



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

O Currículo e Suas Concepções:

Teoria e Prática

Maria Izaura Cação

Como citar: CAÇÃO, Maria Izaura. O Currículo e Suas Concepções: Teoria e Prática. *In:* MIGUEL, José Carlos; REIS, Marta dos. **Formação Docente:** perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 27-46.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-649-7.p27-46>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

O CURRÍCULO E SUAS CONCEPÇÕES: TEORIA E PRÁTICA¹

Maria Izaura Cação²

O currículo não é um conceito, mas uma construção social. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, 1987, p.5 Apud SACRISTÁN, 2000, p. 14).

1 INTRODUÇÃO

Área nebulosa, a do currículo. Parece despertar mais dúvidas do que certezas, tanto ao aluno do curso de Pedagogia, quanto ao profissional da educação. À questão: *O que é currículo?* Aqueles que têm ou tiveram alguma experiência docente certamente referir-se-ão ao programa, do curso ou disciplina ministrada, como currículo, tomando os dois como sinônimos, ou, então encontraremos diversas definições para o termo, tais como: a relação das matérias estudadas – *a grade curricular*; todas as atividades realizadas pelo aluno na escola; manual preparado pela instância burocrática estadual/federal que define os conteúdos a serem ensinados; todo o programa definido pela LDB – Lei 9394/96 ou pelos PCNs (1997); dadas

¹ Este texto foi escrito como subsídio à disciplina Tópicos especiais de currículo, ministrada pela autora para o 3º ano do curso de Pedagogia da FFC – UNESP Campus de Marília.

² Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília.

às incertezas que esse campo de estudos desperta entre docentes, gestores e licenciandos.

Nenhum período da história da educação foi marcado por tanto interesse ou conferiu-se tamanha importância às políticas e propostas curriculares ou debateu-se sobre o campo do currículo como a partir da segunda metade do século XX. No entanto, a vasta e diversificada produção teórica, os debates e referências a currículo em textos oficiais e na legislação educacional brasileira não foram suficientes para fazê-lo ganhar visibilidade nas escolas, dirimir dúvidas ou desmistificar equívocos, sanando a falta de intimidade e as dificuldades que os trabalhadores em educação enfrentam em relação às questões de currículo, à sua concepção.

Após décadas de debates sobre: a função da escola numa sociedade democrática; sua organização didático-pedagógica; o processo de transmissão e assimilação do conhecimento e de avaliação, de profundas críticas ao sistema de ensino e às teorias vigentes, o que sabemos, efetivamente, sobre a construção, a seleção, a organização, a representação e a distribuição do conhecimento na educação? Ou seja, *o que sabemos sobre currículo?* Quais relações ele estabelece com o conhecimento, com o saber? Com a filosofia, a sociologia, a psicologia, a história? Que inter-relações pressupõe com a cultura, a política, a ideologia, o poder?

Etimologicamente, *currículo* provém do vocábulo latino *currere*, que significa *caminho, jornada, trajetória, percurso a ser seguido*, encerrando, desse modo, duas ideias essenciais: a de sequência ordenada e a noção de totalidade de estudos. Silva (1999, p. 21) aponta que a emergência desse campo de estudo e da própria palavra *curriculum*, modernamente conhecida entre nós, liga-se à *organização das experiências educativas*.

Historicamente, currículo tem sido entendido como rol de disciplinas, o programa a ser seguido, enquanto, atualmente, coexistem múltiplas e contraditórias definições que oscilam entre uma *concepção restrita: são as disciplinas de estudo*, e outras onde se opera uma *ampliação do conceito* e do significado: *currículo é o ambiente em ação*. Ou seja, currículo pode ser *tudo* ou *nada*, o que pode colocar em risco a especificidade e a efetividade da ação docente.

Desse modo, apesar de, no último século, o movimento de ideias e inovações em educação ter conduzido ao exame dessas dificuldades conceituais de currículo, sua teorização, fundamentos e construção, por que exatamente os educadores têm mais dificuldade para conceituar currículo e conceber sua construção e dinamicidade? Para alguns autores, a explicação residiria na existência de contraditórias definições para o termo, criadas pelos especialistas na área. Porém, esta é uma explicação simplista e reducionista. A polissemia do termo, as divergências quanto à sua definição e conotações nebulosas não se explicam meramente pela semântica, pois toda e qualquer concepção sobre currículo é política, social e culturalmente marcada, compõe-se de elementos que evidenciam pressupostos valorativos e, portanto, ideológicos.

