



ENTRE O CURRÍCULO E A “CULTURA”: A FUNÇÃO PARADOXAL DA DOCÊNCIA NAS CIÊNCIAS HUMANAS.

Alex Pereira da Silva¹
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
E-mail: aleks1928@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este breve ensaio propõe uma reflexão sobre a prática docente, interligando-a principalmente, a duas pilstras de sustentação que configuram seu processo performático de direcionamento didático de atribuições cognitivas, em seu espaço de atuação formalizada, caracterizadas em dois pontos a constituição do currículo e a cultura que este será inserido. Essas duas ramificações discursivas que constituem o ofício paradoxal do docente serão analisadas a partir de dois aportes, mais especificamente, o currículo formal que materializa a proficiência do docente, em detrimento do que será trabalhado em sala de aula e o espaço sociocultural onde a instrumentalização educativa se encontra inserida, de modo que recairá em um terceiro e fundamental ponto: os usos do docente em sua prática, materializados nas respectivas contribuições, como agentes produtores de suas respectivas práticas cotidianas no espaço da sala de aula.

A partir de uma revisão bibliográfica de artigos sobre teoria do currículo, assim como de mecanismos de funcionalidade deste, em detrimento do arcabouço de funcionalidades premeditadas a sua constituição, este exame se guiará sob o aporte epistemológico do sociólogo Pierre Bourdieu, no que se refere aos simbolismos materializados no espaço escolar, assim como, percebendo as disponibilidades do docente na realização de sua prática.

Assim sendo, discutir o currículo e sua lógica de formatação assume um teor de complexidade, principalmente quando se é interpelado, dentre este parâmetro de análise os usos empregados pelo docente e sua indubitável atribuição em decodificar signos inseridos no processo de ensino, desde as definições do que lhe são impostas e engessadas, como o currículo, visto que este não parte diretamente das aspirações docentes na sua atribuição e composição, mas quase sempre, de um corpo institucional

¹ Graduando em história na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).



burocratizado e concebido pela tentativa de implantar uma homogeneidade num respectivo corpo social projetado pela criação de um parâmetro curricular. O currículo em sua homologação de construção projeta um arcabouço de concepções almeçadas sobre o que é socialmente definido como relevante, de maneira que violenta as respectivas subjetividades de um espaço social, tomando esta composição notoriamente heterogênea de maneira simplista e negligenciando as especificidades individuais, ou até comunais de uma microlocalidade, em busca de constituir uma homogeneidade falha. O que pressupõe, um dos principais mecanismos reflexão sobre a educação, que recai na funcionalidade ou possibilidade de veiculação e produção de conhecimento proporcionada pela abordagem do docente em sua esfera de atuação.

A FISSURA ENTRE O CURRÍCULO E A CULTURA

O currículo assume um arcabouço de intencionalidades distintas, mas uma se sobressai e esta indubitavelmente se corporifica na busca de formar “sujeitos” que atendam aos anseios de sua composição social, contudo, este anseio implica em uma notória e constante atribuição de problemáticas, pois, o “devir” almejado por um parâmetro curricular materializa-se “[...] para atender aos interesses de determinados setores das elites nacionais, voltados para manutenção de poder e privilégios” (BITTENCOURT, 2010, p.193). O que nos aponta o sociólogo Bourdieu, quando este percebe que a escola vem preconizar uma “reprodução das relações de dominação”. Ou seja,

[...] não promove a igualdade de oportunidades, nem transmite da mesma maneira um conhecimento superior e muito menos avalia calcada em critérios universalistas [...] esta na verdade, é enxergada como um espaço de reprodução e definida como um espaço da reprodução social e um eficiente domínio de legitimação das desigualdades sociais. (BUSERO, 2006, p.127).

A escola interage com o currículo em seu teor de funcionalidade, pois, este vem a legitimar a cátedra corporificada da mecanização de seus “empregos”, sobre um viés comportamental de padronização do saber. Este logos do funcionamento institui uma anulação das subjetividades pensadas de uma macroesfera do saber, que indubitavelmente descarta as microesferas da experiência cognitiva de constituição do aprendizado. O que representa uma notória fissura entre os campos das relações humanas, que para Bourdieu assume um papel primordial, pois, “os campos interagem





com o habitus e constituindo historicamente” (BOURDIEU, 2005, p.47), sendo que este, segundo possui também um papel primordial, na medida em que o habitus materializa um “senso prático, ou que se deve fazer em determinada situação” (BOURDIEU, 2005, p.45).

