises qualitativas se ganham espaço, sobretudo na análise de objetos concernentes as ciências sociais e humanas.

Faz-se pertinente então refletir acerca da virtude do conhecimento, sobretudo no tocante a transformação das mentalidades dos sujeitos e a função da seleção do conhecimento operado nos currículos. No desenvolvimento histórico das disciplinas escolares percebe-se que o currículo se pauta por diversas variáveis. Dentro dessa perspectiva, defender um currículo que não exclua o senso comum, não significa alijar o conhecimento do seu cerne científico, mas sim explorar questões práticas, derivadas da própria experiência cotidiana. O currículo e as disciplinas escolares não são realidades a parte do desenvolvimento histórico e das forças produtivas características de cada realidade social. Dentro de uma perspectiva humanista, a escola deve perpassar os ditames mercadológicos, objetivando a formação integral do sujeito, não somente visando a inserção no mundo do trabalho.

Para Santos (2000) na pós-modernidade as mudanças na configuração dos paradigmas acerca da produção de conhecimento são patentes, o que de fato incidiu sobre a dinâmica das disciplinas escolares. Percebe-se a valorização de um conhecimento realmente interativo, onde além da erudição científica busca-se a

valorizar aspectos oriundos do senso comum. A cultura popular e seus nuances passam a constituir elementos importantes para a produção científica, sobretudo no tocante às ciências sociais, pois de fato, “[...] diferentes tipos de saberes práticos que fazem parte do dia a dia, só recentemente começam a integrar propostas de ensino, consideradas progressistas, inovadoras ou alternativas.” (SANTOS, 2000, p.46). O currículo emergente dessa nova configuração paradigmática procura se pautar por um diálogo constante entre o chamado conhecimento vulgar, e o conhecimento científico de uma forma interacionista. O saber e as disciplinas escolares são plurais, e não realidades axiomáticas irrefutáveis. A bagagem, as experiências culturais e as práticas sociais dos alunos ganham significativa importância na constituição do pedagógico.

Pode-se dizer, que diferentes olhares sobre o estudante, o professor, o currículo e as instituições escolares levam hoje à valorização de saberes da experiência cultural, do senso comum e da prática, como dos complexos problemas da vida pessoal e profissional dos indivíduos. (SANTOS, 2000, p. 46).

O currículo não deve ser algo estático, sacralizado, mas sim algo dialético e passível de constantes construções e reconstruções.

Considerações Finais

A teoria do currículo em um determinado momento carece de justificação, pois “[...] ensinar supõe esforços, custos, sacrifícios de toda a natureza.” (FORQUIN, 1993, p.144). Para que e por que se ensina? Retoma-se o paradigma kantiano, pois se ensina para o esclarecimento, para a formação de indivíduos autônomos e emancipados, capazes de realizar seus próprios esquematismos e de pensar por si mesmos. Tal premissa ultrapassa os relativismos das justificativas acerca da prática pedagógica, centrando na possibilidade de humanização o cerne do processo de escolarização. É enxergar o humano na teoria pedagógica e na construção curricular.

No contexto atual de desenvolvimento das ciências e teorias da educação, a intensão justificadora choca-se comumente com a objeção relativista. O argumento relativista toma todos os tipos de imagens e de caminhos. (FORQUIN, 1993, p.145).

Os relativismos impedem a materialização fundante do esclarecimento no que tange a prática pedagógica. Educação e cultura são atividades humanas, portando o

homem em sua formação plena deve ser sempre o objetivo principal de qualquer prática educativa.

Para Sacristán (2000) toda prática pedagógica gravita em torno do currículo. Assim, currículo, se torna um termo de difícil definição, uma vez que traduz uma série de modos e maneiras de organização da prática educativa na compreensão das funções sócias da escola institucionalizadas (SACRISTÁN, 2000). O currículo em sua epistemologia reflete a concretização de vários instrumentos políticos, econômicos e culturais que fazem da escola um sistema social. O currículo dessa forma é antes de tudo uma prática dialética e reflexiva, que ao mesmo tempo se projeta e emana a partir do ensino.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

As definições para o termo currículo normalmente evocam estereótipos conceituais simplistas, que não contemplam aspectos diversos da prática que a própria teoria do currículo em sua materialização representa. Percebe-se que os currículos são as expressões do equilíbrio de interesses e forças histórico- sociais que em um determinado momento gravitam sobre o sistema educacional. (SACRISTÁN, 2000). O currículo deve ser compreendido como uma construção social, um projeto, uma prática plural desde seu fomento até sua incidência na sala de aula.