Toda proposta curricular encerra pressupostos sobre o quê e como ensinar; como se processa a aprendizagem; como, por que, o quê avaliar, considerando o papel dos diferentes sujeitos nesses processos. Reflete uma concepção do fenômeno educativo, social, político e cultural. Assume posição.

2 CURRÍCULO COMO CAMPO DE ESTUDO: NÓ GÓRDIO A SER DESEFEITO

O que temos constatado é que tanto os alunos dos cursos de licenciatura quanto os docentes, que atuam no Ensino Fundamental e Médio, apresentam grandes dificuldades para, não apenas conceituar currículo, mas para conceber quem deveria construí-lo e sobre quais bases teóricas, metodológicas, políticas, filosóficas, históricas, sociais e culturais.

Assim, a necessidade de estudos teóricos e empíricos sobre o seu campo, dado seu caráter multidisciplinar e de síntese, ainda é importante e produtivo, uma vez que teorizar sobre currículo e pedagogia, de acordo com Moreira (1999, p. 30), “implica teorizar sobre a prática escolar”, o que não se reduz à prescrição.

O termo e o conceito de currículo, sobretudo o seu uso pedagógico, são relativamente recentes entre nós, assim, no Brasil, o seu uso não é corrente na fala e os dicionários de Língua Portuguesa, quando apresentam a definição de currículo, o fazem quase não abordando o aspecto pedagógico ou apontando-o como sinônimo de programa, de modo muito restrito.

Apesar do vocábulo já estar incorporado ao jargão pedagógico, é utilizado pela maioria dos docentes ou especialistas quase sempre com o significado de rol de disciplinas – programas – ou a distribuição da carga horária das diversas disciplinas, pelas séries dos cursos – como a denominada *grade curricular*.

Assim, currículo é tratado como uma questão de programas escolares, como trabalho escolar, como problema apenas didático, não se considerando os intervenientes filosóficos, culturais, sociológicos, políticos e outros, sob uma ótica limitada e parcial.

Segundo Pontecorvo (1993), currículo tem uma acepção mais abrangente nos países cujos sistemas educacionais são mais descentralizados, ou menos preestabelecidos pelas autoridades, enquanto naqueles, cujos sistemas de ensino são mais centralizados, como o Brasil, por exemplo, sua conceituação tende a ser mais restrita. O que explicaria a maior liberdade que os professores daqueles países desfrutam para definir os programas de estudo e os planos de trabalho didático e, por conseguinte, a maior responsabilidade que têm sobre sua própria prática.

Por outro lado, a prática a que se refere o currículo, para Sacristán,

é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, racionalizá-la. (2000, p. 13).

Por esta razão é preciso pensar o currículo como um itinerário formativo, como “a organização e a articulação interna de um curso de estudos no seu conjunto [...] – visto em seus aspectos sincrônicos e diacrônicos – no âmbito do qual se colocam organicamente os currículos específicos.” (PONTECORVO, 1993, p. 39).

Ou seja, quando se define o currículo o que estamos descrevendo é a concretização das funções específicas de uma escola, em sua forma particular de visualizá-las num determinado momento histórico, político,

econômico, social, para um determinado curso ou modalidade de educação, em uma trama institucional.

Desse modo, é possível visualizar o currículo dependendo da situação em que se realiza. Tratam-se das *definições situacionais*: **currículo ideal**: aquele que um grupo de especialistas propõe como desejável; **currículo formal (ou prescrito)**: concebido e prescrito por um órgão normativo dos sistemas educativos; **currículo operacional**, **currículo em ação**: o que ocorre, de fato, na sala de aula, o que o observador vê.³

Como práxis, o currículo é a expressão prática da função socializadora e cultural de uma determinada unidade de ensino, num determinado momento histórico, que se concretiza na proposta ou projeto político-pedagógico que a escola constrói para si. Desse modo, os diversos componentes curriculares devem articular-se à política e às diretrizes traçadas para a atuação dessa determinada escola, por um determinado período. O currículo configura-se, então, como um projeto embasado em um plano orgânico a relacionar e conectar os princípios e pressupostos adotados pela escola à realização dos seus fins e objetivos, à concretização desses princípios norteadores.

