

CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE ALGUMAS RELAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Curriculum and school knowledge: a reflection about some relationships
between theory and practice

ANDRETTA, F. C.

Recebimento: 22/10/2013 - Aceite: 06/12/2013

RESUMO: O presente artigo objetiva promover uma reflexão sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar, olhando para o modo pelo qual essas relações influenciam os processos educativos e o cotidiano da escola. Num primeiro momento, destacam-se as diferenças entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Em seguida, considerando a importância da produção dos saberes na escola e os problemas que interferem neste processo, apresenta-se, baseando-se em diversos autores, algumas concepções sobre currículo. A partir das teorias de currículo surgidas no início do século XX propõe-se compreender a relação existente entre currículo e conhecimento. Tendo em vista que o currículo influencia a formação das pessoas e, também, que ele é determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e produção do conhecimento nas dimensões individual e social, faz-se necessário alguns questionamentos a respeito, os quais são apresentados no decorrer deste artigo. Após o estudo realizado em diálogo com diferentes autores na área de Estudos Curriculares pode-se ter uma visão mais ampla sobre a importância e a influência que o currículo exerce na vida das pessoas, principalmente no que diz respeito à constituição do conhecimento escolar.

Palavras-chave: Escola. Currículo. Conhecimento Escolar.

ABSTRACT: This article aims to promote a reflection on the relationship between curriculum and school knowledge, looking at how this relationship influences the educative process and the school routine. Firstly, the differences between curricular or educational knowledge and non-educational knowledge are highlighted. Subsequently, considering the importance of knowledge production in the school and the problems that interfere in this process, some conceptions of curriculum based on several authors are presented. From the curriculum theories at the beginning of the XX century, a comprehension of the relation between curriculum and knowledge is proposed. Taking into account that the curriculum influences people's education and is also decisive

at the learning process development and knowledge production in individual and social ambit, some questions come up, which are addressed in this article. After the study performed in a dialogue with different authors in the Curricular Study field, a broader perspective of importance and influence that the curriculum can have on people's lives was achieved, especially regarding the school knowledge constitution.

Keywords: School. Curriculum. School Knowledge.

Introdução

O presente artigo, composto por três seções, objetiva promover uma reflexão sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar, olhando para o modo pelo qual essas relações influenciam os processos educativos e o cotidiano da escola. Num primeiro momento discute-se o conhecimento escolar e os saberes produzidos na escola, a partir dos quais são apresentados alguns questionamentos sobre os sujeitos e as influências que permeiam o processo de construção do conhecimento escolar. Em diálogo com diversos autores, mais diretamente com Michael Young, é possível identificar as diferenças entre conhecimento curricular ou escolar e o conhecimento não-escolar. Na sequência, buscando dar continuidade a temática do conhecimento escolar e voltando o olhar às questões inerentes ao currículo, discorre-se sobre os enlaces entre currículo e conhecimento, baseando-se em uma perspectiva que aborda a compreensão dessa relação. Para tanto, inicia-se pelos trabalhos de Bobbit até chegar às análises propostas por Young, que servem de base para fundamentar as discussões propostas neste artigo.

Conhecimento escolar e conhecimento não-escolar: uma breve introdução

Abordar o tema do conhecimento escolar pressupõe uma reflexão a respeito da

produção de saberes na escola, uma vez que a escola constitui-se “no locus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo.” (DIAS, 2008 p. 158). Nesse sentido, conforme argumenta Libâneo (2002), na escola, produzem-se saberes científicos ou não, sistematizados ou não, conduzidos por professores e alunos. No entanto, os resultados de pesquisas têm mostrado que, em geral, crianças e jovens concluem suas etapas escolares sem demonstrarem grandes avanços da qualidade da aprendizagem escolar, esta que é tão almejada pela sociedade.

Diante dessa discussão, novos questionamentos emergem, dentre eles: Seria responsabilidade dos professores promover a qualidade da aprendizagem escolar? Seria, talvez, por que muitos pais de estudantes, na maioria das vezes, com pouca instrução escolar, acreditam que o importante para seus filhos é aprender a ler, escrever e calcular? Esses pais, por essa condição, têm possibilidade de acompanhar os processos de ensino e aprendizagem dos seus filhos e perceber que a formação escolar vai além dessas três habilidades básicas?

