

● EDUCAÇÃO

TEORIAS CURRICULARES: DIALOGICIDADE, PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E SUA RELAÇÃO COM AS MÍDIAS DIGITAIS

Andrea Vicente Toledo Abreu¹

RESUMO: Diante do consenso sobre a importância do Currículo para a educação, faz-se necessário pensá-lo para o contexto hodierno, e foi na expectativa de contribuir que se construiu neste texto discussão com o olhar direcionado para sua relação com as mídias digitais. Buscou-se pensar o Currículo que atende às crianças e jovens na contemporaneidade ao se levar em conta que tanto o aluno quanto o professor, são produtores de conhecimento e a importância do respeito pelos saberes do Outro. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada durante a disciplina *Formação de Professores, Currículo e Cotidiano* do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, alicerçada nos estudos de clássicos do tema, a saber: Ralf Tyler no que se refere à Teoria Tradicional e Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young à Teoria Crítica, assim como autores, que mesmo não estando todos diretamente relacionados à Teoria Pós-Crítica, como Antônio Flávio Barbosa Moreira, Jefferson Mainardes, Anderson Ferrari e Vera Candau, contribuem para a construção e apropriação do Currículo. Os resultados possibilitaram a defesa de que o diálogo é reforçado pelas mídias; que o aluno possui saberes que devem ser respeitados e levados em consideração na construção do Currículo, mas que apesar disto, conhecimentos que os sobreponham devem ser acrescentados; e que o professor, apesar de seu necessário protagonismo, já não pode mais se manter como a única fonte de saber.

Palavras-chave: *Currículo. Protagonismo. Ensino. Interação. Contemporaneidade.*

CURRICULAR THEORIES: DIALOCITY, PRODUCTION OF KNOWLEDGE AND ITS RELATIONSHIP WITH DIGITAL MEDIA

ABSTRACT: Facing the consensus on the importance of the curriculum for education, it is necessary to think about it for the current context, and it was hoped to contribute that it was built in this text discussion with a directed look at its relationship with digital media. It was sought to think about the curriculum that attends to the children and young people in the contemporaneity when taking into account that both the student and the teacher are producers of knowledge and the importance of respect for the knowledge of the Other. This is a bibliographical research carried out during the Teaching, Curriculum and Daily Life of the PUC-Rio Postgraduate Program, based on the studies of classics of the subject, namely: Ralf Tyler with regard to Traditional Theory and Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux and Michael Young to Critical Theory, as well as authors, who are not all directly related to Post-Critical Theory, such as Antônio Flávio Barbosa Moreira, Jefferson Mainardes, Anderson Ferrari and Vera Candau. construction and appropriation of the curriculum. The results made it possible to defend that the dialogue is reinforced by the media; that the student has knowledge that must be respected and taken into account in the construction of the Curriculum, but despite this, knowledge that overlaps it must be added; and that the teacher, despite his necessary role, must no longer remain the only source of knowledge.

Keywords: *Curriculum. Protagonism. Teaching. Interaction. Contemporaneity.*

¹ Doutoranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. andreatoledo4@gmail.com

INTRODUÇÃO

“O século nós o vemos é do cinema. O educador não pode desprezá-lo: deve introduzi-lo na escola, modificando processo e métodos de educação; e deve introduzir a educação no cinema, para orientá-lo e desviá-lo dos desafortunados atalhos a que o levam os interesses mercantis do capitalismo mundial.”

Joaquim Canuto Mendes Almeida
(ALMEIDA, 1931, p.146)

O século também é da comunicação, das interações, das imagens, da autoria. E mesmo que esta forma contemporânea de diálogo ainda não alcance propósitos nobres como os defendidos por Paulo Freire, há de se concordar que as pessoas, incluindo as crianças pequenas, estão cada vez mais conectadas via celulares, *tablets* e *smartphones* de última geração, onde encontram “novos amigos”, gravam vídeos, trocam mensagens instantâneas, jogam online, produzem conhecimento. Motivos suficientes para se pensar sobre o assunto.

Diante disso, a questão sobre a qual se pretende refletir por meio de pesquisa bibliográfica durante a disciplina *Formação de Professores, Currículo e Cotidiano* do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, é como o Currículo atende às crianças na contemporaneidade ao se levar em conta que, tanto o aluno quanto o professor são produtores de conhecimento; assim como a importância do respeito pelos saberes do Outro. Esta discussão está alicerçada nos estudos de Antônio Flávio Barbosa Moreira, Jefferson Mainardes, Anderson Ferrari e Vera Candau, autores que contribuem para a construção e apropriação do Currículo no contexto hodierno.