3 CURRÍCULO COMO PRÁXIS

O currículo é uma práxis antes que um objeto emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Conceber o currículo como práxis envolve a intervenção de diversos tipos de ações em sua configuração, constituindo-se num cruzamento de diversas práticas. Esse processo ocorre dentro de certas condições concretas e configura-se “dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, [...] essa construção

³ De uma forma jocosa, alguns autores afirmam que é possível, ainda, pensar no **currículo percebido**: o que o professor afirma estar fazendo e o porquê da sua ação e **currículo experienciado**: o que os alunos percebem da prática docente em sala de aula e como reagem ao que lhes está sendo oferecido.

não é independente de quem tem o poder para construí-la.” (GRUNDY, 1987, p. 115-116 Apud SACRISTÁN, 2000, p. 21).

O caráter processual do currículo faz com que ele seja resultado de diversas operações às quais é submetido, não apenas quanto aos materiais, ou no plano das ideias que o conformam e estruturam internamente. Os fatores políticos e administrativos, a divisão de decisões, o planejamento e modelo adotado, sua tradução em materiais, o manejo por parte dos professores, a avaliação de seus resultados e as tarefas de aprendizagem que os alunos realizam moldam e determinam a construção curricular. Nada, então, é fortuito e ocasional no interior da escola, mas sua própria organização e modo de ser configuram o currículo que ali se desenvolve.

Para Sacristán (2000, p. 17), currículo é a expressão do “equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”. Por meio dele realizam-se os fins da educação. É, então, um campo prático complexo a modelar-se num sistema de ensino concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, de uma determinada escola, com suas características específicas, num dado local, numa dada região do país, utiliza-se de determinados meios, cristaliza-se, pois, num contexto que lhe confere o seu significado real. Ele não existe em abstrato.

O currículo, dessa forma, é marcado pela confluência, pelo cruzamento de múltiplas práticas, onde ocorre um diálogo entre os agentes educativos; elementos técnicos e profissionais; alunos; gestores e professores que o constroem e realizam.

Ao definir as incumbências dos docentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n. 9394, de 26 de dezembro de 1996 - determina que os mesmos participem da elaboração da *proposta pedagógica* do estabelecimento de ensino (Art. 13), em síntese, do *currículo* da escola, nos moldes da gestão democráticas (Art. 14).

É preciso atentar para o fato de que toda concepção curricular implica em uma proposta pedagógica, ou seja, em uma proposta sobre o quê, o como e para quem se deve ensinar; como se processa a aprendizagem; como, por que e o quê avaliar, que considere o papel desempenhado pelos diferentes sujeitos nesses processos em suas formas específicas de relacionamento. Ao mesmo tempo, essa proposta reflete uma dada concepção

tanto do fenômeno educativo, como do social, do político, do cultural, dentre outros.

Ao constituir-se no elemento nuclear para a análise da escola concreta e real, inserida num determinado sistema de ensino, como uma práxis, expressão prática da função socializadora e cultural de uma escola, num determinado momento histórico-social e um campo prático complexo a modelar-se num sistema de ensino concreto a materializar-se no projeto político-pedagógico, o currículo cristaliza-se num contexto que lhe confere o seu significado real.

Assim, podemos, com Sacristán (2000, p. 34), conceber currículo como

o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.

Dessa forma, não se pode estudar currículo sem pensar as condições concretas e reais das escolas brasileiras.

4 O CURRÍCULO E A REALIDADE DO PROFESSOR

Diante dessas considerações, partimos, nesse nosso estudo, da noção abrangente de currículo, ao considerar que este inclui todos os elementos essenciais do processo didático, baseando-se em critérios de flexibilidade de opção, da consideração das circunstâncias ambientais e das situações concretas relativas à escola, ao corpo docente, à disponibilidade dos recursos (materiais; humanos; físicos; didáticos; metodológicos), aos conhecimentos, habilidades e interesses dos alunos.

Essa perspectiva toma currículo em uma *abordagem de modo* ou *metodológica* (PONTECORVO, 1993), ao considerar de forma global todos os fatores que intervêm no processo didático, destacando-lhe as alterações; as relações recíprocas; os mecanismos de *feedback*; necessários à “programação de atividades didáticas válidas e eficazes e, sobretudo, a necessidade de avaliar a inter-relação existente entre esses elementos, em vista da consecução dos objetivos educacionais”. (PONTECORVO, 1993, p. 38-39).

