



## CURRÍCULO, CULTURA E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES NO PROJETO PARCELADAS<sup>1</sup>

Heloisa Salles Gentil

### Introdução

Temos como objetivo neste texto apresentar alguns aspectos de uma experiência de formação de professores realizada pela UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso) no interior do Estado, destacando as condições históricas que levaram à constituição de um currículo diferenciado. Queremos discutir essa experiência com base em alguns elementos presentes nas atuais teorias sobre currículo, ressaltando a relação entre currículo e identidade. Dadas as condições de tempo e espaço disponíveis para este trabalho, damos atenção específica neste texto à história regional, como um dos fatores que propiciou a construção desse currículo, mais que aos aspectos internos que o compõem. Não nos propomos neste momento a avaliar práticas curriculares, nossa intenção é apresentar o processo de confluência entre elementos da história de determinada região e a vida de seus professores e elementos da proposta de formação “pensada pela universidade”. Com isso buscamos reforçar a idéia de que o currículo real é algo mais amplo do que costumamos imaginar e que se realiza em determinadas relações sociais e culturais específicas, mas que pode ser pensado a partir das diversas realidades ficando, dessa maneira, mais próximo de condições reais de efetivação.

### Sobre currículo

- O currículo é lugar, espaço, território.
- O currículo é relação de poder.
- O currículo é trajetória, viagem, percurso.
- O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.
- O currículo é texto, discurso, documento.
- O currículo é documento de identidade.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Este texto foi escrito em 2000 como atividade de uma disciplina do Mestrado e revisado em 2005 para publicação na Revista de Educação da FAED/UNEMAT.

<sup>2</sup> Texto da contracapa do livro de SILVA, Tomás Tadeu. Documentos de Identidade Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

Por um bom tempo nós, professores, consideramos a questão do currículo escolar como uma tarefa simples de organizar um certo conteúdo, que supúnhamos, ou pelo menos trabalhávamos como se fosse, inquestionável. Desse modo, o que movia a discussão sobre o currículo era a melhor maneira possível de transmitir os conteúdos selecionados. Historicamente, a palavra currículo emerge do campo das atividades físicas, significando trajeto ou percurso a ser cumprido e depois adquiriu o significado de organização de um determinado saber no tempo e no espaço. Veiga Neto (2000) diz que currículo é um artefato com fins pedagógicos de colocar ordem no conhecimento, na escola, no mundo; e a escola, como uma invenção moderna que é, assume para si essa função: organizar o mundo a partir da organização de saberes. Depois de um tempo há como que um processo de naturalização desse currículo, como se ele não tivesse história nem fosse fruto das condições de possibilidade do tempo e lugar em que foi organizado como tal. Atualmente a ênfase se dá, ao menos numa perspectiva denominada pós-estruturalista, na questão do porquê e a quem interesses se relacionam as escolhas feitas em determinado currículo, procura-se considerar sua origem social e histórica.

A discussão apresentada por Tomaz Tadeu (1999) é extremamente pertinente quando nos diz que cotidianamente discutimos currículo relacionando-o apenas a conhecimento e sua forma de organização, sem considerarmos as questões relativas à formação de nossa identidade que tão de perto se relacionam à questão da constituição do próprio conhecimento. As teorias pós-estruturalistas trazem essa discussão quando desenvolvem conceitos de identidade cultural e social, pelo processo vivido nos tornamos o que somos.

Várias experiências educacionais têm tentado em suas ações pedagógicas não se afastar dessa nova compreensão. Propomo-nos aqui a uma primeira análise de alguns aspectos da experiência vivida no Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, em que se pretende uma construção-reflexão contínua do currículo tomada em todas as suas dimensões (políticas, de poder, de identidade...).

Para uma reflexão a respeito do Projeto Parceladas, poderíamos partir de inúmeros focos. Optamos aqui por situá-lo na história de onde ele emerge a fim de analisá-lo no campo de discussões do currículo. Por quê? Um projeto educacional não surge do nada e nem apresenta em seu acontecer as características tais e quais pensadas, ainda assim tem fios condutores que, mesmo quebrados, emaranhados ou emendados, estabelecem relações entre uma idéia e uma prática. O surgimento de um projeto como este se dá por determinadas condições

e não por outras, não estamos aqui defendendo um determinismo histórico, mas sim a existência de contextos possíveis. Procurar compreender as condições que propiciaram seu surgimento é também tentar compreender as relações que se estabelecem entre sociedade, cultura e currículo em determinado tempo e local, sem esquecer que "o currículo real é mais amplo que qualquer "documento" no qual se reflitam os objetivos e planos que temos." (SACRISTÁN, 1998, p.86).