Antes de entrar neste tema, buscou-se entender o processo de transformação e os desdobramentos de duas teorias do Currículo: a Teoria Tradicional e a Crítica. Para isto, tomou-se como eixo norteador o livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo* (2015), de Tomaz Tadeu da Silva, que trata com propriedade a gênese do Currículo. E ao acompanhar suas reflexões, apresenta-se nos dois primeiros tópicos os posicionamentos de alguns dos autores por ele estudados, a saber: Ralf Tyler no que se refere à Teoria Tradicional e Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young à Teoria Crítica.

Tais estudos proporcionaram reflexões sobre as mudanças nas formas de *ensinar-aprender* proporcionadas pelas mídias. Reforçaram também a necessidade do protagonismo do professor, sem deixar de considerar o aluno como ser pensante e autoral, especialmente no que se refere a seu aprendizado, e por isto deve ser “ouvido” na elaboração dos Currículos.

A transformação do currículo: entre as teorias tradicional e crítica

As primeiras pesquisas tendo como objeto de estudo o Currículo originaram-se na década de 20, do século passado, nos Estados Unidos; quando estudio-

so da educação perceberam a importância da organização do conhecimento escolar. Os primórdios do Currículo estão ligados, segundo Silva (2015), ao processo de industrialização e massificação da escolarização. O autor explica que “houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de Currículos” (SILVA, 2015, p.12). As ideias desses administradores acabaram por se corporificar na obra de Bobbitt, *The curriculum* (1918), e o modelo utilizado foi o do processo fabril. Assim, o Currículo foi percebido em seus primórdios como um meio de racionalização de resultados educacionais. Bobbitt influencia as mentalidades de seu tempo, por desenvolver em torno da educação uma aura de cientificidade e já que a finalidade percebida da educação era a ocupação adulta, o que precisava era mapear as habilidades necessárias às diversas ocupações e então proceder à organização de um Currículo que facilitasse essas aprendizagens.

Mais tarde, o modelo encontrado em Bobbitt será confirmado na obra de Ralph Tyler, publicada em 1949, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, no qual o estudioso reitera a necessidade de se construir um Currículo focado nas ideias de organização e desenvolvimento. No modelo proposto, o Currículo é visualizado como um componente técnico, que deve responder a quatro perguntas a saber: a escola deve buscar quais objetivos educacionais? Quais atividades educacionais levariam os educandos a alcançar esses objetivos? Como organizar com eficácia essas práticas? E como saber quais os resultados que foram alcançados? Tyler (1974) trabalhou na construção de um modelo de Currículo eficaz em termos técnicos e organizacionais e esforçou-se por construir as fontes das quais derivariam os objetivos da educação, que diz ser os estudos sobre as peculiaridades dos estudantes, conhecimento da vida para além da educação e as recomendações dos especialistas das mais diversas áreas do conhecimento. Segundo o autor, seriam nessas fontes que os estudiosos e construtores de Currículos deveriam embasar suas proposições.

Destaca-se na atualmente denominada Teoria Tradicional, a pretensa neutralidade que apresentou a corrente de estudos do Currículo, em que seus representantes, em especial Ralph Tyler, se ocuparam em buscar as respostas do ‘como’ se ensinar eficazmente. Na medida em que consideraram os saberes socialmente legitimados como dados, não atentaram para a ideia de se pensar ‘quais’ conteúdos deveriam ser transmitidos, se ocuparam da roupagem desse ensinamento de maneira organizada e metódica. A principal contribuição de Tyler foi dar uma organicidade ao Currículo e seu livro permaneceu por 20 anos como paradigma, sendo contestado apenas na década de 1970 com a chamada Pedagogia Progressista¹. Estes estudos intencionavam questionar a construção dos Currículos, perguntavam os porquês dos conhecimentos legitimados como científicos

¹ Segundo Silva (2015) “o modelo progressista, sobretudo aquele ‘centrado na criança, atacava o Currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens” (SILVA, 2015, p. 27).

e escolares, buscavam entender o porquê de uns e não outros saberes fazerem parte da pretensa naturalidade curricular, a quais interesses serviam tais aprendizados, e ainda deslocavam a visão dos aspectos exclusivamente pedagógicos do ensino para perspectivas mais alargadas, que englobam discussões no âmbito do saber, da ideologia e do poder.

A tradição questionada

Um dos principais estudiosos que deram base às críticas iniciais à tradição curricular foi Paulo Freire, educador que não trata diretamente do Currículo, mas faz inferências e proposições, as quais influenciam vários autores diretamente ligados à temática, como se apresenta no decorrer deste estudo por meio das abordagens de Henry Giroux.