Para a autora, ao conceber-se o currículo em uma perspectiva metodológica, deve-se ter em mente que esta implica em duas exigências: a de “considerar a totalidade dos elementos do currículo e a de que o conjunto do currículo não pode ser definido a priori, de cima para baixo, a não ser em termos indicativos”. (PONTECORVO, 1993, p. 38-39).

Igualmente, para que esta perspectiva se realize, são necessárias duas condições essenciais: a capacidade de utilização, pelos professores, da ampla flexibilidade desta postura, implicando em liberdade de escolha e exigindo-lhes clareza e precisão do ponto de vista conceitual e metodológico, quanto às definições, avaliação, utilização de materiais didáticos adequados. Isso depende, então, da formação inicial dos docentes.

Para Sacristán (2000, p. 147), a prescrição curricular determinada pelo “nível político administrativo [...] tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas.” Este nível regula o campo de ação docente, “mas é pouco operativo para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores.” (SACRISTÁN, 2000, p. 147). Para o autor, o professor tem importantes margens de autonomia para dar forma ao currículo real e, para estimular essas margens de liberdade, é necessário o desenvolvimento profissional dos docentes e uma filosofia pedagógica.

A filosofia da emancipação profissional topa com uma realidade com a qual se confronta para que esse discurso liberador tenha alguma possibilidade de progredir. Uma série de razões de ordem diversa fará com que, de forma inevitável, o professor dependa, no desenvolvimento de seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizadas fora de sua prática. [...]. a) O fato de que a instituição escolar tenha que responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural fazem da prática pedagógica um trabalho complexo, no qual é preciso tratar com os mais diversos conteúdos e atividades. [...]. b) O conteúdo da competência profissional dos docentes abrange a posse de conhecimentos e habilidades profissionais muito diversas. O domínio da prática de desenvolver o currículo nas aulas com os alunos de determinadas peculiaridades psicossociológicas e culturais e fazê-lo sendo coerente com o modelo educativo aceitável implica conectar conhecimentos de tipo muito diverso na hora de atuar. [...]. O professor, quando planeja sua prática, por condicionamentos pessoais e de formação, assim como pelas limitações dentro das quais trabalha, não pode partir em todos os momentos da consideração de todos esses princípios e saberes dispersos que derivam

de variados âmbitos de criação cultural e de pesquisa elaborando ele mesmo o currículo desde zero. (SACRISTÁN, 2000, p. 147-148).

Apesar e por causa da complexidade da prática pedagógica desenvolvida pelo docente, ele precisa apoiar-se em pré-elaborações, em planejamentos concebidos fora do seu âmbito de atuação, ou seja, para concretizar a sua prática há necessidade de apoiar-se em referenciais curriculares e no currículo prescrito pelos órgãos normativos e deliberativos do sistema educacional – Ministério da Educação – MEC; Secretarias de Educação estaduais e municipais.

Para Bruner (2011), por conta das múltiplas exigências que se colocam aos docentes, o problema consiste em construir currículos que possam ser trabalhados e distribuídos por professores atualizados a estudantes atualizados e que, concomitantemente, reflitam claramente os princípios básicos ou subjacentes de diversas áreas de pesquisa.

Dessa forma, coloca-se mais uma razão para a necessidade de o professor apoiar-se em elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos: a *formação inicial de professores*. Nem sempre de qualidade, ou de qualidade insatisfatória ou inadequada às exigências da docência, a formação inicial, na maioria das vezes, obstrui a possibilidade da elaboração autônoma, por parte dos professores, da prática pedagógica e, portanto, da concepção e desenvolvimento curricular.

É preciso considerar, também, que as condições nas quais se realiza o trabalho docente não são, em geral, as mais favoráveis e propícias para a iniciativa profissional. Nesse sentido, corroboramos a seguinte afirmação de Sacristán (2000):

Por todas estas razões, que são circunstanciais e portanto mutantes e melhoráveis, não está ao alcance das possibilidades de todos os professores planejar sua prática curricular partindo de orientações muito gerais. As condições atuais da realidade impõem aos professores acudir a pré-elaborações do currículo para seu ensino, que se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhes ofereçam o currículo elaborado. A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos

intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Essa constatação permite compreender o fenômeno da proliferação, no Brasil, dos chamados sistemas de ensino: currículos apostilados adotados, de modo crescente, por sistemas municipais de ensino.