E por que o interesse específico em compreender questões relativas à discussão de currículo a partir deste projeto? Porque foi um projeto que se transformou em um programa, isto é, uma experiência localizada, constituída a partir de certo contexto e que a seguir, em nova conjuntura, é assumido como um programa de formação docente da Universidade para o Estado de Mato Grosso.

### **Contexto Histórico**

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, podemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc que montaram aquele currículo. (VEIGA-NETO, 2000)

A região denominada Médio Araguaia, onde se situa a Prelazia de São Félix do Araguaia<sup>3</sup>, tem uma história de movimentos sociais bastante peculiar, ao mesmo tempo que parte da história nacional maior. Os sujeitos dessa história são sujeitos de uma luta por "melhora de vida", luta esta que percorre o caminho de luta pela terra (a busca da sobrevivência); de luta pela cidadania (a busca do reconhecimento de uma identidade); de luta pela educação (o caminho para a realização de uma utopia). Os movimentos sociais da região mantêm uma relação forte e constante com o espaço institucional escolar e fazem dele uma de suas frentes de batalha mais estratégica.

---

<sup>3</sup> A referência à Prelazia de São Félix se faz pertinente na medida em que é nacional e até internacionalmente conhecido o trabalho de pastoral, também de educação, realizado sob a coordenação do bispo Pedro Casaldáliga.

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

A região é ocupada, num primeiro momento, em sua maior parte, por pequenos produtores, lavradores ou criadores de gado, em sua maioria posseiros, cuja produção visa apenas a subsistência e que, durante muitos anos, disputaram a posse da terra com grandes latifundiários, ou melhor dizendo, com representantes de grandes latifundiários, quase sempre ausentes e totalmente desconhecidos. A população é oriunda do nordeste e do norte do país e se deslocou para o Médio Araguaia em busca de "uma vida melhor", de uma "terra onde criar os filhos", com uma certa esperança de "futuro melhor". Mais tarde vieram os sulistas, através dos projetos de colonização.

De uma maneira arbitrária, poderíamos demarcar três tempos de relações com a Educação na região: o primeiro, tomando de empréstimo o título da obra de Paulo Freire, "educação como prática para a liberdade", a educação que se desenrola a partir e na militância, a educação sindical e a escolar misturando-se na busca de realizar o ato político de ler o mundo, de nele se posicionar e de agir sobre ele (década de 70). Época de inúmeros conflitos por causa da terra, de forte presença da Igreja Católica nos movimentos de lavradores, de organização popular. A escola é também palco de lutas porque espaço de organização social, que marca a presença e a possibilidade de permanência de um grupo em determinado lugar. Num segundo momento, em que o espaço político institucional é "garantido" por vias legais (a chamada "tomada das prefeituras" pela oposição na década de 80), líderes de movimentos sociais assumem cargos institucionais e políticos, o movimento se debilita acreditando que "tem quem lute por ele" e a educação é tratada como direito universal dos cidadãos e obrigação do poder público. Surge a concepção de necessidade da formação técnica do profissional, afirmam-se diversos sujeitos, diferentemente posicionados no campo da educação: o aluno, o professor, os pais... A escola ainda é lugar de poder, de força, mas as competências ganham realce e nem todos os sujeitos ousam mais encontrar nela um lugar equivalente ao do outro. Por último, num espaço de identidades marcadas e papéis delimitados, relações institucionalizadas, faz-se notar, nesse terceiro momento (década de 90), a presença do Estado na definição das políticas públicas educacionais, tanto as nacionais (LDB, PCNs, FUNDEF...) como as estaduais (LO PEB) e municipais (PCCS), coadunando-se aos projetos locais.

Separar os momentos é puro recurso metodológico ou tentativa de desmembrar um todo a fim de enxergar detalhes, pois as situações,

mesmo que com marcações definidas no tempo, às vezes estiveram entrelaçadas, conjugaram-se ou se sobrepuseram umas as outras.