O emprego de uma delimitação de “saber”, concebido por uma homogeneização do aprendizado abnega as especificidades socioculturais, do campo u até o “lugar” produzido através de práticas exercidas pelos sujeitos de uma localidade, o que delimita outro ponto, notoriamente sugestivo, acerca da introdução de uma formalidade curricular: a cultura que este currículo está sendo inserido, que pode ser conceituada como a esfera das relações humanas que materializa

[...] o processo de simbologização que supõe várias formas: pensar, sentir, e agir. Podemos pensar em seus produtos: ideais, crenças, conceitos, atos, rituais, atitudes e objetos. Todos têm uma coisa em comum: decorrem de processo de simbologização. Podem ser distinguidos de todas as outras classes de coisas e eventos, aquelas que não dependem da simbologia (WHITE, 2009, p.55).

Desta forma, o processo que preconiza e fundamenta uma concepção de significados que fundamentam uma cultura são renunciados, pois, se for levado em conta um currículo pensado e constituído por uma macrolocalidade, o que constitui uma violência simbólica por parte dos aparatos governamentais que constituem um plano uno e homogêneo do ensino de componentes, principalmente das “ditas ciências humanas”, pois, este ato rude e hostil delimita a importância das experiências notabilizadas pelo corpo discente por parte de sua vida externa, ao âmbito escolar. Essa violência se caracteriza de uma forma convergente com o currículo e homogêneo, pois

[...] todas as ações direcionadas a generalização do conhecimento e do reconhecimento da arte de viver dominante (ou legitimá-la pelo simples fato de difundi-la, tal como o sistema de ensino), em suma, à transformação do *ethos* da classe em uma ética universal, tendem, dessa maneira, a produzir a pretensão, como necessidade que preexiste aos meios (econômicos e culturais) de satisfazer-se adequadamente, editando assim o sistema de práticas necessárias para que o consumo siga a produção (BOURDIEU, 2008, p.183).

A lógica universal que deambula sobre constituição do currículo, guardando as proposituras díspares que preconizam sua implementação, dentro do espaço escolar, constituem uma exorbitante iniquidade na funcionalidade concebida e almejada, que estrategicamente se encontram justapostas com uma busca por inibir as subjetividades





constituintes em uma sala de aula, que pode sob a óptica homegeneizante do aparelho governamental ser micro, com relação ao número de indivíduos componentes deste espaço, contudo, estes microespaços constituem uma magnânima e fugaz capacidade de assimilar o aprendizado, contudo, este não obedece há uma padronização, mas sim, uma “entropia” de usos e preceitos autoritariamente concebidos.

A efervescente capacidade de empregar o aprendido, assim como de reproduzi-lo de maneiras diversas transpõe ao mecanismo educacional uma necessidade de inibir/anular estas subjetividades com um método avaliativo arcaico, aos moldes escolares do século XIX que pressupõe em sua gênese buscar incessantemente por uma homogeneização do aprendizado dos discentes vindo a constituir, assim, a fragilidade do sistema educacional macroestabelecido, sob a inserção das ciências humanas, que traz consigo um conjunto reflexivo notavelmente possibilitado ao meio sociocultural que pressupõe sua veiculação, o que necessita indubitavelmente de um vetor, entre o currículo e a cultura que transpõe caminhos, quase sempre, divergentes necessitando, assim da intermediação do processo de aprendizagem através da didática empregada pela atividade do docente, conforme veremos na seção a seguir.

O DOCENTE E SUA INTERAÇÃO COM A PRODUÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR.

Depois de ser analisada a lógica notoriamente problemática de produção assim como de implementação curricular, pensada a partir de uma macrolocalidade, cabe-se, discutirmos, também, o vetor que transpõe o conhecimento ou a formalidade do que é empregado pelo aparelho governamental ao corpo discente, ou seja, o imprescindível papel do docente como mediador entre o formalismo do conhecimento constituído pelos parâmetros curriculares; e o espaço sociocultural no qual o saber será inserido.