5 ABORDAGEM DE CURRÍCULO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

O currículo escolar na modernidade não é visto como a ‘escolha instrumental de sociedades específicas para atender às várias demandas locais’, mas como ‘uma ratificação ritual de normas e convenções educacionais mundiais’. (BENAVIDES et al., 1992, p. 41 apud DALE, 2009, p. 22).

Mediante esta constatação, no Brasil, como em todo o mundo globalizado, a definição do que é o conhecimento considerado legítimo para ser ensinado nas escolas, sua seleção e organização não são incumbência das escolas e seus profissionais, em suas particularidades e especificidades locais. A padronização curricular é a marca dos sistemas de ensino na atualidade e, dessa forma, não há interesse em que os professores se apropriem das questões teóricas, culturais, políticas, sociais e metodológicas que envolvem a construção curricular e nem discutam qual concepção adotarão em seu projeto político-pedagógico, tendo em vista a *sua* escola.

Nesse sentido, definir currículo não é objeto da legislação, porém, em nosso caso, pensamos que o Ministério da Educação – MEC, mediante normas conceituais e operacionais, deveria fazê-lo ou ao menos deixar claro qual concepção adota quando aborda o tema em diretrizes ou parâmetros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – PCNs, ao explicitarem sua natureza, situa-os em relação a quatro níveis de concretização curricular, tomando por base o sistema educacional brasileiro. Os PCNs constituem o primeiro nível de concretização curricular ao serem uma referência nacional para o Ensino Fundamental; o segundo nível refere-se às propostas curriculares dos Estados e Municípios; o terceiro diz respeito “à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discus-

são de seu projeto educativo.” No âmbito do projeto educativo “os professores e a equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.” (BRASIL, 1997, p. 37).

Análise das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental (1998) demonstrou que estas não conceituam ou aprofundam fatores ligados à concepção de currículo adotada pelo MEC e, portanto, em vigor na totalidade do território nacional. Em vez disso, termos fundamentais abordados referem-se a *paradigma curricular* e a *currículo* como sinônimos, o que abordaremos mais abaixo.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) generalizou as disposições básicas sobre o currículo, entendido como o conteúdo de cada componente ou disciplina, ao estabelecer o Núcleo Comum obrigatório, em âmbito nacional, para o Ensino Fundamental e Médio, mantendo a Parte Diversificada em atendimento às peculiaridades locais e regionais. Ou seja, a LDB deixa patente a concepção de currículo como norma, convenção ou prescrição a ser seguida. Ou como artefato burocrático, objeto pronto e acabado e não como construção dinâmica do coletivo escolar, ainda que os discursos legais e oficiais afirmem o contrário. Desse modo, como se coloca o docente diante do currículo?

Genérica no que tange a questões mais de fundo, ao definir as incumbências dos docentes, a LDB determina que cabe à escola, dentre outras funções, incumbir-se de:

elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar o pessoal, os recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos; prover os meios necessários à recuperação dos alunos com menor rendimento e articular-se com as famílias e a comunidade, mediante mecanismos de integração da sociedade com a escola, conforme preconiza o Artigo 12, em seus incisos I a VI. (BRZEZINSKI, 1997, p. 211)

Assim, a lei define, no Artigo 13, inciso I: “os docentes incumbir-se-ão de [...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. (BRZEZINSKI, 1997, p. 211). É atribuição dos professores a elaboração do currículo da escola, nos moldes da gestão democráticas (Art. 14).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1998)⁴ pretendem ser um “conjunto de definições doutrinárias sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica” a orientar as escolas brasileiras “na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas”. (ASSIS, 1998) Dessa forma, assinalam a necessidade de cada sistema educacional definir *um paradigma curricular* para o Ensino Fundamental a ser concretizado na proposta pedagógica de cada escola do país. No entanto, não há qualquer definição ou concepção que oriente o professor da educação básica a respeito deste paradigma curricular.

Os PCNs (1997), por sua vez, visam nortear as escolas brasileiras no processo de construção da cidadania, de respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas. Desse modo, as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola deverão ser norteadas pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum, dentre outros.

Nesse sentido, as Diretrizes preveem que as escolas “devem reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e os afetivos, enfatizando as múltiplas formas de diálogo para a constituição de identidades afirmativas”.