Trilhar o caminho da luta pela sobrevivência construindo uma identidade e posicionando-a diante de outras é construir uma história. E é nessa história que, em determinado momento, as estradas se encontram (até mesmo como resultado da própria luta): o caminhar dos movimentos sociais, em especial aquele pela educação, depara-se com a política governamental, ainda que incipiente, apontando para a mesma direção e conseguem, juntos, forjar um sentido comum, momento em que surge o Projeto Parceladas.

Esse projeto vai forjar uma prática nascida da reivindicação de docentes que queriam uma formação, além de uma habilitação para a docência, em formas diferentes do que conheciam como cursos regulares e em moldes semelhantes ao que acabavam de vivenciar como formação no nível de segundo grau. Que molde era esse? Uma formação que não os obrigasse a deixar o trabalho, a prática docente, enquanto se formassem, mas, ao contrário se entremeasse nela. Como? Que as aulas ocorressem em períodos das férias escolares da rede estadual e municipal e que, assim, a própria prática pudesse ser objeto constante de reflexão. Seria o que os teóricos denominam de práxis, reflexão contínua sobre o fazer que transforma o próprio fazer e também o pensar. Os/as professores/as da região haviam acabado de vivenciar uma formação nesse novo molde ao concluírem o segundo grau magistério, através de um projeto que, fundamentado em uma teoria construtivista, trazia, como afirma Moreira (In: CO STA, 1995) a respeito das discussões da década de 90, "a preocupação com o conhecimento escolar e [a ênfase na] necessidade de se considerar a cultura dos alunos no processo de seleção dos conteúdos" (idem, p.18): o Projeto Inajá<sup>5</sup>. E, vislumbrando a possibilidade de continuar sua formação, eles/elas vêm então reivindicar à instituição estadual de terceiro grau do Estado, então ainda FESMAT (Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso), a abertura de cursos naquela região.

Não havia uma experiência no nível de ensino superior pautada

---

<sup>4</sup> Em 1990, no período de 11 a 13 de dezembro, ocorreu na então FESMAT, o Primeiro Encontro de Expansão do Ensino Superior Estadual, pautado no tripé Ensino/Pesquisa/Extensão, quando e se fizeram presentes trinta municípios a fim de discutir propostas para a formação de terceiro grau em regiões afastadas, de onde saiu uma equipe composta também por representantes da SEE a fim de elaborar um projeto para atender às demandas.

<sup>5</sup> Para maiores informações sobre este projeto ver CAMARGO, Dulce Maria P. de. Mundos Entrecruzados - Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia..

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

nos mesmos princípios, tudo era um novo experimentar, um desafio, não se referia a simplesmente um “curso de férias”. Buscava-se ir além do que já havia sido realizado. A proposta precisava ser construída enquanto fosse sendo executada. E era preciso levar em conta que “qualquer projeto educativo se materializa em atividades localizadas, vivenciadas por sujeitos específicos, espacial e temporalmente situados”. (ibidem, p.28). Como poderia ser construído um currículo que contemplasse essa expectativa e que se situasse nos parâmetros legais do que seja uma formação docente de terceiro grau? De que seria composto? Em detrimento de quê? Ficava claro que não poderia ser determinado “de fora”, teria de ser construído com seus participantes, forjado no processo, assim como eles/elas haviam se feito professores, trabalhando como professores.

A luta vivenciada por aqueles professores da região do Médio Araguaia pela constituição de sua identidade, de sua posição de sujeito retratava-se agora na necessidade de imprimir também aqueles traços de identidade à universidade que se fazia presente naquele contexto. Os sujeitos que buscavam essa formação, além e talvez mais que a própria habilitação, eram professores atuantes, isto é, em serviço nas redes estadual ou municipal; queriam-se manter em processo de formação continuada, almejavam uma melhoria na qualidade de vida, não só para si, mas para os seus alunos e conseqüentemente para a sua comunidade. Estava em foco a função social da escola: formação de cidadãos participativos e o papel do professor nessa função: possibilitar e contribuir para a formação desses sujeitos-cidadãos; abrir horizontes, viabilizar o conhecimento do diferente, sem perder a identidade arduamente forjada na própria história.

Segundo Angel Pino<sup>6</sup>, em palestra com participantes do Projeto, ele surgiu da necessidade, foi logo sendo colocado em prática e só depois, durante o fazer é que se buscou fundamentos teóricos que contribuíssem para a compreensão daquela prática.