O currículo em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p.17).

Decifrar o currículo seria decifrar as formas pelas quais uma sociedade organiza, sistematiza e transmite os conhecimentos socialmente validados. A escola enquanto lócus primordial da materialização curricular adota de maneira geral, uma posição seletiva ante a cultura, que se concretiza quando esta mesma é transmitida. Ora,

obviamente nesta seleção existem os componentes ocultos do currículo, que de uma forma geral, representam instâncias de coerção e controle superiores. Bem, entende-se como instâncias superiores não apenas a hierarquização governamental, mas também formas de pensar, agir e operacionalizar próprias do corpo social. O currículo reflete de maneira explícita e implícita, evidente ou não escolhas da própria sociedade. Portanto recuperar a importância do currículo no debate educacional acerca da qualidade de ensino é:

[...] recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora da cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma (SACRISTÁN, 2000, p.19).

O currículo sendo uma práxis, uma construção social, de maneira alguma deve ser analisado de forma alheia ao contexto social em que é construído. A realidade no caso da práxis curricular fomenta as experiências, fornecendo significado e permitindo interações simbólicas das mais diversas matizes sociais entre aqueles que participam da efetividade da sua construção. Pensar o currículo como uma práxis, é se ater à dinâmica do processo da construção curricular, na qual essas mesmas interações políticas, culturais e administrativas no seu caráter empírico expressam “[...] a bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.” (SACRISTÁN, 2000, p.21). O currículo ao modelar professores e educandos também se modela num processo dialógico de interação e transformação constante. “Daí que a única teoria que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

O currículo então se configura como uma confluência de práticas não lineares, construído no processo de configuração, implantação e expressão da própria prática pedagógica e na interação dos diversos atores sociais nela envolvidos. Trata-se de um campo de atividade múltiplo e plural que não se materializa de maneira estática, mas sim no concatenamento de diversas esferas e diversos agentes sociais. São vários subsistemas atuando de maneira concatenada, convergente, mas não ordenada na configuração do que viria a ser o currículo. O currículo mesmo quando organizado em disposições de disciplinas, práticas e conteúdos, cria uma realidade curricular independente, que se articula, sobretudo, na prática pedagógica cotidiana. “O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos

quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos.” (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Essa diversidade permeia toda prática pedagógica, no que tange a uma dinâmica própria, no qual a coerência e a contradição fazem parte de um processo complexo de enlaces presentes na construção curricular.

O ensino não é mera interação entre professores e alunos, cujas particularidades podem se relacionar com as aprendizagens dos alunos para deduzir um modelo eficaz de atuação, como se essa relação estivesse vazia de conteúdos que podem representar opções muito diversas, possibilidades de aprendizagens muito desiguais, desconsiderando que maneja instrumentos de aprendizagem muito diferentes e que se realiza em situações muito diversas. (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

Pensar o ensino como dimensão da teoria pedagógica é em suma necessário para refletir sobre o currículo em sua práxis na sala de aula, sobre tudo no que se refere a sua materialização empírica. O ensino como pratica educativa depende de uma gama de interações complexas, de relações sociais estabelecidas e de aportes metodológicos utilizados. A compreensão e a inflexão desse processo na pratica curricular é condição *sine qua non* para uma aprendizagem que se sustente no esclarecimento e na emancipação dos sujeitos nela inseridos.

Referências

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DOLL Jr, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- DESCARTES, Rene. Discurso do Método. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1979. p. 26-71.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1986.
- JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In. LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MONROE, Paul. **História da Educação**. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola Lícino P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

Enviado em: Novembro de 2017.

Aceito em: Setembro de 2018.

Como referenciar este artigo:

OLIVEIRA, Thiago Luiz Santos de; BEZERRA, Ariany da Silva. Currículo, disciplinas escolares e conhecimento: natureza constitutiva e apropriações históricas. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 13, p. 4-20, jan./mar., 2019. e-ISSN: 2359-2087. Disponível em:
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/index>.