A primeira diretriz estabelece como norte das ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas os princípios éticos da: autonomia, responsabilidade, solidariedade, do respeito ao bem comum; os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e, por último, os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Recomenda que os professores, ao planejarem as propostas pedagógicas, busquem “a correlação entre os conteúdos das áreas de conhecimento e os valores e modos de vida do aluno, sem cair no reducionismo ou na exclusão, levando aos excessos da “escola pobre para os pobres” ou dos grupos étnicos e religiosos apenas para si”. (ASSIS, 1998)

⁴ Parecer CEB/CNE nº 04/1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental*. Relatora Regina Alcântara de Assis. Aprovado em 29/01/98 e homologado em 27/03/98. (Publicado no D.O.U. de 30/03/1998).

Conhecimento, linguagem e afetos devem ser trabalhados em uma relação inseparável, assim,

as equipes docentes deverão ter a sensibilidade de integrar estes aspectos do comportamento humano, discutindo-os e comparando-os, numa atitude crítica, construtiva e solidária, dentro da perspectiva e da riqueza da diversidade da grande nação brasileira, como previsto no Art. 3º I, da LDB (Lei 9394/96). (ASSIS, 1998. p. 6).

A seguir, a relatora busca explicitar alguns conceitos, “para melhor compreensão do que propomos”, dentre eles o de currículo:

Currículo: atualmente este conceito envolve outros três, quais sejam: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aulas e nas escolas), currículo oculto (o não dito, aquilo que tantos alunos, quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula). *Neste texto quando nos referimos a um paradigma curricular estamos nos referindo a uma forma de organizar Princípios Éticos, Políticos e Estéticos que fundamentam a articulação entre Áreas de Conhecimento e aspectos da Vida Cidadã.* (ASSIS, 1998. p. 6, grifo da relatora)⁵.

A nosso ver, esse texto mais confunde o leitor ao, não definindo currículo, apontar algumas das chamadas “definições situacionais” de currículo, que não se tratam de conceitos de currículo, mas de formas de realização do mesmo. Semelhantemente, ao referir-se a paradigma curricular, utiliza-se indevidamente do termo *paradigma*.⁶ Mais uma vez aproximam-

⁵ Essa diretriz busca explicitar, ainda, os demais conceitos utilizados: b) **Base Nacional Comum:** [...] conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articulados aos aspectos da vida cidadã de acordo com o Art. 26. [...] dimensão obrigatória dos currículos nacionais [...]. c) **Parte Diversificada:** [...] conteúdos complementares escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à base nacional comum de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se [...] na proposta Pedagógica de cada escola, conforme o Art. 26. D) **Conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento:** noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena.

⁶ No campo curricular, é possível referir-se a três paradigmas de desenvolvimento de currículo, não de conceituação: *técnico-linear*; *circular-consensual* e *dinâmico-dialogico*. A esse respeito, ver: MACDONALD, J.B. Curriculum and human interests. In: PINAR, W. F. *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley, Cal.: McCtchan Publishing, 1975. p. 263-94; DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 67, n. 156, p. 551-66, mai./ago. 1986.

do vocábulos com significados diferentes, apresenta-os como sinônimos ou equivalentes, quando na realidade não o são.

A confusão terminológica aprofunda-se em outra diretriz ao determinar que as escolas devam garantir “a igualdade de acesso para alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional, a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do *paradigma curricular* [...]” (ASSIS, 1998, grifo nosso.) Qual paradigma curricular? O texto talvez se refira às normas prescritas para a construção curricular no interior dos sistemas e escolas.

6 DA REALIDADE CONCEITUAL DO CURRÍCULO ENTRE DOCENTES DE ENSINO FUNDAMENTAL

Buscamos nas conclusões de investigação realizada⁷ tecer a crítica a essa inexactidão que é facilmente encontrável na realidade da escola pública brasileira enfatizando a complexidade, diversidade e a ausência de qualquer consenso sobre a questão do currículo, mormente a respeito de sua conceituação. A própria literatura do campo curricular é rica em exemplos os mais contraditórios, divergentes e pouco esclarecedores, que transitam de uma concepção restrita para uma ampliação do significado, pondo em risco a especificidade e a efetividade da ação pedagógica.