### **Aspectos do Currículo no Projeto Parceladas**

Onde todo esse contexto nos leva? A uma discussão a respeito do currículo que foi então pensado para a oferta de ensino superior, formação docente, a princípio na região do Médio Araguaia, pelo Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas. É nessa perspectiva se pode

---

<sup>6</sup> É professor titular do Instituto de Educação da Unicamp e tem trabalhado como consultor do projeto desde 1993.

### **Multitemáticas - Ano III - nº 03 - Jan/Jun 2005**

---

e deve considerar currículo como um artefato social e cultural, conforme dizem Moreira e Silva.

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (1994, p.7-8)

O projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas apresentou como um de seus elementos distintivos dos cursos, já oferecidos pela Universidade, além da organização no tempo e das atividades, da metodologia e da avaliação, a proposta de dividir o curso em dois módulos (como foi chamado nos primeiros textos escritos), de dois anos e meio cada (no caso das primeiras turmas): a Formação Fundamental Básica e a Formação Específica. Cada um deles tinha etapas intensivas que ocorriam durante as férias e recessos escolares, eram presenciais, e etapas intermediárias realizadas nos períodos de trabalho do acadêmico, este enquanto professor. Cada etapa teria uma função e as disciplinas foram se organizando de acordo com a contribuição que pudessem dar para aquela colocação.

A proposta de uma Formação Fundamental está relacionada ao que se tem denominado como formação do cidadão, a quele que é capaz de compreender o mundo no qual está inserido, atuar nele, situar-se em determinada posição nas relações existentes e inclusive transformá-las. As disciplinas propostas inicialmente para esse módulo eram aquelas que discutiam, basicamente, a teoria do conhecimento e aquelas que contribuíam com a possibilidade de “ver o mundo” de forma mais abrangente, linguagens capazes de expressar os fenômenos passíveis de observação e conhecimento, rompendo com o puro senso comum e buscando explicações lógicas e fundamentadas. Tal proposta amparava-se em uma visão de mundo, homem e sociedade, que tomava esses elementos como necessários a alguém que se pretendesse professor, relacionava-se a uma certa visão de como se dá o processo de conhecimento e também da função social da escola e do professor,

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

paradigma este, que só foi buscado teoricamente, durante o processo, como fruto de uma necessidade vinda da ação era a práxis. Como diz Veiga Neto (1996), a epistemologia por si só não forja uma proposta curricular ela é também suporte ou fundamento de toda ação pedagógica, porém quando se elaboram propostas curriculares, já se está imerso em uma teia de relações, influências de um contexto sócio, cultural, político e econômico uma contingência que não permite que seja somente uma discussão racional, isenta.

Com relação à Formação Fundamental lê-se nos textos produzidos pela equipe responsável pelo projeto na UNEMAT:

Neste momento, a pesquisa entendida como uma ferramenta pedagógica define as funções de cada uma das etapas do trabalho e das disciplinas que lhe dão suporte. Esse primeiro momento se caracteriza por oferecer uma formação propedêutico-filosófica e política aos discentes, uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade regional na qual a Universidade está se inserindo e da realidade mais ampla: de compreender mais profundamente as raízes dos problemas detectados vividos e possíveis caminhos de transformação. (1996, p.13)

Tomemos do Aurélio a definição de propedêutica: conjunto de estudos que antecedem, como um estágio preparatório, os cursos superiores, ou que serve de introdução, preliminar. A Formação Fundamental visava criar as condições de se realizar a etapa específica, correto; porém, mais que isso, preliminarmente preocupava-se com a formação docente. Introduzia-se a reflexão sobre a postura docente de maneira que ela fosse o suporte de uma preparação específica. Em outras palavras, tencionava-se forjar uma atitude de professor antes de se preocupar com o "saber" (conteúdo) específico de sua área de atuação. A Formação Fundamental visava criar ou estabelecer uma linguagem comum a partir da qual se desenvolvesse a continuidade do trabalho. Para isso, era necessário, em parte, romper com o senso comum, construindo um novo olhar sobre o mundo e suas relações, trabalhava-se o conhecimento sobre questões fundamentais tanto para cientistas como para professores pesquisadores, questões sobre o próprio conhecimento: o que é investigação científica e quais suas implicações (sociais, financeiras, filosóficas...). Buscava-se uma formação que desse as bases do que é conhecimento, como se faz conhecimento, como as pessoas se apropriam do conhecimento.