Sobre isso, ressalta-se que é inegável que os pais, muitas vezes, desconhecem os problemas que permeiam o ambiente escolar, principalmente no que diz respeito à formação dos professores. Para Libâneo (2002, p. 13), “a precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos

resultados da aprendizagem escolar”. Deficiências de formação inicial, insuficiência na formação continuada, atreladas a um contexto de diversos fatos à realidade que atinge a escola hoje resultaram, como aponta Libâneo (2002, p. 14), “num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico)”.

São preocupantes os problemas relativos à formação de professores, pois implicam em dificuldades de como lidar com as mais diferentes situações que se fazem presentes na escola, além dos reflexos que reproduzem sobre a prática pedagógica na sala de aula e a interferência à elaboração de uma proposta curricular, por exemplo. Sabe-se ainda que, neste cenário educacional, predomina uma pedagogia tradicional de ensino em que boa parte dos professores não se preocupam em converter suas disciplinas em saberes pedagógicos e, também, em conectar estes saberes às aplicações sociais, as quais os estudantes estão inseridos.

No entanto, conforme relata Libâneo (2002), a responsabilidade por esses problemas da educação brasileira não é exclusiva do professor. Sabe-se que esses problemas existem, mas por detrás do declínio da qualidade de aprendizagem escolar, há outros fatores relevantes. Dentre eles, políticas educacionais mal desenvolvidas, baixa remuneração dos professores, insuficiência de infraestrutura das escolas e, sobretudo, de condições mínimas de trabalho do professor e demais profissionais da escola. Além disso, a falta de coordenação adequada e acompanhamento pedagógico dos trabalhos realizados na escola contribuem para agravar esta conjuntura.

Diante do exposto, fica evidente que a prática pedagógica nesse contexto, com certeza, interfere e reproduz reflexos significativos no que diz respeito à constituição do conheci-

mento escolar pelos estudantes envolvidos nesse processo.

Fetzner e Souza (2012, p. 685, apud AP-LE, 1989) afirmam que se “entendemos os conhecimentos escolares como conhecimentos em disputa”, será mais fácil promover um debate dos conteúdos desenvolvidos na escola, tornando-os mais expressivos no coletivo social. Nesse sentido, retomam as habilidades de ler, escrever e calcular como ferramenta do saber para entender a sociedade e não somente para seu fim.

Nesta perspectiva, esses autores consideram que compreender essas habilidades colabora para a separação entre as questões: “O que fazer? Por que fazer? Como fazer?” (FETZNER; SOUZA, 2012, p. 685). Sem dúvida, estas indagações orientam as discussões sobre currículo, suas relações com a didática e, para além, influenciam a aprendizagem.

Galian (2011, p. 765), ao fazer uma reflexão sobre a relevância do conhecimento escolar, argumenta que “à escola cabe transmitir uma seleção desse saber que deveria permitir o uso, a compreensão e o questionamento das informações e dos instrumentos disponíveis na sociedade”. Assim, vale destacar que “a escola pública faz sentido à medida que consiga realizar seu trabalho específico, de conhecimento e de ampliação de horizontes, de compreensão de mundo.” (SAMPAIO, 1998, p. 22).

Young (2007), ao escrever seu artigo intitulado “Para que servem as escolas?”, promove uma discussão sobre a diferenciação do conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar, a qual será abordada neste momento. Quando o autor referencia escolaridade ao termo “transmissão de conhecimento”, confere à palavra a transmissão de um significado diferente ao que encontramos no dicionário, não é apenas a “ação e/ou efeito de transmitir ou comunicar o conhecimento¹”, uma vez que subentende “o envolvimento ativo do aprendiz no processo

de aquisição do conhecimento” (YOUNG, 2007, p. 1293). Neste sentido, o autor nos instiga a pensar que conhecimento cabe à escola transmitir. Que tipo de conhecimento é esse? Qual é o, então, chamado conhecimento escolar?