Silva (2015) também contribui para o entendimento das colocações de Freire sobre o Currículo, ao ressaltar que a teorização que propõem é essencialmente pedagógica, na medida em que estabelece elaborações de como a educação e a pedagogia deveriam ser, ao invés de simplesmente se ater às análises de como elas são. As críticas de Paulo Freire (1987) ao Currículo existente se estabelecem por meio do conceito de “educação bancária”. Conceito esse que sintetiza a ideia de depósito bancário feito entre o conhecimento e os alunos. Investe contra o traço verbalista, explanatório e dissertativo do Currículo tradicional e, como contraponto, desenvolve o argumento da necessidade de uma “educação problematizadora”. Tal conceito propõe uma compreensão fenomenológica do que seja conhecer, intencionado, diz que para se conhecer, necessário se faz que seja num coletivo, envolvendo intercomunicação e intersubjetividade. Propõe um conhecimento desenvolvido através da educação posta na intercomunicação feita entre os homens, concebendo o ato pedagógico como um ato dialógico. Nessa perspectiva, Freire (1987) explica que

(...) para o “educador-bancário”, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos - mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 47).

Em seu clássico *Pedagogia do Oprimido* (1987), escrito na década de 1970, se encontram os conceitos colocados anteriormente. Nele, o educador desenvolveu uma metodologia que possibilita a construção de um Currículo dentro da concepção de “educação problematizadora”. Estabeleceu as bases para o diálogo, cujos

princípios se concretizam em atos de esperança, fé, amor e humildade, que devem nortear a possibilidade de uma educação dialógica, em que o pensar crítico pode ser fecundo. Na medida em que essas bases estão firmadas, é através do diálogo que o educador vai absorver as necessidades de seu alunado e assim poder construir de maneira estruturada um Currículo capaz de atender as reais necessidades de seu público. Vale ressaltar que o corpo de alunos a que Freire (1987) se referia era de adultos analfabetos e semianalfabetos populares, e entender a dialogicidade de maneira tão completa em um público repleto de experiências já vivenciadas, deve ser também, material de análise para possíveis propostas direcionadas a públicos infantis e jovens.

Na visão de Freire (1987), as experiências dos alunos é que devem servir de fonte de inspiração para a construção dos “temas geradores” que, por sua vez, serão o corpo substancial para se constituir os “conteúdos programáticos”. Esses conteúdos deverão sofrer uma sistematização pelos especialistas, pois o retorno aos alunos deve ser feito em forma de ideias estruturadas e organizadas. No desenrolar do desenvolvimento da metodologia que propõe levar a efeito, pode-se perceber sua preocupação em não se impor enquanto busca em território alheio; isto é, pressupõe uma investigação temática que se expresse como uma ação cultural, entendendo cultura como sendo todo trabalho humano. Coloca enquanto um dos motes de investigação para construção dos temas geradores, o debate sobre cultura, percebendo o conceito de maneira antropológica; sendo assim, percebe a cultura popular como legítima e devendo ser legitimada no Currículo.

Outro importante expoente da Teoria Crítica é Michael Apple, que em 1979, publica seu primeiro livro, *Ideologia e Currículo*, e ao contrário das proposições e modelo idealizado por Tyler, entra em choque com a ideologia embutida na neutralidade proposta nos estudos tradicionais de Currículo. Para o educador norte-americano, o Currículo não é um corpo de conhecimento dado, neutro ou natural, mas o produto de escolhas direcionadas em função de interesses que devem ser desvelados. Ao interpretar os posicionamentos do educador, Silva (2015) explica que

a questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos (SILVA, 2015, p. 46).

Estudioso dotado de perspectiva crítica neo-marxista, Apple (1982) propõe uma visão diretamente envolvida com a dimensão da prática, faz esforços de compreensão dos aspectos que se relacionam com as escolhas curriculares dentro de uma universalidade ainda não percebida, elenca outros eixos de diálogo como ímpares, trata da questão da hegemonia consensual, do Currículo oculto, do convencimento ideológico, do Currículo deflagrado e do conflito nas sociedades e nas

ciências, bem como da tradição seletiva e do poder. Defende ações que possam impactar verdadeiramente o Currículo dos estudantes, promovendo a desestabilização da hegemonia na mente das pessoas.

