

CURRÍCULO E SOCIEDADE: tendência de desenvolvimento e sua repercussão em uma formação avançada*

MARCONDES FREIRE MONTYSUMA



contexto
educação

RESUMO

O presente trabalho pretende estabelecer um vínculo entre Currículo e Sociedade, dando uma definição das categorias com que se vai trabalhar.

Se estabelece mediações entre as diversas definições que assume o Currículo na Sociedade e na escola, propondo resgatar o papel social do professor, alunos e técnicos.

Se concebe o Currículo como um conjunto de conhecimentos científicos e culturais, que deve ser situado em seu tempo histórico.

Finalmente analisa-se o Currículo de um ensino avançado, tendo como parâmetro a escola "Samuel Sanguili" em Matenzaz-Cuba, que se propõe formar estudantes conscientes de seu tempo histórico e de sua responsabilidade para com a sociedade.

Palavras-chave: currículo, tempo histórico, formação avançada.

* Este texto é fruto das reflexões feitas na disciplina de Currículo e Programa sob a orientação da Dr. Adela Hernández, professora do Mestrado em Ciências da Educação Superior – CEPES de la Universidad de la Habana – Cuba.

**CURRÍCULO Y SOCIEDAD:
TENDENCIA DE DESARROLLO
Y SU REPERCUSIÓN EN UNA FORMACIÓN AVANZADA**

RESUMEN: *El presente trabajo pretende establecer un vínculo entre Currículo y Sociedad, dando una definición de las categorías con que se va a trabajar.*

Se establecen mediaciones entre las diversas definiciones que asume el Currículo en la sociedad y en la escuela, procurando rescatar el papel social del Profesor, alumnos y técnicos.

Se concibe el Currículo como un conjunto de conocimientos científicos y culturales, que hay que ubicarlos en su tiempo histórico.

Finalmente hace sugerencias para un Currículo de enseñanza avanzada, en la escuela "Samuel Sanguili" en Matenzaz-Cuba, que se propone formar estudiantes conscientes de su tiempo histórico y su responsabilidad con la sociedad.

Palabras-clave: *currículo, tiempo histórico, formación avanzada.*

**RESUMÉ AND SOCIETY:
DEVELOPMENT TENDENCIES
AND ITS REPERCUSSION IN ADVANCED TRAINING**

ABSTRACT: *The present work intends to establish a link between Resumé and Society by giving a definition of the categories that will be worked with. It is established mediations between the several definitions that Resumé takes on Society and in school, proposing to redeem the social role of the teacher, students and experts. It is conceived Resumé as a set of scientific and cultural knowledge which must be situated in its historical time. Finally, it is analyzed the Resumé of advanced teaching, having as parameter the school of "Samuel Sanguili in Matenzaz-Cuba, which sets forth to graduate students aware of their historical time and their responsibility to the society.*

Keywords: *Resumé, historical time, advanced training.*

UMA APROXIMAÇÃO DO TEMA

A categoria Currículo é particularmente nova, de uso relativamente recente entre nós. “Nem o dicionário da Real Academia Espanhola da Língua nem o de María Molinar o recorre em sua acepção pedagógica”. E está relacionada com a concepção filosófica, política e cultural. É guia da experiência que o aluno obtém na escola, tem sido considerado também como programa de atividades planejadas, devidamente seqüencial, ordenadas metodologicamente em função dos resultados de aprendizagem pretendidas; como plasmação do plano reprodutor para a escola que têm uma determinada sociedade.