Considerando que há um conhecimento pelo qual a escola compromete-se em abordar, Young (2007) preconiza que, no campo educacional, alguns conhecimentos são mais importantes e valem mais do que outros. Aspecto esse que tem servido de base para diferenciar conhecimento curricular (ou escolar) e conhecimento não-escolar. Para o autor, “existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Ao questionar sobre “Para que servem as escolas?”, Young (2007, p. 1294) afirma que “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Portanto, tal conhecimento, nessa perspectiva, assume uma natureza distinta, que é a de conhecimento curricular ou escolar. Esse conhecimento é denominado por Young (2007) de “conhecimento poderoso”, que refere-se ao que o conhecimento realmente tem o poder de fazer, ou seja, proporcionar um novo jeito de pensar sobre o mundo.

Em síntese, embora muitos pais aceitem e se preocupam com o que seus filhos desenvolvem na escola como habilidades mínimas de leitura, escrita e cálculo, eles não deixam de esperar que seus filhos adquiram, de acordo com Young (2007), o conhecimento poderoso, conhecimento esse não acessível livremente dentro de casa.

Este conhecimento poderoso, ao qual se refere Young, torna-se, cada vez mais, especializado, tendo em vista que as escolas

objetivam transmitir tal conhecimento. As escolas, por sua vez, necessitam de professores que tenham se apropriado desse conhecimento especializado, caso contrário não faria sentido dizer que a escola capacita as pessoas a adquirir o conhecimento que não pode ser adquirido fora dela.

De acordo com Young (2007, p.1295), no processo de apropriação do conhecimento poderoso, as relações que se estabelecem entre professores e alunos apresentam algumas especificidades, dentre elas, a diferença das relações entre colegas e, portanto, hierárquicas.

Diferentemente do que sugerem algumas políticas governamentais recentes, elas não serão baseadas em escolhas do aluno, pois, em muitos casos, o mesmo pode não ter o conhecimento prévio necessário para fazer tais escolhas.

Em contrapartida, Young explica que o fato do estudante não dispor do conhecimento prévio necessário para fazer escolhas, não significa que as escolas não devam considerar a bagagem e o conhecimento trazido pelos estudantes à sala de aula. Essa “autoridade” do professor em conduzir por outro ângulo é essencial à instrução da educação pela escola.

Retomando o ponto de partida referente à diferenciação entre conhecimento escolar e conhecimento não-escolar, cabe ponderar a importância de como o conhecimento escolar é e deve, de fato, ser diferente do não-escolar. Para Young (2007), a diferença básica entre tais conhecimentos relaciona-se ao fato de que o conhecimento não-escolar, que é dependente do contexto, direciona-se à resolução de problemas especificamente cotidianos. O conhecimento escolar, que é independente de contexto, relaciona-se com as ciências. É a esse conhecimento, que independe de contexto que se adquire na escola, que Young (2007) chama de conhecimento poderoso.

A partir da reflexão aqui proposta é possível esclarecer, pautando-se na concepção de Michel Young, a diferença entre o conhecimento curricular (ou escolar) e não-escolar. O conhecimento não-escolar tem sua devida importância, porém deve-se ter a clareza de que ele se direciona a solucionar questões específicas do cotidiano. Desse modo, chama-se a atenção para a expressiva relevância que o conhecimento escolar possui, pois permite universalizar diversas explicações. É essa a função da escola: transmitir esse conhecimento poderoso, o qual é capaz de ampliar o conhecimento individual do estudante a partir do que ele ainda desconhece.

Com base no que foi discutido até aqui, a seguir serão abordadas as relações entre currículo e conhecimento escolar, apresentando a discussão entre o que propõem diversos autores em diferentes momentos históricos.

Currículo e conhecimento escolar: algumas compreensões

Estudos sobre currículo vêm assumindo importância no cenário atual da pesquisa em educação, influenciados por mudanças significativas em propostas curriculares que vem sendo implementadas. Isso se justifica também pela multiplicidade de estudos que podem ser realizados no campo do currículo, ao ponto que torna difícil, inclusive a sua delimitação. De acordo com a base de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq², encontram-se disponíveis cento e dezessete entradas para o descritor currículo, o que revela tamanha pluralidade de temáticas sobre o tema.