Observa que os parâmetros e medidas que são consubstanciados para a organização do Currículo são os mesmos que utilizados nas organizações para os arranjos da economia, mas, que o meio de pôr a descoberto esse esquema, seria o debruçar-se por sob os estudos acerca do conflito do Currículo Oculto. Como oculto, entende as “normas e valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou dos objetivos” (JACKSON apud APPLE, 1982, p. 127). Apple (1982) argumenta que o Currículo Oculto possibilita a negação do conflito nas comunidades acadêmico-científicas, a negação das competições entre subáreas do saber, nega o ceticismo lógico comum aos cientistas de todos os ramos, escamoteia os antagonismos históricos entre teorias contrárias.

Como proposições práticas, Apple (1982) ressalta a importância de se alterar o atual modelo de reprodução das categorias hegemônicas nas crianças, e a necessidade de um avivamento da percepção tácita na perspectiva do consenso pelos educadores. Propõe que os Currículos sejam construídos de maneira a apresentar as ciências num formato mais equilibrado, com as revoluções conceituais que lhe são próprias, apontando seus dilemas éticos e morais. Ressalta também a necessidade da priorização dos estudos sobre as comunidades, movimentos sociais e a história da classe operária, proclamando o combate à tradição seletiva nos Currículos, dentro do pressuposto que conhecimento é poder.

Outro autor, apresentado por Silva (2015), de grande relevância para o desenvolvimento de um pensamento crítico em torno do Currículo é Henry Giroux, que enfatiza em seus primeiros trabalhos aspectos convergentes aos abordados por Apple. Na perspectiva de Giroux (1997), as proposições tradicionais dão demasiada ênfase à eficiência e à racionalidade técnica e burocrática em detrimento de aspectos relacionados ao conhecimento, desconsiderando a historicidade, a ética e o caráter político das relações humanas, propiciando um clima de reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

Giroux (1997) defende a capacidade de resistência dos atores envolvidos na dinâmica escolar e, impregnado da concepção de pedagogia libertadora de Paulo Freire, aponta na direção de ações culturais, o que resulta na percepção de Currículo enquanto um instrumento de políticas culturais.

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de ‘política cultural’. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais, o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão dos ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 2015, p. 55).

Em seu texto *Professores como Intelectuais Transformadores* (1997), pode-se notar a tendência de se proclamar os sentidos de resistência com relação ao local do professor na engenharia escolar e do papel que esse sujeito deveria encenar. Enfatiza a importância desse profissional enquanto intelectual capaz de promover reais transformações e denuncia as reformas educacionais levadas a efeito nos Estados Unidos, acusando-as de tirarem as possibilidades de o professor desempenhar seu papel de protagonista; demonstrando pouca confiança no profissional, reduzindo-o a simples executor dos planejamentos de especialistas afastados das realidades escolares. Ressalta ainda a necessidade de renovação no treinamento para o trabalho na educação e reconhece o enfraquecimento dos professores, sua perda de poder e as grandes mudanças que se operam nas sociedades com relação às percepções do seu trabalho. Como proposição de ação, cita uma questão que deveria ser melhorada para um acréscimo de qualidade da atividade docente, denuncia a proletarização do trabalho com a incidência de técnicos e administradores implementando os programas curriculares e, para reversão do quadro exposto, defende os professores como intelectuais transformadores, capazes de teorizar e trabalhar essa teoria, ensinando seus alunos a fazerem mesmo.

Os professores “deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (GIROUX, 1997, p. 161). É com esse discurso que critica as concepções tecnocráticas e instrumentais inerentes à teoria curricular e educacional vigentes, difundindo o ideal de que os professores deveriam lutar para criar condições de trabalho que permitam inculcar nos estudantes a cidadania plena, que os deem coragem e esperança para a luta social transformadora. Discurso que coaduna com o de Freire para o mundo dos adultos estudantes.

As críticas ao Currículo não estavam restritas naturalmente entre brasileiros e estadunidenses. O movimento que se tentou reproduzir nas últimas linhas encontrava ressonância na Inglaterra, só que por outros vieses. Nesse país o que se materializa é uma crítica do Currículo que nasce dentro da Sociologia da Educação, e são os estudiosos dessa área que serão seus protagonistas.

O livro *Knowledge and Control* (1971), organizado por Michael Young, foi vanguardista dessa crítica ao Currículo, que se tornou conhecida posteriormente como a Nova Sociologia da Educação (NSE). Silva (2015) explica que as críticas se referiam à ‘antiga’ sociologia da educação inglesa, por não questionarem a natureza do conhecimento escolar ou o papel do Currículo na produção de desigualdades.