Para isso, foi eleita a pesquisa como eixo metodológico que possibilitasse coerência entre o que se dizia e o que se fazia. Todo o meio no qual se estava inserido podia ser alvo de conhecimento, podia ser objeto de pesquisa. Construir essa postura de pesquisador para a formação do professor era o caminho vislumbrado. Ter a pesquisa como eixo é trabalhar com os acadêmicos a formação de uma postura investigativa, recuperar talvez uma qualidade humana presente nas crianças e que, muitas vezes como diz o professor Carlos A. Arguello<sup>7</sup>, a escola é capaz de matar a curiosidade. Trabalhar com a metodologia de pesquisa é exercitar e sistematizar essa curiosidade, é se colocar diante do mundo numa posição de quem é capaz de conhecer pelas ações e relações que desenvolve; é uma maneira de se dispor a "recortar" o real, privilegiando determinados aspectos e, assim, privilegiar também a construção de um certo tipo de sujeito: observador, ativo, participante e investigador, entre outras qualidades. É criar uma postura de pesquisa.

Fica visível a compreensão de mundo e do papel do profissional da educação na formação de cidadãos, que se encontram nas bases desse Projeto, quando se aponta para a necessidade de entendimento do próprio entorno, quando se tem como objetivo ações voltadas para a transformação, a participação em função ou, a partir de um saber. O que se apresenta é uma concepção de currículo que leva em consideração suas possibilidades emancipatórias, como diz Moreira (SILVA; MOREIRA, 1993). A escola ainda é considerada arena de lutas, onde tanto se contestam, como se produzem identidades, subjetividades, portanto lugar de poder na configuração de relações, capaz de contribuir com a transformação do que está posto.

Em outro texto produzido pela equipe de coordenação do Projeto encontramos:

A habilitação profissional em Educação, e em qualquer outra profissão exige uma tomada de consciência pessoal acerca da realidade na qual se vai trabalhar e da realidade social mais ampla, uma vez que o trabalho exige a crítica, a criatividade, a invenção e a transformação do mundo.

Habilitar profissionais em Educação deve ter primeiramente o compromisso de abrir os diferentes

---

<sup>7</sup> Carlos Alfredo Arguello é professor titular do Instituto de Física da UNICAMP, atualmente aposentado, participou do grupo de discussões que gerou o Projeto Inajá, foi coordenador do Inajá II e é consultor do Projeto Parceladas. Sobre a escola e suas relações com a curiosidade, ver palestra proferida no III Encontro de Jovens Pesquisadores, Colíder, MT: mimeo, 1999.

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

referenciais, oportunizando ao sujeito a sua autoconstrução e a construção do seu mundo. Neste sentido, o módulo fundamental visa a formação política e a tomada de consciência histórica da realidade regional na qual a Universidade vai se inserindo. (Projeto, p.7)

Novamente o texto mostra a intencionalidade do projeto educacional em questão: a construção de uma identidade social do papel do professor, alguém histórica e politicamente situado e comprometido com seu "lugar", capaz de análise e ação transformadora. Propósito extremamente coerente com o contexto, talvez mesmo porque originário de uma outra construção histórica vivida, a identidade do sertanejo mato-grossense do Médio Araguaia. Poderíamos estabelecer uma comparação, sem nos estendermos sobre ela nesse texto, com o intelectual orgânico de Gramsci ou o professor intelectual transformador de Giroux, aquele intelectual que, além de compreender, é alguém capaz de agir em função da emancipação.

São hoje vários os projetos educacionais que buscam se contrapor às desigualdades presentes em nossa sociedade e que, para tanto, atribuem às propostas curriculares um importante peso na formação de identidades de novos sujeitos, de cidadãos. A Formação Fundamental, proposta no Projeto Parceladas, apresentava essa preocupação: a formação do cidadão e a criação de uma postura investigatória sobre a realidade, que seria a base para o trabalho posterior da Formação Específica, em que se trataria dos conteúdos, disciplinas que tecnicamente o professor de cada área precisaria. Privilegiavam-se aspectos da constituição do sujeito-professor enquanto um investigador da própria prática, alguém capaz de constantemente se questionar, refletir.