Ordenando o conjunto de definições, acepções e perspectivas, o *currículo* pode ser analisado desde cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- o ponto de vista sobre sua função social, tanto que é o enlace entre a sociedade e a escola;
- projeto ou *plano* educativo, pretendido ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.;
- se fala de *currículo* como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar-se baixo um formato de seus conteúdos, orientações, seqüências para abordá-lo, etc.;
- se referem ao *currículo* aqueles que o entendem como um campo prático. Ao entendê-lo assim, supõem a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática, a partir de uma perspectiva que os dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de interseção de práticas diversas, que não só se referam aos processos de tipo pedagógico, interações e a prática em educação.
- também se referem a ele quem exerce um tipo de *atividade discursiva* acadêmica e investigativa sobre todos estes temas.” (J. G. Sacristán, 1989, p.15, grifo do autor)

O currículo é visto também como ideologia, Althusser o considera como forma de transmissão diferencial, que é garantido pelo fato de que as crianças de diferentes classes sociais saiam da escola em diferentes pontos dos anos escolares. Os que saem antes “aprenderam” as atividades e valores próprios das classes subalter-

nas, os que forem até o fim seriam socializados no modo de olhar o mundo, próprio das classes dominantes. (Moreira e Silva, org., 1994, p.24)

No primeiro momento o currículo é visto como uma orientação que se impõe de cima, como imposição destas idéias sobre a sociedade e o mundo, cheio de ideologia e que não é criticado pelos que recebem esta ideologia.

“Um refinamento dessa visão se amplia em pelo menos três dimensões. Em primeiro lugar, a ideologia dificilmente teria efeitos se não contasse com algum consentimento dos envolvidos, isto é, a ideologia não é totalmente elaborada a partir de cima, com materiais “originais”, mas se aproveita de materiais preexistentes na cultura e na sociedade, pelo geral, pertencentes ao domínio do senso comum. Em segundo lugar, a ideologia não é um tecido uniforme, homogêneo e coerente de idéias, uma construção logicamente consistente. Em vez disso, ela é feita de fragmentos, de matérias de diferentes naturezas, de diferentes espécies de “conhecimentos”. Por último, a ideologia não sofre resistência por parte dos quais é dirigida. [...] Em terceiro lugar neste processo de refinamento do conceito, os mecanismos de transmissão foram sendo vistos como muito sutis.” (Moreira e Silva, org., 1994, p. 24, 25)

O currículo está vinculado à cultura, que é um conjunto de valores materiais e espirituais criados e que se criam pela humanidade no processo da prática socio-histórica e se caracterizam pela etapa historicamente alcançada no desenvolvimento da sociedade.

No sentido mais estreito se pode falar da cultura material (técnica, experiência de produção, valores materiais) e espirituais (ciência, arte, filosofia, moral, educação, etc.).

A cultura é um fenômeno histórico, que se desenvolve em dependência da substituição das formações socioeconômicas.

Em seu livro *Currículo e Ideologia*, Apple nos mostra que não são questões acadêmicas os ataques da direita às escolas, o clamor à censura e o que deve e o que não deve ser ensinado, o crescimento da pressão em muitos países pelas metas das indústrias e empresas se torna objetivo da educação.

Para Apple, a educação está profundamente ligada à política da cultura.

“A decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às futuras gerações, enquanto o outro grupo mal vê a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade.” (Michael W. Apple, in Moreira e Silva, org., 1994, p.42)

Neste aspecto, o currículo é entendido como do Estado, enquanto poder de classe, pode ser oficial e pode pretender transmitir uma cultura oficial, mas o resultado nunca é o pretendido porque essa transmissão ocorre em um contexto cultural de significado ativo dos materiais recebidos.

“A cultura e o cultural, neste sentido não estão portanto naquilo que se transmite, se não naquilo que se *faz* com o que se transmite. [...] Assim, nessa perspectiva, a idéia de cultura é inseparável da de grupo e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência aonde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais.” (Moreira e Silva, org., 1994, p.26, 27 – grifo dos autores)

O poder se manifesta nas relações de poder, quero dizer, na dominação de um indivíduo ou grupo por outro, em uma visão crítica às relações de poder que se manifestam na divisão de classe, etnia, gênero ou credo. Essas divisões constituem tanto a origem como o resultado das relações de poder. É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido na relação de poder. Um conjunto de conhecimento organizado em currículo nunca é neutro, sempre parte da visão de alguém ou de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder, não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa de análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. Precisamente porque é difícil identificar essas relações que a concepção crítica busca investigar, que estão presentes em numerosos atos e relações do cotidiano da sala, que são expressões sutis de poder, e que compõem o currículo oculto da escola.