É nessa lacuna que a NSE vai fazer sua crítica, principalmente nos aspectos que se referem à aceitação de um Currículo neutro, dado, tomado a priori como aceitável e não questionável. Os reformadores críticos da NSE pensavam no desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento centrada nos aspectos sociais que

viabilizavam certas formas de pensar e suas relações com as diversas estruturas sociais, econômicas e institucionais. As questões pelas quais se ocupava a NSE eram a crítica sociológica e histórica aos Currículos existentes; as conexões estabelecidas entre Currículo e poder e entre a organização do conhecimento e poder; a análise das estratificações e das integrações que delineiam a construção do Currículo; e as alterações do Currículo que protagonizavam as mudanças de poder. Apesar de uma pretensa análise estrutural sem afetações nos aspectos pedagógicos, torna-se inviável se pensar nessas críticas sem alterações de significado pedagógico.

Esse movimento, apesar de sua força, acaba por se multifacetar e se reconfigurar em outras vertentes analíticas a partir da década de 1980, como por exemplo, o feminismo, estudos de gênero, raça e etnia e o pós-estruturalismo. O próprio Young acaba por abandonar gradualmente essa vertente da NSE, representada inicialmente como ideia de construção social, que passa a ter uma perspectiva mais técnica e burocrática.

Michael Young (2007), ainda em uma postura crítica, elenca conceitos que podem, de certa maneira, categorizar a função da escola e do conhecimento, mantendo-se estreitamente vinculado à questão dual saber e poder. Elege a questão *“para que servem as escolas?”* como o argumento mais importante em seu texto, de mesmo nome, buscando responder a essa indagação. De certa maneira, justifica sua mudança de lugar de análise, ao avaliar os críticos das décadas de 1970 e 1980 tomando-os como pouco práticos e sem proposições para as dificuldades que denunciavam. Ressalta que na virada das políticas neoliberais inglesas e norte-americanas os intelectuais não poderiam ser ouvidos nas decisões políticas, na medida em que não tinham muito a dizer sobre as escolas em termos práticos, pois somente dialogavam com seus pares.

Quando pergunta *“para que servem as escolas?”*, Young busca as respostas e critica a empregabilidade do partido trabalhista, a vigilância de Foucault e a felicidade e bem-estar em John White. Seu argumento é que até nos sistemas mais opressivos, pode-se buscar a escola como meio de libertação. Questiona também sobre *“quem recebe escolaridade”* e *“o que os indivíduos na verdade recebem”*, e ao concluir que a escola é um agente de transmissão cultural, enxerga nessa transmissão aspectos de interatividade positivos entre aluno e professor. A partir de então, procura inferir sobre o tipo de conhecimento que se oferta nas escolas; e é nesse momento que alcança as reflexões mais importantes de seu trabalho ao distinguir o *“conhecimento dos poderosos”* do *“conhecimento poderoso”*.

O *“conhecimento dos poderosos”*, segundo Young (2007, p. 1294) *“é definido por quem detém o conhecimento”*. É o conhecimento que dá acesso à universidade, por exemplo, em que só aqueles com maior poder social, econômico e cultural na sociedade têm acesso. Já o *“conhecimento poderoso”* tem relação com o que o aprendizado pode ocasionar nas vidas das pessoas com relação às maneiras de se pensar o mundo. Além disto, Young (2007) ainda o define como sendo o saber dos

especialistas. Elege a escola como lugar de transmissão desse conhecimento e elenca a questão de autoridade a partir do domínio dos mesmos. Também trata do conhecimento escolar e não-escolar e descreve as teorias generalistas como sendo a essência do conhecimento poderoso, que deveria ser disponibilizado a todos os alunos através de um Currículo estruturado em bases de conhecimento, permitindo assim uma igualdade social entre os alunos das classes populares e os das elites. O que Young (2007) propõe é que o Currículo viabilize o *“conhecimento poderoso”* às crianças e jovens numa perspectiva emancipatória, independente do contexto cultural, promovendo a igualdade social. O autor não desconsidera o conhecimento local e cotidiano, mas não considera serem essas as bases do Currículo. Indica que os conhecimentos locais devam ser utilizados para servirem de âncora, mas não como princípios generalizáveis. O pensamento de Young (2007) traz grandes contribuições para repensarmos o Currículo escolar, mas sofre críticas por não dar voz a alunos e professores na seleção dos conhecimentos tidos como *“poderosos”*. Além deste, ficam os questionamentos sobre a quem cabe a decisão de seleção do *“conhecimento poderoso”*, para quem este conhecimento dará poder e se é poderoso, porquê.