Adentrando na discussão sobre as relações entre currículo e conhecimento, destaca-se que, na perspectiva acadêmica, o conhecimento é “um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras

e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). A partir de uma perspectiva que aborda a compreensão dessas relações, iniciada pelos trabalhos de Bobbit, em 1918, até as análises propostas por Michel Young, em 1971, currículo e conhecimento devem estar atrelados de forma a educação atender um determinado objetivo, que podem divergir em função da corrente teórica adotada. Assim, considera-se necessário revisitar a teoria de importantes autores no campo do currículo, desde o início do século XX para compreender a relação existente entre currículo e conhecimento a partir de teóricos que marcaram o período.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), na perspectiva instrumental expressa pela teoria da eficiência (BOBBIT, 1918), que defendia um currículo voltado à administração escolar, o conhecimento selecionado para este tipo de currículo deveria se direcionar à formação de habilidades, objetivando produzir para atender a economia e a sociedade. A teoria do conhecimento progressivista, desenvolvida por John Dewey, chegou ao Brasil pelo movimento da Escola Nova. Movimento este que influenciou significativamente e promoveu mudanças no ensino na década de 1920. A teoria progressivista tomava por base a experiência das pessoas e objetivava construir uma sociedade democrática.

Teorizando sobre a produção de conhecimento científico, Bachelard defende que em tal processo deve-se considerar o conhecimento prévio que os sujeitos dispõem, bem como suas experiências, mas chama a atenção que essa ação “não se trata, portanto, de *adquirir* uma cultura experimental, mas sim de *mudar* uma cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana”. O autor, assim, aponta este desafio como um obstáculo pedagógico. (BACHELARD, 1996, p. 23). Corroborando com as ideias de Bachelard, Lopes e Macedo (2011,

p. 76) o “conhecimento escolar deve levar em conta o desenvolvimento e a maturidade dos alunos, suas experiências e atividades”.

Já a teoria curricular de Tyler (1949) articula as técnicas eficientistas com o pensamento progressivista. O autor preocupou-se em definir objetivos de ensino, selecionar e criar experiências de aprendizagem, garantindo maior eficiência para o processo e avaliar o currículo.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 25-26), existem elementos comuns no que tange as definições de currículo entre as teorias de Bobbit, Dewey e Tyler. Em todas elas, “é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos”. Vale lembrar que essas ações ainda repercutem nos métodos de elaboração do currículo.

A partir dos debates propostos por diferentes autores e das teorias apresentadas, distintos entendimentos sobre o significado de currículo são evidenciados. Ressalta-se, neste sentido, que o despontar das discussões na área de estudos curriculares se deu em 1971, em face do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), conduzido por Michael Young. No bojo desse movimento, discutiam-se questões como: “por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos? quem os define e em favor de quem são definidos? que culturas são legitimadas por aí?” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29). Ou seja, segundo as autoras, foi nessa época que se passou a entender que “o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização”.

Prosseguindo a reflexão sobre as relações entre o currículo e o conhecimento, verifica-se que tais concepções são dinâmicas, uma vez que elas se modificam de acordo com

o objetivo que se pretende atingir e com o contexto em que são desenvolvidas.

De acordo com Sacristán (2000), conceber o currículo como um conjunto de atividades que visam transformar o mundo significa pensar em um currículo articulado a uma prática reflexiva e considerar ainda que nele interagem relações culturais e sociais. Destaca-se, então, que essa práxis não se refere tão somente a comportamentos didáticos da sala de aula.

Em face das considerações apresentadas, compreende-se o currículo em um cenário educativo complexo, no qual é necessário conhecer práticas “políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação” (SACRISTÁN, 2000, p. 21). Nessa perspectiva, o significado real do currículo se constrói a partir de todos esses contextos.

Segundo Sacristán (2000), o cruzamento dessas práticas, distintas entre si, convergem à prática pedagógica da sala de aula que, por sua vez, contribui diretamente à constituição do conhecimento escolar. Agregado a esse conjunto de ações estão implícitos pressupostos teóricos, crenças e valores, os quais condicionam à teorização sobre o currículo.

Para Silva (2010, p. 14), a “questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Em outras palavras, o currículo constitui-se como o centro da prática pedagógica, questão essa de extrema relevância, pois nos permite discutir e definir qual conhecimento é válido ensinar e o que deve compor o currículo.

Posterior à etapa de definir quais conhecimentos que devem fazer parte do currículo escolar, as teorias, por sua vez, “buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” que devem ser selecionados.”