Na luta pelo poder e por construir um currículo que garanta sua visão de mundo em todo momento surge o debate sobre um currículo nacional ou “comum” e isso nos faz pensar que é bom, e

que poderemos acabar com a dualidade no ensino, nos países Latinoamericanos e do Caribe, onde o nível de alienados sociais sobe a números alarmantes, mas, no mundo globalizado caberia perguntar – A quem corresponderia elaborar esse currículo? – Apple responde a esta pergunta assim:

“Um currículo nacional é visto pela direita como essencial para evitar o `relativismo`. Para muitas de suas propostas, um currículo unificado deve basicamente transmitir a `cultura comum` e a alta cultura que dela se originou. Qualquer outra resultaria incoerente, na ausência de cultura, no `vazio`, simplesmente.

Desse modo, uma cultura nacional é `definida` em termos excludentes, nostálgico e freqüentemente racistas.” (Michael W. Apple, 1994, p.79)

Podemos dizer, em termos olísticos, que currículo é a organização lógica dos conhecimentos, saberes culturais e espirituais produzidos e transmitidos historicamente pela humanidade, ampliada por sua função social, que busca expressar o real da experiência, formal, informal e de conteúdos.

A educação, a Ciência e a Tecnologia não são elementos que se colocam para o cidadão comum como objetos de utilidade imediata, mas, intuitivamente, sabemos que, de alguma forma, sua existência está ligada a eles. A ciência têm ramificações em vários domínios da vida humana, fazendo parte da história de sua racionalidade e cultura, devendo pois, ser criticamente apropriada por todos; é o pressuposto básico da universalização do saber e da ciência.

Para além dos esquemas, dos pressupostos lógicos das teorias, das ciências e da tecnologias, a ciência tem conexões com o real, com o chamado campo de aplicação tecnológica e explicações dos fenômenos naturais. Ainda que haja desconfianças e temores enquanto ao uso que dela se faz – este ponto merece um amplo e profundo debate porque têm reflexos na vida de todo o planeta – como por exemplo os transgênicos, a poluição das águas e dos lençóis freáticos, poluição da atmosfera, o desmatamento irracional, super-população nos grandes centros urbanos, e as guerras que marcam a expansão capitalista, têm acarretado um mal sem precedente à humanidade. A ciência pode, e, é o que se pretende, contribuir com a promoção da existência material e espiritual do homem.

Sem a pretensão de fazer da ciência uma espécie de redentora de todos os males, tal diretriz constitui-se em um desafio que deverá ser objeto de permanentes reflexões, pois temos que nos voltar ao homem concreto, cheio de contradições, que aspira a universalidade, mas tem sua vida limitada a uma determinada realidade material, social e histórica.

O outro aspecto se refere a delimitação do campo de atuação, da didática e seus objetivos, que nos remete a uma conjugação de conhecimento científico universalmente produzido, com a aplicação adequada às regiões, sem cair no reducionismo tecnológico.

Não se pode esquecer do problemático distanciamento entre ensino, pesquisa e extensão, entre teoria e prática, e entre conhecimento formal e realidade material-social que se produziu na cultura ocidental a partir do surgimento do Taylorismo-Fordismo. Tais dicotomias exercem influência também, na natureza do conjunto de valores socialmente atribuídos aos atores do processo educacional: professores, alunos e técnicos. Os primeiros são olhados, sobretudo, como possuidores do saber, os segundos, como eternos aprendizes e os terceiros, como executores de tarefas.

Dentro desse quadro, fica claro que um projeto curricular e didático só terá condições de ser potencializado, na medida em que seja possível estabelecer mediações entre as diversas esferas da atividade acadêmica e, no limite do possível, no momento em que forem criadas as condições para a superação das diversas dicotomias apontadas anteriormente.