Durante o curso foi previsto um momento para que se formalizasse essa reflexão sobre a prática de cada um: o estágio. Os professores(as) acadêmicos(as) tomariam sua prática docente como objeto de análise a partir dos estudos feitos e pesquisas realizadas. Além desse, os momentos contínuos de avaliação eram também de reflexão sobre a prática. Para o projeto:

Avaliação é atividade constituinte da prática pedagógica na sua total integralidade, porque deve ser prática permanente, simultânea, iniciadora, conseqüencial, complementar e afirmativa, não podendo nunca funcionar como dispositivo finalizador, concluinte, terminal do processo

pedagógico. Antes, pelo contrário, é pela avaliação que se vislumbram novos caminhos, novos avanços, novos aprofundamentos, como força dinâmica de construção de sentido para participação<sup>8</sup> efetiva no processo de aprendizagem e do ensino.

Tal visão de avaliação é bastante provocativa nos dias de hoje, principalmente se analisarmos como tem sido pensada e usada por aqueles que definem as políticas públicas no país. Como descreve Terigi (1996), o sentido do currículo na década de 90 vem se modificando e tem sido deslocado do ensino para a avaliação, e o que interessaria, nessa perspectiva, seria a medição de rendimentos. Esses dois aspectos, estágio e avaliação, componentes do currículo proposto pelo Projeto Parceladas mereceriam uma análise mais aprofundada que, entretanto, neste texto, não será possível realizar.

Como se pode observar, a organização curricular proposta, mesmo que pautada em objetivos emancipatórios, ainda é, de todo modo, a expressão de uma maneira de se ordenar os saberes, de se propor metodologias e de se avaliar (aspectos que parecem tão corriqueiros em uma visão mais superficial de currículo..), que se dá em função de uma maneira de compreender o mundo. Uma maneira que se propõe alternativa, mas que precisa que seus agentes se mantenham alertas, como dizem Silva e Moreira (1994), a fim de não cair em novos determinismos.

A teoria crítica do currículo vem contribuindo para a discussão das relações entre currículo, ideologia, poder e cultura, que se mostram, de alguma maneira, presentes nesse projeto de formação docente. A discussão que vem sendo feita aponta para a necessidade de se reconhecer que esse é um campo de relações de poder, aí são estabelecidos "critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas representações, sentidos, e instituídas realidades". (CO STA, 1999, p.41). Fica declarado no Projeto o papel político que se confere à Educação, as possibilidades que se consideram existentes no espaço escolar para a resistência, a oposição.

Durante um longo tempo, a sociologia da educação lidou com análises da escolarização a partir da concepção de escola como AIE (aparelho ideológico de Estado) e conseqüentemente como reprodutora

---

<sup>8</sup> O trecho é de um texto não publicado Implicações de Avaliação Pedagógica na Perspectiva Sócio-Histórica, escrito por Levy Silva Alt, professor que fez parte da equipe central do Projeto Parceladas.

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

das relações sociais. Isso levava os possíveis embates para o campo das macro-relações sociais, mudar as relações escolares vinculava-se à mudança de sistema sócio-político e econômico. Entretanto, podemos ver, através dessa nova perspectiva, que é necessário travar uma luta no campo interno das ações escolares, encarar a luta que se dá no campo do currículo, por exemplo.

O currículo é um local onde, ativamente se produzem e se criam significados sociais. Esses significados entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade. Trata-se de significados em disputa, que são impostos, mas também contestados. (SILVA, 1999, p.55-56).

Numa visão mais tradicional, poder-se-ia pensar o currículo como a simples organização da cultura (considerada como amontoado de saberes acumulados reconhecidos - por quem? - como importantes) a ser transmitida pela escola. Mas, como já foi dito e reforçamos aqui, a partir da teoria crítica do currículo, essa discussão vem tomando outro significado, muito mais político. Nesse sentido é que podemos falar de territórios contestados, espaço de conflito e de luta no campo da política cultural, em que se toma a cultura como processo constante de construção e com inúmeras possibilidades, em que se considera inclusive que a tentativa de transmissão da cultura oficial se dá em contexto cultural de significação ativa, isto é, não há recepção neutra ou passiva, o poder existe e se manifesta, mas não quer dizer que se concretiza como se propôs, há um conflito constante. "Nesse entendimento, o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e se produzirá cultura". (MOURA, 1994, p.28)

Essa foi a paisagem sobre a qual se formulou a proposta de uma Formação Fundamental, uma política cultural de ocupação do espaço escolar e do saber, sem a submissão ao instituído, numa nova apropriação das relações sociais na escola. Fazer um recorte no todo da cultura acumulada ao longo da história da humanidade e traçar a partir daí um currículo é definir uma parte da que história se quer contar, é tarefa política com intencionalidade específica de uma certa formação de subjetividades, é uma luta num espaço de poder. O currículo escolhe, organiza estabelece e institui "representações, narrativas, significados sobre as coisas e os seres do mundo" (COSTA,

1999, p.41) em detrimento de outros. Refletir a respeito de currículo, sua construção, sua vivência é também resgatar a função social da escola que, mesmo nas propostas mais pós-modernas e recentes, que já abandonaram as crenças nas metanarrativas, tem papel fundamental, posto que se reconhece a sua importância como um dos elementos, entre outros, formadores dos sujeitos.