Para a realização de estudo, desenvolvido em escola pública de Ensino Fundamental, partimos da hipótese de que os professores, deste nível de ensino, da rede pública apresentam grande dificuldade para conceituar currículo, identificando-o quase sempre como o rol de disciplinas, ou como a distribuição da carga horária das diversas disciplinas, pelas séries ou níveis dos cursos – *grade curricular*. Focaliza-se o currículo como uma questão de programas escolares, trabalho escolar, problema meramente didático, desconsiderando os intervenientes filosóficos, culturais, sociológicos, políticos e outros, sob uma ótica limitada e parcial.

A pesquisa, então, partiu da constatação de que, apesar das crescentes pesquisas e estudos e do relativo prestígio da área, pouco o docente

⁷ *O currículo e suas concepções para o professor do Ensino Fundamental: teoria e prática.*

do Ensino Fundamental, sobretudo, sabe sobre a construção, seleção, organização, representação e a distribuição do conhecimento escolar, ou seja, sobre a construção curricular.

A recenticidade do uso pedagógico do termo currículo e de sua conceituação no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental brasileiras e a multiplicidade de concepções existentes na literatura ocasionam certa confusão e insegurança entre os docentes. Insegurança confundida às vezes com uma falsa certeza, quanto ao papel e à função do currículo no processo educacional como um todo, se considerarmos que o currículo é o conjunto dinâmico de relações entre os diversos elementos do processo pedagógico: a expressão prática da função socializadora e cultural da escola num dado momento histórico-social, constituindo-se não em uma sucessão de momentos, mas numa práxis, num campo complexo a tomar forma num sistema de ensino concreto.

Assim, compartilhamos da definição de currículo apresentada por Pontecorvo (1993), a que já nos referimos, por esta permitir que a perspectiva metodológica de currículo possa vir à tona. Por considerar a dinamicidade curricular, exige do docente flexibilidade de opções metodológicas, clareza conceitual, certeza de que o trabalho pedagógico não é apenas individual, mas, sobretudo, coletivo, colegiado (“dar aula não é assunto privado”) e que nada do que ocorre no processo educativo deve ser deixado ao acaso, ao improvisado, mas que todos os seus elementos devem ser considerados quando da elaboração e do desenvolvimento curricular.

Com base nesses pressupostos, investigamos qual o significado de currículo para o professor do Ciclo II do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino, considerando o Projeto Político-Pedagógico global da escola e o encaminhamento que a mesma dava ao planejamento, durante o processo de construção desse projeto.

Em entrevista, as definições de currículo apresentadas pelos professores não se distanciam das geralmente encontradas junto aos alunos da graduação ou as apresentadas por outros docentes, ouvidos em outras ocasiões: organização das disciplinas que compõem a grade curricular; as disciplinas a serem cursadas e organizadas de forma programática. Enquanto o conceito de programa apresentou-se como a operacionalização do rol de

disciplinas e do conteúdo programático, resumindo-se a questões técnico-burocráticas ou metodológicas.⁸

Constatamos que o entendimento dos profissionais de educação, teórica e legalmente responsáveis pela elaboração do currículo da escola, via Projeto Político-Pedagógico (ou Plano de Gestão ou Proposta Pedagógica, como o denominavam os documentos oficiais), apresentavam visões parciais e reducionistas; ahistóricas, descontextualizadas, pretensamente *neutras* ou técnicas herdadas da educação tecnicista.

Não havia (há?) a compreensão de que o currículo é prática a ser construída pelo conjunto dos docentes, em todas as situações de aprendizagem, não apenas no interior da sala de aula e que esta é uma de suas atribuições inalienáveis, uma vez que a expressão *proposta pedagógica* remete ao básico da educação: o planejamento da ação pedagógico-escolar.

Apontávamos, então, que o currículo parecia afigurar-se como um ser fantasmagórico, com existência própria, a pairar sobre o fazer pedagógico e sobre o trabalho docente, concebido por alguma entidade supra-humana. É a falsa certeza, à qual nos referimos, de que a pretensa definição isenta e técnica de currículo como *grade curricular*, concebida não se sabe por quem ou em que bases, confere aos professores.

O que constatamos é a desimportância que as questões curriculares assumem no Ensino Básico, por uma série de motivos: problemas de formação inicial; não investimento da Secretaria de Estado da Educação em formação continuada realmente conseqüente, relevante e significativa; inexistência de lócus e momentos de estudos e discussões sobre a temática, ou discussões que nada esclarecem como as apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Intencionalmente não se oferecem oportunidades ou instrumentos teórico-metodológicos para a discussão e o aprofundamento de questões essenciais para os docentes se apropriarem verdadeiramente do seu fazer pedagógico, concebendo-o e planejando-o de modo coletivo.