Como conseqüência, o projeto curricular e didático depende não somente dos princípios que orientam a estrutura curricular e a intermediação do conteúdo, senão também de reorganização na dinâmica da burocracia dos departamentos e cursos, e o estabelecimento de novas relações entre universidade e o sistema de ensino do estado e municípios. Para isto, devemos ter em conta três princípios orientadores interdependentes: o enriquecimento do conhecimento técnico-científico; o aprofundamento do compromisso político; e a ampliação da participação dos estudantes e técnicos na estrutura acadêmico-burocrática.

O corpo do conhecimento científico tem sido continuamente enriquecido pelo fluxo das conquistas efetuadas no terreno da teoria e da experimentação. O conjunto de conhecimento, longe de ser

acumulativo e linear, se viabiliza com os tropeços, com avanços e retrocessos, num processo que engloba, em maior ou menor grau, o formalismo, a teoria e o experimento.

A ciência, por outra parte, mais que uma obra de cientistas ilhados e detentores da verdade, é uma construção dos homens, sujeitos a contradições, e por mais perene que pareça, sofre tremores na estrutura quando se apresentam novos postulados teóricos. Os descobrimentos científicos, ao mesmo tempo, não são resultados naturais do processo lógico do conhecimento; grande parte deles ocorrem por acaso, no recesso dos laboratórios, na escuridão da noite. De maneira geral, o conhecimento científico têm seu grau de desenvolvimento limitado pelo tempo histórico.

Outro aspecto do conhecimento é o que historicamente está caracterizado como corpo de formações destinadas a responder questões de ordem prática e tecnológica. No curso da divisão do trabalho e segmentação das profissões, verifica-se uma separação cada vez maior entre tecnologia e ciências, entre explicações fenomênicas e situações experimentais.

A ênfase dos cursos de graduação foi sendo dado em um ou outro aspecto e, até onde foi possível visualizar, por exemplo os cursos de engenharia, como aqueles em que o corpo do conhecimento se agrega mais em torno das tecnologias. Enquanto os cursos das chamadas ciências humanas, foram sendo corporificados em torno dos aspectos formais, com as discussões do conceito, com o exercício do formalismo, sem preocupação com a aplicação imediata desses conhecimentos, e sem se aprofundar nos aspectos do corpo do conhecimento.

Até o momento, esses procedimentos fazem parte do quefazer acadêmico e deles se nutre a ciência como tal. Ainda que, a tendência não seja reduzir o conhecimento a tais aspectos esquemáticos, os mesmos contribuem para que a ciência esteja, cada vez mais, longe do contato com a realidade fenomênica e material que rodeia a existência humana.

Tal isolamento, contribui para se criar uma aura de mistérios em torno da ciência, como se esta fosse dotada de magia e poderes ocultos. Esse clima místico faz induzir os alunos, e não só a eles, a sensação de que o conhecimento é seu senhor.

Seria possível estabelecer mediações entre o que denominamos conhecimento formal e a realidade material, fenomênica e social que rodeia a existência humana, sem reduzir a ciência ao utilitarismo tecnológico?

Sem perder de vista a especificidade do conhecimento formal, caracterizado por um conjunto de leis, teorias e procedimentos, consideramos que tais mediações são possíveis, como também necessárias, sob pena de que a ciência, no período letivo e no curso, seja tida, cada vez mais, como prática de necrófago.

O que foi desenhado anteriormente pode ser retomado, com outras matizes, para analisar as relações estabelecidas entre a educação e a realidade social do homem. Devemos distinguir as formas de abordar o conjunto de conhecimentos que constituem a educação, dos da Física e Química, por exemplo.

Os objetos das investigações da educação se situam na esfera das relações constitutivas da dinâmica educacional. O conhecimento dessa área tem recebido o fluxo de novas contribuições teóricas, e algumas universidades se destacam como locais de muitos intercâmbios acadêmicos, donde o ensino e a escola pública, em diversos níveis de abordagem, são tomados como focos das discussões das disciplinas como prática da Didática.