### **Algumas Considerações**

Para encerrar este texto, mas de maneira alguma acreditando ter concluído o trabalho de análise de aspectos da proposta curricular do Projeto Parceladas, gostaríamos de nos referir a uma reflexão feita por Moreira (1995) a respeito dos currículos nas licenciaturas, acrescentando às suas sugestões, a preocupação com o contexto cultural em que se constrói cada currículo. Para isso, é preciso considerar: a função da escola e o papel do professor, situando-os no contexto mais amplo de que fazem parte; a reflexão contínua sobre a prática, que tem se mostrado o caminho mais pertinente para a construção de teorias que reflitam o vivido; que a universidade tem significado em todos os lugares se, em cada um deles, consegue se apresentar em seu todo, isso é, trabalhando com ensino, pesquisa e extensão integrados a cada espaço e em cada projeto; a clareza de que a formação de profissionais da educação se dá em um espaço de constituição de políticas culturais e de construção de identidades. Talvez tenham sido reflexões como essas que possibilitaram a relação entre um movimento pela educação de nível universitário na região do Médio Araguaia e a Universidade, gerando o que se chamou Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas. No fundo, uma discussão de políticas culturais que precisa ser retomada, principalmente tendo em vista o Projeto ter se tornado um programa que hoje atende a diversas regiões do Estado, cada uma com sua própria história, com suas próprias condições.

Data de recebimento: 10/12/2004

Data de aceite para publicação: 21/01/2005

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CO STA, Marisa V. Currículo e política cultural. In: CO STA, Marisa V. (org.). Currículo nos limiares do Contemporâneo Rio de Janeiro: P&A, 1999. p.37-68.

## **Revista da Faculdade de Educação**

---

MO REIRA, Antonio Flávio B.; SILVA Tomaz T. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: MO REIRA, Antonio Flávio B.; Silva, Tomaz T. (org.). Currículo, Cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. p.7-37.

\_\_\_\_\_. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa V. (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.11-36.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MO REIRA, Antonio Flávio (orgs.). Territórios contestados o Currículo e os Novos Mapas Políticos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz T.; MO REIRA, Antonio Flávio B. (orgs.) Territórios Contestados o Currículo e os Novos Mapas Políticos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TERIG I, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.21(1), jan/jun, 1996.

UNEMAT Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas FESMAT (Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso), mimeo, sem data.

\_\_\_\_\_. Projeto de Formação em Serviço e Continuada Para Professores em Exercício do Magistério: Licenciaturas Plenas Parceladas, 1996.

\_\_\_\_\_. Projeto de formação em Rede, em Serviço e Continuada: Licenciaturas Plenas Parceladas Uma proposta de integração entre Ensino e Pesquisa. Cuiabá: UNEMAT, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Conflitos. In: MO RAES, V.R.P. (org.). Melhoria do ensino e capacitação docente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996, p.23-29.

\_\_\_\_\_. A ordem das disciplinas. Porto Alegre: PPG -Edu/UFRGS,

### **Multitemáticas - Ano III - nº 03 - Jan/Jun 2005**

1996. Tese de doutorado. Cap.10 – Nexos, p.243-286.

\_\_\_\_\_. A ordem das disciplinas. Porto Alegre: PPG -Edu/UFRGS, 1996. Cap. 10 – Nexos (p.243-286)

\_\_\_\_\_. Currículo e interdisciplinaridade. In: MO REIRA, Antonio Flávio B. (org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997, p.59-102.

\_\_\_\_\_. Espacios que producen. In: G VIRTZ, S. (org.). Temas contemporáneos en Educación. Buenos Aires: Aique, 1999. (tradução mimeografada).

\_\_\_\_\_. Currículo e Cultura. Texto digitado, material de aula, UFRGS/FACED, 2000.