(SILVA, 2010, p. 15). Ainda de acordo com esse autor, o ato de selecionar, privilegiar um tipo de conhecimento e destacar uma identidade entre múltiplas possibilidades estabelecem relações de poder.

Portanto, a compreensão das teorias de currículo é relevante nesta discussão, uma vez que possibilita refletir a respeito das funções que o currículo exerce sobre os sujeitos que serão formados segundo suas diretrizes. Em relação a isso, Silva (2010) diz que o currículo atua como instrumento modificador sobre o sujeito.

Considerando que o currículo influencia a formação das pessoas, pode-se afirmar que o mesmo é determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e produção do conhecimento nas dimensões individual, cultural e social. Sob esse aspecto Lopes e Macedo (2011, p. 26) afirmam que “aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais deve agir em sociedade”, ou seja, o desenvolvimento social do ser humano é gestado também no ambiente escolar.

Nesse sentido, Silva (2010, p. 15) questiona: “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade”? Destaca-se, pois, que o ser humano se constitui e se modifica de maneiras distintas. Assim, “a cada um desses modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 2010, p.15-16).

Concordando com Silva (2010), Lopes e Macedo (2011, p. 41) apontam que o currículo, concebido como uma relação de poder, “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”.

Isso posto, a influência do currículo na formação das pessoas torna-se evidente, pois

o currículo é capaz de modificar comportamentos, conduzir caminhos e, ao mesmo tempo, repercutir na identidade e nas práticas sociais dos sujeitos.

De acordo com Young (2007, p. 1296), “as escolas nem sempre têm sucesso ao capacitar alunos a adquirir conhecimento poderoso”. Ele destaca a importância da escola no que se refere à convivência e à promoção da igualdade social com a comunidade escolar. No entanto, afirma que as escolas precisam considerar o conhecimento como elemento central do currículo. O autor coloca um questionamento às escolas: o currículo elaborado “é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Nessa perspectiva, Young (2007, p. 1297) considera que para alguns estudantes social e economicamente menos favorecidos, participar ativamente na escola “pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares”. Ou seja, a escola pode ser a única possibilidade de acesso ao conhecimento, externa ao seu contexto individual.

Sob este olhar, compreende-se que a função mais importante da escola é transmitir o conhecimento escolar, porém se o currículo for construído em torno da experiência dos estudantes, o mesmo não será útil. O reflexo dessa prática seria mantê-los no mesmo caminho. Isso não significa construir um currículo distante da realidade local dos estudantes, mas esse conhecimento cotidiano trazido pelos estudantes à escola “nunca poderá ser uma base para o currículo” (YOUNG, 2007, p. 1299).

Para Young (2010, p. 174), a aquisição do conhecimento é “o propósito-chave que distingue a educação (seja ela básica, pós-obrigatória, vocacional ou superior) de todas

as outras actividades”. Dessa maneira, destaca que este é o motivo pelo qual as discussões sobre conhecimento são difíceis, não no que diz respeito aos conhecimentos específicos, mas aos conceitos de conhecimento implícitos ao currículo.

Young (2010) relata que, até o momento, foram poucas críticas na área que circunscreve os estudos curriculares. No entanto, demonstra preocupação com as políticas curriculares governamentais, pois as mesmas apresentam propósitos externos à educação, assumindo que o emprego futuro é o que motiva os jovens a continuarem a aprender. Isso se confirma, pois existe uma agenda globalmente estruturada que define a globalização como um “conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (DALE, 2004, p. 436).

Nesse sentido, é possível afirmar que o modo como o conhecimento escolar é produzido na escola é influenciado pelas relações sociais, econômicas e culturais. Sendo o conhecimento escolar a criação específica do contexto da escola, ele é mutável e, portanto, fabricado socialmente (SANTOS, 1995). Dessa forma, é possível inferir que a escola não produz o conhecimento novo, mas ela reconstrói o conhecimento com os sujeitos no contexto.

Diante do exposto, compreende-se currículo como um conjunto de experiências vivenciadas pelo indivíduo, as quais são capazes de modificar comportamentos que repercutem na identidade desse indivíduo. Logo, a função que o currículo exerce sobre os sujeitos no processo de aprender e conhecer, bem como constituir o conhecimento escolar, é explícita, pois o currículo produz influências diretas e significativas na prática pedagógica. Ele atua como instrumento

modificador, formando, assim, não apenas os estudantes, mas o próprio conhecimento.