De acordo com a visão crítica do Currículo, sumariada através dos textos aqui apresentados, a sociedade utiliza a educação para a reprodução de sua ideologia. Isto acontece a partir do momento que as disciplinas escolares privilegiam relações sociais nas quais, dominantes e subordinados, aprendem a praticar os seus papéis, como está subentendido em Apple (1982). Assim, as escolas reproduzem os aspectos necessários para a sociedade capitalista: trabalhadores adequados a cada necessidade dos locais de trabalho; líderes para cargos de chefia e líderes obedientes e subordinados para os cargos de produção. O Currículo da escola está baseado na cultura dominante e não importam os saberes das classes populares, tão valorizadas por Freire (1987). O Currículo se expressa na linguagem dominante, é transmitido através do código cultural dominante. As classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois possuem o *“conhecimento dos poderosos”*. Talvez se os professores forem empoderados na perspectiva de Giroux (1997), transformações sejam possíveis.

O professor protagonista

A elaboração de um Currículo que atenda com proficiência ao público a que se destina depende de diferentes fatores, como políticas educacionais, diálogos, reformas, gestão. Neste tópico, as reflexões giram em torno da importância do professor nesta seara, o que se identificou como consenso entre os autores aqui interpretados. Para citar apenas alguns, Giroux (1997) e Candau & Moreira (2003) os definem como intelectuais, Freire (1987) como educandos, dialógicos e problematizadores e Mainardes (2006) defende sua participação ativa em todo processo educativo.

Assim, ressalta-se logo de início a importância dos diferentes saberes. Moreira & Candau (2003) preocupam-se com a visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, uma problemática, segundo eles, cada vez mais evidente.

Os 'outros', os 'diferentes' – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros, etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 160).

Tal realidade manifesta-se em mal-estar, tensões e conflitos, novas interrogações e buscas. E é neste contexto que a escola passa a ser entendida como lugar de diálogo entre as diferentes culturas, e em que os professores precisam ser entendidos como protagonistas. Freire (1987) reforça esta afirmativa ao destacar que o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada dos elementos que o aluno traz para a sala de aula de forma desestruturada. A atitude do educador nesta organização é crucial para uma educação problematizadora e crítica.

Giroux (1997) dialoga com os autores anteriormente mencionados, quando defende que as escolas não são lugares neutros e seus professores tampouco podem assumir esta postura. Cada estudante tem sua história e traz consigo diferentes experiências, culturas, talentos, linguagens que vêm sendo ignorados estrategicamente na teoria pedagógica administrativa. É neste sentido que "os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino" (GIROUX 1997, p. 162-163).

O teórico crítico educacional (Giroux) defende os professores como intelectuais transformadores para educar os estudantes a se tornarem cidadãos ativos e críticos, e lembra que os educadores sociais precisam reconhecer seu potencial na promoção de mudanças; mas para isto é necessário que contem com ideais transformadores que unam a linguagem crítica à da possibilidade, pois só assim as injustiças sociais e políticas exercidas dentro e fora das escolas podem ser contestadas. Aos estudantes, devem ser propiciadas condições para se tornarem cidadãos com coragem e conhecimento. É uma luta que vale a pena travar, pois de outra maneira se nega aos educadores a chance de se tornarem intelectuais transformadores.

Tais considerações de Giroux (1997), vão de encontro às interpretações que Mainardes (2006) faz sobre o posicionamento de Stephen Ball e Richard Bowe sobre o ciclo de políticas educacionais. Mainardes (2006) explica que estes

autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

O educador-educando, dialógico, problematizador, idealizado por Freire (1987), se torna fundamental para este papel. Este ideal de professor não impõe ou tenta impor sua visão de mundo ao aluno, mas dialoga com ele, pois qualquer atitude diferente desta será reduzida à pregação no deserto. "A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico" (FREIRE, 1987, p. 49).

Dentro da discussão sobre o diálogo e a criticidade, Silva (2015) traz o argumento de Giroux de "que a escola e o currículo devem funcionar como uma 'esfera pública democrática'" (SILVA, 2015, p. 54). Locais onde as habilidades democráticas da discussão, participação e questionamento possam ser exercidas e no qual os professores deixem de ser vistos como técnicos ou burocratas e passem a ser reconhecidos como ativamente envolvidos em ações críticas e questionadoras, em busca da emancipação e da libertação. Não se pode afirmar, mas as circunstâncias indicam que as mídias podem ser utilizadas neste processo de diálogo, e é em torno deste tema que gira o próximo tópico.

A educação e o diálogo midiático

A educação para o diálogo encontra grande aparato na contemporaneidade por meio das novas mídias e pelo acesso à comunicação, nunca tão proeminente. Desta forma, respostas a perguntas feitas pelo educador Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* em 1970, tomam novos patamares, mas ainda são satisfatoriamente coerentes com o contexto hodierno. Os questionamentos de Freire (1987) a que se refere são:

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 1987, p. 46).