O docente intervém como um contraponto (ou justaponto) nos mecanismos de produção e veiculação do conhecimento formalizado, através de seus artífices didáticos. Os entrepostos compostos pelos usos do docente constituem ligações didáticas entre os saberes formais das ciências humanas, assim, como não formais constituídos no “cotidiano” do corpo discente, assumindo que o saber promulgado pelas ciências





humanas pode ser capturado em múltiplos os espaços, materializando um acúmulo do capital cultural².

Deste modo, a constituição didática pode assumir uma prospecção de inserção individual fecunda e este processo de funcionalidade assume um maior protagonismo do docente, tomando este como sujeito, não aos moldes da óptica cartesiana, mas, o educador como um sujeito que

[...] age com um senso prático, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão, de estruturas cognitivas e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (...) o que chamamos no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo (BOURDIEU, 2005, p. 42).

O que não transpõe ao docente a óptica relativa de um não pertencimento, pois, este indivíduo parte de todo um arcabouço de concepções constituídas em lugar, assim como em uma temporalidade.

O educador está inserido em um processo de aprendizagem selecionador que desde temporalidades longínquas se materializa numa óptica de saber válido, em detrimento de uma automática invalidade de outrem. Este fundamento selecionador estabelecido pelo currículo engessa alguns arquétipos de funcionamento da escola, contudo, estes não conseguem atribuir o silêncio desejado pelos indivíduos que o instituem, na medida em que, existem múltiplas discrepâncias entre o que se aprende fora da escola, muitas vezes por um empirismo que desponta através de um afloramento das sensibilidades do corpo discente com algumas abordagens, principalmente de cunho social, pois, estas pressupõe uma lógica de pertencimento ou de não pertencimento, tornando-se assim, o “postulado” de um campo de saber ou sua potencial veiculação, pois, esta tanto pode criar uma aversão como também uma conversão para uma reflexão dentre o aprendizado do corpo discente.

Uma relevante problemática que circunda as—ciências humanas e suas abordagens é seu objeto, compreendido direta ou indiretamente voltado ao homem, este que inevitavelmente constitui na mente do corpo dos ouvintes um conjunto de sensações adversas e muitas vezes extremas, desde um princípio de comoção ou até um repúdio materializado, o que deve ser mediado pelo docente na sala de aula, na medida em que, este projeta um respectivo uso adaptado aos seus interlocutores.

² Expressão bastante utilizada pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Compreende o acúmulo de bens não materiais atribuídos sobre a psique do indivíduo que o possui.





O docente pode ser concebido como um relevante mediador em uma fundamentação curricular, pois, este não deve assumir uma propositura de abordagem reprodutivista, até porque, este posicionamento não lhe cabe, na medida em que, este não é inerte e o conhecimento das ciências humanas constituem múltiplas conexões. Estas vinculações são necessárias ao ofício do docente, quando este busca, mediar e constituir uma ponte interpretativa e correlacionada entre o suposto conteúdo veiculado, sob a égide cristalizada de um currículo homogeneizante; e o contexto sociocultural que será inserido nesta abordagem, que teoricamente propiciará uma maior proximidade entre o “dito e o vivido”. Esta homologação funcional pode-ser concebida como uma tática³ opositora a propositura instituída pelo currículo, pois esta se trata de uma reverberação astuciosa do docente sobre tempo em detrimento do que lhe é imposto pela estruturação estrategicamente pensada, por um aparelho governamental e materializado em um currículo.

Os mecanismos funcionais arquitetados pelo docente transpassam por algumas esferas de abordagens, dentre estas podem ser concebidas como fundamentais para induzir há uma oportuna reflexão, ao corpo discente, uma abordagem caracterizada e fundamentada sobre a ironia, para incitar ou reverberar nos interlocutores uma possível querela, sobre o que está disposto como uma verdade cristalizada. Mas, a ironia deve ser mediada, até para não criar um afrontamento inoportuno entre as zonas de saber e poder, que devem existir na sala de aula.