Dessa forma, a proposta pedagógica da escola apresentava-se coe-rente com o quadro descrito. Segundo o discurso, o projeto pedagógico havia sido elaborado com a colaboração e participação de todos os envolvidos no

⁸ A respeito, ver CAÇÃO, 2006. *Relatório Anual de Atividades Docentes – 2005*, p. 6-7 (PROC. FFC/UNESP nº 393/90, p. 735-736).

processo educativo e que o processo de educar é um processo de interação, da relação entre ensino e aprendizagem, a superar o limite da transmissão de conhecimentos, pela dinâmica da sua construção. Porém, ao participar das reuniões de planejamento, o que constatamos foi que a equipe diretiva tinha planejado tão detalhadamente cada etapa do processo de planejamento e de elaboração da proposta pedagógica para o ano letivo que não *sobrava* espaço para a real manifestação dos participantes, pelo fato de cada tarefa estar delimitada e ser *conduzida* para uma determinada decisão ou objetivo.

A excessiva formalização do processo de planejamento, inclusive com a exigência de cada professor preencher um quadro detalhado para avaliar sua atuação no ano interior, pouca margem propiciava às discussões emergentes das mais profundas necessidades, dúvidas ou contestações dos docentes.

Havia consciência, por parte dos professores, da necessidade de se estabelecer o que eles denominavam *contrato pedagógico* entre professor e aluno; de se evitar a sobreposição de projetos desenvolvidos na e pela escola, *amarrando* a proposta de tal forma que se ignorassem as ingerências da Diretoria de Ensino e de que *nada devia ficar solto*.

Assim, no discurso encontramos a preocupação com a organicidade do processo didático-pedagógico, com a clareza dos objetivos a serem partilhados por todos e com as ações planejadas em conjunto, tendo em vista os fins almejados pela instituição, no entanto a ação pedagógica cotidiana e a atuação docente ainda se encontravam aquém das reais possibilidades de desenvolvimento de um trabalho realmente coletivo, embasado em sólidas convicções, pressupostos filosóficos e teórico-metodológicos, que desse conta da totalidade do processo educativo, ou seja, da real construção do currículo.

Ainda que essa fosse uma escola diferenciada a apresentar avanços; bem aceita e bem avaliada pela comunidade e pelas instâncias educacionais; com um corpo docente razoavelmente estável e com disponibilidade para participar das Horas de Trabalho Pedagógica Compartilhada – HTPCs – ou seja com algumas condições essenciais, mas não suficientes, para um trabalho pedagógico significativo -, a prática ainda estava permeada pelo senso comum.

É preciso considerar, ainda, que a ausência de consenso acerca da conceptualização de currículo, como apontado, é responsável pela confusão no meio educacional quanto ao papel e a função por ele desempenhada dada as múltiplas questões de cunho cultural, econômico, social, político, histórico-filosófico e ideológico envolvidas na sua conceituação.

Por sua vez, a pouca visibilidade e importância que as questões curriculares assumem no Ensino Fundamental, por uma série de motivos: problemas de formação inicial; não investimento da Secretaria da Educação em formação continuada realmente eficaz e consequente; inexistência de discussões sobre a temática em textos oficiais e de apoio ou discussões que nada esclarecem, não possibilitam a discussão e o aprofundamento de questões cruciais para os docentes se apropriarem de fato do seu fazer pedagógico, concebendo-o e planejando-o coletivamente, uma vez que lhes faltam instrumentos teóricos, dentre outros.

Assim, no bojo dos discursos e das falas tornaram-se explícitas todas as contradições do ensino público contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, R. A. de (Relatora). *Parecer CEB 04/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Estudos*, Brasília, v. 14, n. 17, dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, SEF, 1997.
- BRUNER, J. *O processo da educação*. Coimbra: Almedina, 2011.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- DALE, R. A globalização e o desenho do terreno curricular. In: PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E, P.; PORTO, R. C. C. (Org.) *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. Campinas: Alínea, 2009, p. 17-36.
- MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo no limiar do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 11-36.

PONTECORVO, C. Teoria do currículo e sistema italiano de ensino. In: MARAGLIANO, R. et al. (Org.). *Teoria da didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993, p. 37-71.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