Ainda que os avanços alcançados nessas áreas sejam inegáveis, falta, no geral, o mesmo que no conjunto das disciplinas que a compõem, as dimensões educacionais e o vínculo com a realidade social-material, e por sua vez, o vínculo com a problemática do ensino das áreas específicas, licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia, por exemplo.

O entendimento de como se processa a dinâmica no interior da classe e da escola, e o discernimento enquanto a natureza das distintas teorias educacionais, é fundamental. Com tudo isso, é importante estabelecer conexões entre esse corpo teórico e a escola que nós teremos, com a política educacional que vivemos. A quase ausência absoluta das mediações entre o corpo de conhecimento da educação e a problemática do ensino nas áreas das ciências da licenciatura específica de formação de professores, pode estar ligada ao distanciamento mantido entre o conhecimento das Ciências da Natureza e o da Educação e Ciências Humanas. Talvez o canal da comunicação entre as duas áreas tenha sido obstruída pela idéia de um

suposto paradoxo entre a *formação e conteúdo*, como se estes coubessem exclusivamente no corpo de conhecimentos das Ciências da Natureza, e aqueles, ao corpo de conhecimento da Educação.

No contexto em que estamos trabalhando, ainda que haja disciplinas dedicadas a Educação, a formação do professor deve ser uma preocupação de todas, no interior da faculdade e do curso de Licenciatura em Educação.

Na dinâmica do processo de ensino, ocorre a intervenção de uma série de variáveis. Ainda que a compreensão desse processo seja a socialização do conteúdo, que é mediado por certos procedimentos metodológicos que não se dão na causalidade, senão que estão contaminadas de determinadas visões de mundo. Compreendemos que os cursos de Licenciaturas em Educação, como corpo do conhecimento voltado para a formação de professor, é um dos espaços da crítica e da construção da cidadania e, não somente o local do exercício de atividades setoriais, ainda que no interior de tais atividades se exerça a crítica. O que temos observado é que, em função da natureza da estrutura do suporte, as Licenciaturas em Educação, são reduzidas aos espaços de socialização da crítica. Normalmente, estas assumem o caráter do formalismo curricular, ficando restritivo a uma ou mais disciplinas.

Por outra parte, surgem questões que estão diretamente ligadas ao quefazer imediato, mas que também são constitutivos do processo de tomada de consciência crítica. O curso de Licenciatura em Educação é também, local de apropriação crítica do conteúdo científico-cultural.

Vivemos em uma sociedade dinâmica com problemas de ordem ético-moral em diversos níveis, entre eles o uso indevido do conhecimento científico e do papel social do professor.

A ÉTICA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Consideramos importante, que em debate desta natureza, deve-se ter claro que categorias as quais se está trabalhando, o que elas representam e qual concepção de mundo pretendem vincular. Visto que o livro didático, em última análise, é o único material didático que ainda chega na escola.

Neste aspecto, o livro está eivado de significado ético, que orienta a concepção e formula a maneira como deve ser tratado nas escolas. Neste ponto, precisamos fazer distinção entre problemas morais e problemas éticos.

“Nas relações cotidianas dos indivíduos entre si, surgem continuamente problemas como este: devo dizer sempre a verdade ou há ocasiões em que devo mentir? Podemos considerar bom o homem que se mostra caridoso com o mendigo que bate à sua porta e, durante o dia – como patrão – explora impiedosamente os operários e os empregados da sua empresa?...” (Adolfo S. Vázquez, 1984, p.5)

De fato estes são problemas de ordem morais, visto que são vivenciados pela sociedade no seu cotidiano da vida prática, embora possa causar algumas discussões. “A ética poderá dizer-lhe, em geral, o que é comportamento pautado por normas, ou em que consiste o fim – o bom – visado pelo comportamento moral, do qual faz parte o procedimento do indivíduo concreto ou o de todos.” (Adolfo S. Vázquez, 1984, p.7).