E este aspecto também constitui o lugar do docente disto deve ser concebido, que deve ser concebido como enfático principalmente pelo simbolismo de seu ofício, que traz consigo um poder simbólico capaz de

[...] construir uma realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo [...] assim como de designar explicitamente a função social do simbolismo, autêntica função política que não se reduz à função de comunicação dos estruturalistas. Os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimentos e de comunicação, eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é condição de integração moral (BOURDIEU, 2007, p. 9 – 10)

Deste modo, um dos principais atributos do docente, que devem ser salientados trata-se de sua capacidade de decodificar signos, assim, como de atribuir significados, entretanto, os discentes não são inertes, pois estes desde suas formações constituem suas

³ A esse respeito Cf.: CERTEAU,1999.





subjetividades em múltiplos os *campos*, e estes espaços discursivos constituem o *habitus* de uma coletividade heterogênea, na qual o docente deve transpor. O educador deve ser o aporte de mediação entre as estâncias discursivas constituídas entre a óptica subjetiva dos espaços que este ocupa, assumindo uma carente e necessária postura: uma que busque não estigmatizar as concepções concebidas, assim como imbuídas nas posturas que habitam em uma sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto inserido neste breve ensaio, pode-se pontuar que o currículo formal, da maneira como este é constituído, abnega de múltiplas as especificidades inseridas nos espaços sociodiscursivos, que este se insere. Assim como, destitui os artifícios de existência que constitui as constituições dos espaços culturais que os indivíduos que compõe a escola estão inseridos, assumindo a cultura como sendo o cânone atribuidor de significados, assim como constituidor de signos, em decorrência de seu espaço de inserção. Nesta perspectiva, o docente assume um protagonismo, pois este também produz, através das operações que constituem sua funcionalidade, o cotidiano de uma sala de aula.

Observa-se ainda que uma relevante problemática que circunda as atribuições da escola recai sobre a hostilidade desta com seus supostos receptores (discentes), devido a violência exercida principalmente pelo descredenciamento do saber constituído paralelamente ao conhecimento escolar. Desta maneira constitui-se uma barreira entre o funcionamento da escola com o outro, que não deve ser concebido como tal, mas, imbuído em numa pluralidade de diversas constâncias. O que pode ser apaziguado pelo docente em sua abordagem, desde que este conheça o espaço discursivo, que venha a se inserir. O que pode ser transposto na sala de aula são as atribuições necessárias ao docente, de reconhecer a subjetividades que ali transitam, e não buscar violá-las com uma pretensa homogeneidade que constitui e institui o que caracteriza cada um, de maneira que a escola deixe de uma utopia, materializada com um discurso humanista,





notoriamente univalente e excludente advindo do século XVIII⁴ e assuma o seu lugar de integração social e cultural, através do relevante papel do docente.

REFERÊNCIAS:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história no Brasil. IN: **história na sala de aula**; Leandro Karnal (org.). – 6. ed. – São Paulo: Contexto, 2010, pp. 185-205.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. – 11. ed. – Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A produção da crença: contribuição para a economia dos bens simbólicos**. Tradução de Guilherme J. de Freitas Teixeira e Maria da Graça Jacintho Setton. – 3. ed. 3. reimpr. - Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Maria Corrêa. – 7. ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BUSETTO, Áureo. *A sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola*. IN: **Sociologia e educação: leituras e interpretações**; (Orgs.) Alonso Bezerra de Carvalho; Wilson Carlos Lima da Silva. – São Paulo, SP: Avercamp, 2006, pp. 113-133.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. *História, política e ensino*. IN: **O saber histórico na sala de aula**. (org) – Circe Maria Bittencourt. – 11. ed. – São Paulo, SP: Contexto, 2006, pp. 42-53.

WHITE, Leslie A., **O conceito de cultura**. Tradução de Teresa Dias Carneiro. – Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2009.

⁴ Referência ao movimento iluminista que propunha diversas propostas de integração, não abstando inclusive a escola, a qual deveria ser integrada e para todos aos moldes de um ideal eurocêntrico, o que compunha assim sua incoerência nefasta.