Ser o dono da verdade e do saber em tempos em que o conhecimento se tornou acessível através das mídias tornou-se mais difícil. O professor que não valoriza diferentes culturas, não é capaz de trabalhar em cooperação com os saberes dos alunos e teme a superação; também já não consegue, se é que algum dia o fez, manter o status de única fonte do saber. O século da comunicação deve ser também o do diálogo, da crítica e da problematização.

Nesta perspectiva, Ferrari (2012) ao estudar um documentário catalão destinado às escolas, sobre famílias homoparentais, propõe uma discussão importante. Sua análise tem estudos sobre o endereçamento de produções audiovisuais, de Ellsworth como referência, que ajudam na problematização dos filmes produzidos para escolas ou utilizados com fins pedagógicos. A perspectiva de análise construída pela professora contribui com o pensamento de Ferrari (2012) sobre as imagens e a relação entre cultura visual e subjetividades. A interpretação gira em torno da ausência da teoria sobre o modo deste endereçamento na formação de professores.

O modo de endereçamento é uma teoria originária do Cinema, que envolve teoria, política e mudança social. Os textos, os filmes e as propagandas são feitos para alguém, ou seja, para um público-alvo. Segundo a autora, todo filme trabalha com duas questões: quem o filme pensa que eu sou? Quem o filme quer que eu seja? Duas questões que são investimentos em algum tipo de mudança social, na medida em que trabalham com a perspectiva de transformação dos sujeitos que estão assistindo ao filme, que são capturados por algum endereçamento da produção. Questões que, trazidas para o campo da educação, podem se transformar em “quem eu penso que os meus alunos são?” e “quem eu quero que eles sejam?”. Num campo ou outro do conhecimento trabalham com as imagens que eu tenho do meu público-alvo e de onde eu quero levá-los, apostando na mudança social (FERRARI, 2012, p. 111-112).

As sugestões de Giroux (1995) de como discutir criticamente os filmes produzidos pela Disney, contribuem com o pensar sobre o Currículo dialógico para o atendimento de alunos no século do cinema. Entre as que mais se relacionam com o tema discutido, ressalta-se a importância de se incluir nas escolas textos culturais e filmes animados que dominam a cultura infantil na Disney, enquanto objetos sérios de conhecimento social e de análise crítica; a atenção para as múltiplas e variadas mensagens dos filmes, a fim de criticá-los e, quando necessário, reivindicá-los para fins mais produtivos; a discussão séria em relação à tentativa da Disney de moldar a memória coletiva; a inserção do político e do pedagógico no discurso do entretenimento; a consideração de forma séria das necessidades, linguagens e experiências das crianças; a compreensão de como os

jovens se identificam com esses filmes; o desenvolvimento de novas formas de compreensão e leitura crítica de meios visuais eletronicamente produzidos. Para o autor, ser alfabetizado vai muito além do ensinar e aprender a cultura do livro.

Os estudantes devem não apenas analisar as representações da cultura popular eletronicamente mediada, mas devem ser também capazes de dominar as habilidades e a tecnologia para produzi-las. Dito de outro modo, os/as estudantes devem obter experiência em fazer filmes, vídeos, músicas e outras formas de produção cultural, obtendo, assim, mais poder sobre as condições da produção do conhecimento (GIROUX, 1995, p. 75).

Considera-se que este poder de produzir conhecimento esteja relacionado com o “conhecimento poderoso”, defendido por Young (2007). Como já dito, o sociólogo explica que quem detém o conhecimento define o “conhecimento dos poderosos” e aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento o “conhecimento dos poderosos”. Com enfoque no Currículo, Young define outro conhecimento que chama de “conhecimento poderoso”.

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

Defende ser este conhecimento que “os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Quando Giroux (1995) afirma ser importante que se estabeleçam condições aos estudantes para que deixem de ser objeto do trabalho pedagógico, afirmando seu papel como produtores culturais, se aproxima da definição de conhecimento poderoso de Young (2007). Só assim, os estudantes estarão atentos “ao funcionamento do poder, da solidariedade e da diferença como parte de um projeto mais abrangente de fortalecimento de poder democrático (GIROUX, 1995, p. 75).