A ética é, na verdade, o estudo científico dos comportamentos morais ao longo da história e sua generalização como – o bom – comportamento para sociedade. Dito isso, cabe perguntar, a qual sociedade a escola pretende formar segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais? E qual concepção de ética que pretende fortalecer e articular na escola? Essas são algumas das perguntas que temos que responder a fim de desvelar os reais motivos pelos quais o governo reorganiza uma equipe para elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais. Visto que em 1986, sob a orientação do então ministro da Educação e atual vice-presidente Marco Maciel, o MEC/SEPS/CENAFOR, elaborou uma proposta de currículo para o ensino médio (magistério), que além de consultarem 427 títulos, apresentaram-na, em um cem números de encontros de áreas e congressos.

O que denota estes documentos, é que o governo, embora faça uma construção das idéias galgada na participação coletiva, remete em última análise a resolução dos problemas aos indivíduos em particular, a exemplo da proposta realizada na Espanha, sob orientação do professor César Coll, que traz aspectos sincréticos das várias escolas e tendências pedagógicas, e com forte viés positivista e neoliberal, que por fim não foi implementada naquele país.

Na verdade o Governo assume duas posturas: uma que vai ao congresso e impõe através de chantagens e manobras sua proposta de LDB (Lei nº 9394/96) com seu projeto neoliberal de educação, a revelia de toda discussão democrática e das entidades educacionais, inclusive, do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras). E outra, que organiza uma equipe de “notáveis”, sob a orientação de um “notável” neoliberal espanhol César Coll, afim de provocar um grande debate a nível nacional, e conseguir adeptos e reprodutores de suas idéias e concepções.

Não obstante o exposto, é possível avançarmos nesta conversa, a partir das contradições em vários documentos das áreas dos Parâmetros Curriculares nacionais que apontam para uma construção *politécnica* e *interdisciplinar* do saber. É, neste espaço, que devemos atuar.

“Cada grau do conhecimento humano sensível ou racional, cada modo de apropriação da realidade, é uma atividade baseada na práxis objetiva da humanidade e, portanto, ligada a todos os outros vários modos, em medida maior ou menor.” (Karel Kosik, 1995, p.29-30)

A sociedade organizada têm um grande papel a desempenhar neste debate e os professores em cada escola. “Por onde começar? Pelos espaços em que é possível, de imediato, exercer-se o poder que se tem, na perspectiva de ampliá-lo. Entendemos o poder como o espaço de decisão. Há decisões que estão em nossas mãos, embora determinadas por outras mais amplas, mas que não são necessariamente e sempre impeditivas, imobilizadoras. A proposta que apresentamos é, nesse sentido, política, porque convida os professores envolvidos na formação de futuros professores, a exercerem coletivamente o poder que têm, para ampliá-lo no desejo da transformação da realidade social.” (Selma G. Pimenta; Carlos L. Gonçalves, 1990, p.133)

É nesta perspectiva que cremos que devemos avançar e orientar nosso debate. A sociedade moderna, o mundo globalizado, a comunidade científica nacional e internacional não aceita mais a crítica pela crítica, devemos propor algo novo, em um ambiente de extrema competitividade devemos formar um profissional de perfil amplo, capaz de solucionar problemas de ordem científica e técnica que por ventura se lhe apresente no cotidiano.

A ORGANIZAÇÃO DO DESENHO CURRICULAR EM UMA FORMAÇÃO AVANÇADA: uma experiência no socialismo real

Normalmente a preocupação fundamental dos professores e especialistas, quando se cria um curso de Licenciatura em Educação ou quando se discute o currículo de uma escola, têm sido listar as disciplinas, compatibilizar carga e horário, estabelecendo pré-requisitos e seqüência lógica dos conteúdos, organizando as disciplinas do curso e justapondo no chamado desenho curricular para posterior implantação.

O desenho curricular torna-se a expressão dos cursos das licenciaturas em Educação ou da escola e, as disciplinas, seu ponto de maior apoio.