Dentre as influências até aqui discutidas e em consonância com os autores abordados no artigo, compreende-se que existe uma relação estreita e direta entre o currículo e a constituição do conhecimento escolar pelos estudantes. O modo como a estrutura curricular é elaborada e desenvolvida pela escola influencia, sobretudo, na maneira pela qual o estudante constitui o conhecimento escolar e como se relaciona em sociedade. Para além, condiciona, também, a forma como o estudante compreende e pensa sobre o mundo.

Considerações finais

De acordo com o exposto, no decorrer do texto, depreende-se que existem dois tipos de conhecimentos, o conhecimento curricular ou escolar e o conhecimento não-escolar, e que é responsabilidade da escola transmitir o conhecimento escolar. No entanto, o conhecimento escolar não deve ser transmitido de forma isolada, mas sim, com a implementação efetiva de currículos que têm como elemento central o conhecimento. Diante disso, é papel do professor conduzir os estudantes ao processo pedagógico para que, efetivamente, possam construir o conhecimento escolar.

Considerar os conhecimentos que os estudantes já constituem e conhecem, bem como suas experiências, sempre será relevante na prática pedagógica. No entanto, enquanto professores, preocupados com a formação de seres humanos capazes de contribuir para uma sociedade cognitivamente melhor, precisamos conduzir com responsabilidade o processo de elaboração e implementação de uma proposta curricular, para que esta possibilite ações para constituir, ampliar e promover novos conhecimentos nos estudantes. Portanto, é necessário considerar o

conjunto de práticas que compõem a escola, pois, é na escola, talvez para muitos, a única possibilidade para constituir esse tipo de conhecimento. Mantê-los no mesmo caminho não despertaria a motivação para que tantos pais se preocupassem em levar seus filhos às escolas.

Entretanto, é preciso olhar para a prática pedagógica da sala de aula e, sem exceder em criticidade, questionar: estão os professores preparados para promover a formação que visa constituir o conhecimento escolar preconizada pelas atuais propostas curriculares? qual o nível de participação dos professores na elaboração das propostas curriculares colocadas em prática nas escolas?

Nesta perspectiva, discutir o tema currículo e suas relações com o conhecimento escolar transmitido pela escola é complexo, pois cada proposta curricular seleciona e organiza seus conteúdos. A cada estrutura

fazem parte sujeitos únicos (estudantes e professores, principalmente) que compartilham contextos diversificados. Ou seja, para além do ambiente escolar, o conhecimento ali constituído que já sofreu, continuará sofrendo influências das relações sociais, econômicas e culturais. Portanto, o conhecimento se modifica, se produz e se reconstrói socialmente.

E, por fim, a partir da reflexão apresentada neste artigo, compreende-se que as lacunas na formação dos professores têm se refletido no âmbito da prática pedagógica na sala de aula e na escola com um todo e, por conseguinte, tem influenciado a apropriação do conhecimento escolar e, portanto, na qualidade da aprendizagem dos estudantes. Assim, enfatiza-se a necessidade de se repensar, também, os processos de formação de professores, inicial ou continuada, como uma forma de colaborar com a escola em seus desafios.

NOTAS

¹ Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/transmissao/>>. Acesso em: 20.ago.2013.

² Lopes e Macedo, 2010, p.17

AUTOR

Fabiola Carla Andretta Teffili - Licenciada em Matemática – URI Erechim - Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim - Técnica Administrativa em Educação - Mestranda em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias – GEP@T – UFFS/Erechim. - E-mail: fabicarla.andretta@hotmail.com

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- DIAS, A. A. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares, et al. **Direitos humanos: capacitação de educadores**. Fundamentos Culturais e educacionais da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 2, p. 157-161.
- FETZNER, A. R.; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 683-694, 2012.
- GALIAN, C. V. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n 4, p. 763-778, 2011.
- LIBÂNIO, J. C. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. Didática, currículo e saberes escolares. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-45.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SACRISTÁN, G., J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAMPAIO, M. de M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo, EDUC, 1998.
- SANTOS, L. L. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Conhecimento Educacional e formação do professor**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 27-37.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n 101, p. 1287-1302, 2007.
- YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Portugal: Porto Editora, 2010.