Ao tentar responder à pergunta “Para que servem as escolas?”, Young (2007) defende 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. Não que o conhecimento que trazem de casa não seja importante ou deva ser relegado, mas a participação ativa na escola das crianças de lares desfavorecidos, pode ser a oportunidade de caminhar intelectualmente para além do local e do particular. Young (2007) não vê utilidade

em Currículos construídos em torno da experiência do aluno, em que o resultado se limita em deixá-lo na mesma condição. Isto não quer dizer que não deva existir diálogo. Como ensina Freire (1987), dizer a palavra é direito de todos os homens e não privilégio de alguns. E se ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros como uma prescrição, o Currículo também deve ser pensado coletivamente. O que Young (2007) defende é a necessidade de se levar em consideração o conhecimento local e cotidiano dos alunos, sem que esse conhecimento seja sua base.

Em uma época em que cada vez mais o diálogo é realizado por meio de diferentes mídias, o Currículo não pode ignorá-las. Na construção de discursos, o audiovisual trabalha com cortes, as ausências e espaços que nos chamam a lidar com as imagens. Ferrari (2012) explica que o espectador preenche esses cortes, ausências e espaços e, quando o fazem não é mais o documentário ou o filme que fala, mas ele mesmo que, com base em suas histórias e experiências, age sobre o que é narrado. Por isto a importância do uso destes recursos no Currículo e da compreensão da cultura visual da formação de professores em um mundo repleto de imagens.

Estamos em meio a uma extraordinária quantidade de imagens visuais e de imaginários. No entanto, nos aproximarmos dessas imagens representa colocar em circulação uma resposta a elas. Essa resposta depende de uma resposta coletiva e social que vai gerando significado para nós. Algo que é construído por aquilo que vamos considerando como válido, bonito, desejável e que passa pelo aval de grupos qualificados da comunidade. Estamos em uma sociedade que produz cada vez mais imagens que nos ensinam e nos formam (FERRARI, 2012, p. 119).

É nesta perspectiva que Giroux (1997) ressalta que os estudantes se preocupam em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimentos. Trata-se do aluno como sujeito ativo do trabalho pedagógico, tendo as mídias e o cinema na educação como aparato. Mas esta atuação de destaque do alunado, não exime os professores de sua responsabilidade de construir o roteiro/currículo a ser seguido. A eles tem que ser creditada a função de “homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens (GIROUX, 1997, p. 161).

O embasamento explanado possibilita a defesa de que o diálogo é reforçado pelas mídias, que o aluno possui saberes que devem ser respeitados e levados em consideração na construção do Currículo mas que, apesar disto, conhecimentos que os sobreponham devem ser acrescentados, e finalmente que o professor,

apesar de sua atuação de destaque, deve e já não pode mais se manter como a única fonte do saber. Moreira (2001) observa que a visão de Currículo passou de uma restrita lista de disciplinas e conteúdos, a um propósito mais abrangente que abarca todo e qualquer fenômeno educacional. O que se defende é que as novas mídias devam ser consideradas com seriedade entre estes fenômenos, na construção dos Currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes probabilidades aqui demonstradas entre a Teoria Tradicional e a Teoria Crítica do Currículo, apresentam divergências conceituais relevantes entre os autores estudados. Ralf Tyler, Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young constroem suas proposições a seus modos, baseados em suas configurações de mundo e é necessário a construção de uma postura de reflexão crítica diante dessas mesmas proposições, sabendo que as ideias servem de base para entendimentos mais ampliados acerca do Currículo e suas aplicabilidades.

Ao se tratar do Currículo na contemporaneidade, pode-se contar com as teorias pós-críticas do Currículo, que auxiliam fortemente tanto na elaboração do Currículo como em suas aplicabilidades. Tendo Silva (2015) como escoro, foi possível sustentar que a tradição corrobora o aumento das injustiças sociais e das desigualdades e, neste caso, nada mais nobre do que a defesa da inovação. Faz-se, no entanto, a ressalva de que toda esta inovação representada aqui pelas mídias e pelo cinema, de nada servirão se não tiverem professores e alunos ativos, que defendam seus posicionamentos ao mesmo tempo que ouvem e respeitam os posicionamentos do outro, que problematizem e construam argumentos desafiadores. Para isto, nada melhor do que um Currículo crítico e ampliado, que proponha alternativas reais, que possam ser a base para uma mudança democrática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. C. M. de. **Cinema contra cinema**: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: São Paulo Editora, 1931.
- APPLE, M.W. O Currículo oculto e a natureza do conflito. In: APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 125-157.
- FERRARI, A. Cultura Visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 107-120, jan/abr. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

_____. Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

MOREIRA, A. F. B. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 35-49, jan/jun, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago., 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TYLER, R. Que objetivos educacionais a escola deve alcançar? In: TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 1287-1302, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.