Depois de implantadas, se evidencia o isolamento entre diversas disciplinas, e a ausência de uma proposta Educacional que oriente a avaliação da dinâmica de seu desenvolvimento, que fica aos cuidados e riscos dos professores.

Quando este se preocupa pelo enriquecimento dos conteúdos que compõem o corpo de conhecimentos, há um resgate dos interesses dos alunos, criando-se um ambiente de discussão e debate agradável, ainda que, por diversas razões, nem sempre isso acontece, e o que se observa é a tendência à cristalização do próprio conteúdo como único diálogo entre professor e aluno.

Quando se pensa em mudar a configuração do curso, a primeira atitude que se toma é a inclusão, a eliminação, ou modificação dos conteúdos do desenho curricular. Essa ação rotineira modifica, sem dúvida, o perfil do curso, pois pode criar, por exemplo, uma disciplina de extrema importância para a formação do aluno. Todavia, pela própria natureza, tais modificações têm uma rede de ações bastante limitada.

Seria possível o estabelecimento de uma nova dinâmica no curso, e no seu desenho curricular? É preciso entender que o curso, enquanto corpo de conhecimentos e estatuto ontológico, não se esgota no ajuste de disciplinas, tampouco se caracteriza pela soma

delas. Como conseqüência, a dinâmica do currículo não se esgota na simples composição de diversas disciplinas, nas diversas especialidades distribuídas em seqüência lógica, ainda que isso seja importante.

A dinâmica do currículo se dá, também, pela disseminação de valores éticos que permeia o todo do quefazer acadêmico, por sua constante avaliação e enriquecimento, pela mediação entre níveis de conhecimento, pela conexão entre teoria e prática e pela inseparabilidade entre o ensino, investigação e extensão.

Na experiência cubana, podemos notar na escola “Samuel Sanguilo” em Matenzaz que é uma diretriz do Ministério de Educação, que todos os professores, da pré-escola à universidade, deve ter curso superior, a nível de graduação e pós-graduação, *lato sensu* e *estricto sensu*, embora seja esta uma preocupação recente. A participação dos alunos nas organizações estudantis, como os “Pioneiros José Martí” que representa os estudantes da pré-escola, até o pré-universitário, que conta com 99% de participação e têm como “objetivo desenvolver nas crianças o interesse pelo estudo, seu amor pela pátria e contribuir para a formação de bons hábitos”, na Federação de Estudantes do Ensino Médio (FEEM), que têm como “objetivo fundamental desenvolver nos estudantes uma correta atitude no cumprimento de seu primeiro dever: o estudo”, na FEU, (Federação de Estudantes Universitários), no CDR (comitê de defesa da revolução) que participam cidadãos a partir de 14 anos, na juventude comunista e no partido comunista.

Participar dessas organizações não é só um dever, mas um orgulho para todos, tendo essas organizações uma participação efetiva na vida política, econômica e educacional do país, que têm representação desde o parlamento, ministérios, conselhos universitários, até conselho de direção escolar. Outro aspecto importante é o trabalho voluntário e a escola no campo, onde professores e alunos vão ajudar por um mês ou quinze dias a colheita no campo ou qualquer outra tarefa que se defina como forma de minimizar as condições e a distância entre trabalho intelectual e manual.

Estes aspectos fazem parte do currículo e da formação do aluno e do futuro cidadão.

Esses pontos, normalmente não contemplados nos currículos das faculdades, cursos e escolas, dos países capitalistas, são fundamentais como constitutivos de todos os cursos, e só poderão ser entendidos e trabalhados, se os currículos abrirem espaços para que isso se constitua como entidade orgânica do todo acadêmico.

No que se refere a organização do currículo, podemos relacionar princípios que, parece, poderão orientar a dinâmica das atividades dentro do que estamos discutindo: mediação entre o conhecimento formal e a realidade material, social e fenomênica; resgate da investigação e a extensão e indissociabilidade entre elas e o ensino; mediações entre o corpo do conhecimento específico das Ciências Naturais e os das Ciências Humanas, compatibilização entre a prática e a teoria em todos os níveis; e potencialização dos estudantes, professores e técnicos como sujeitos do processo.

Assim colocado o problema, o currículo assume dimensões mais amplas, olística, que saem do âmbito do pedagógico e buscam significado no contexto social, fundamentado na reflexão filosófica do conhecimento, ressaltando a complexidade do que significa tais reflexões.

Nem um currículo se constitui como um guia acabado para a escola e muito menos para os professores, é um conjunto de informações, conhecimentos comprometidos com uma determinada concepção de mundo, de sociedade e de escola, que se manifesta no próprio processo de investigação do real.

“Olhando o significado do conhecer, percebemos que o conhecimento não é só produto mas também *processo* e, como *processo*, é entrelaçado pela ideologia. Considerando o significado de conhecimento, identificamos dois momentos dinamicamente dependentes mas, ao mesmo tempo, relativamente autônomos. O conhecimento é simultaneamente *processo* de construção do real e produto, ou seja, um corpo de informações sobre o real, sistematizado, elaborado, organizado. Ele se relaciona com o homem distintamente: ou ele é dominado pelo homem como produto, ou ele é realizado pelo homem como *processo*. Essa falsa dicotomia entre produto e *processo* nos permite identificar características distintas entre esses dois momentos, mas não são de forma alguma aspectos negativos de cada um dos dois momentos.” (Siomara B. Leite; Moreira, org., 1994, p.12 – grifo da autora)

Crer-se que agora temos elementos para dizer que um currículo com esta dimensão busca formar uma consciência científica, ética, omnilateral e politécnica, fundamentada em uma filosofia, que busca forjar um cidadão consciente de sua responsabilidade social e consciente do seu tempo histórico.

Enquanto plasmação de uma política, está por demais claro, resta saber se, na dinâmica da vida escolar esses objetivos são alcançados, e quais são as dificuldades para lográ-lo.

Essa experiência nos permite mirar o papel dos alunos em um ensino avançado como de sujeito e objeto do processo de construção do conhecimento, sujeito porque o aluno por intermédio das interações com o professor, os outros alunos e a sociedade constrói seu próprio conhecimento; e objeto porque sofre a influência do professor e dos outros alunos, que o modifica e são modificados por ele, ao mesmo tempo.

Neste processo é correto dizer que o discurso pedagógico se constitui em um conjunto de regras que pelo geral é possível contextualizar no conhecimento científico, transformando este em conhecimento escolar.

Essas mediações só são possíveis se nós compreendemos o papel da linguagem como lugar da construção de símbolos, imagens e cultura, que constrói e reconstrói o sujeito histórico, no espaço onde a totalidade e o particular se tornam um só.

Finalmente, quando Vigotsky fala que o ser humano adquire a capacidade de ser tanto sujeito como objeto, nos assinala a possibilidade de que uma pedagogia crítica, a cultura popular como objeto de estudo deve reconhecer que o trabalho educacional é essencialmente contextual e condicional, somente pode ser discutido a partir de um tempo, um espaço e um tema específico.

Consideramos ser este o pressuposto básico do currículo de um curso que se propõe formar cidadãos, de um ensino avançado e de uma formação de perfil amplo.

BIBLIOGRAFIA

ALBA, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.

APPLE, Michael W. *Curriculum e Ideologia*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982.

BRONOWSKY, Jacob. *O senso comum das ciências*. São Paulo: Itatiaia, Edusp, 1977.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta de escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo : Morais, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas/SP: Papirus, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas/SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da, (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

PROGRAMA de Física noveno grado, OMT – 067 de la Escuela Samuel Sanguili. Matenzaz, Min. Educ. – Cuba, 1997.

RAZINKOV, O. *Diccionario de filosofía*. Moscú: Ed. Progreso, 1984.

SACRISTAN, J. Gimeno. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

LENIN, V. Y. *La instrucción pública*. Moscú: Ed. Progreso, 1981.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.