

DO RETRATO DA INSTITUIÇÃO À LISTAGEM DE CONTEÚDOS: O CURRÍCULO SOB O OLHAR DOS PROFESSORES

From the portrait of the institution to the list of contents: the curriculum through the eyes of the teachers

Peterson Fernando Kepps da Silva¹
Lavínia Schwantes²

RESUMO: O currículo possui, na sua própria constituição enquanto campo de estudo, uma riqueza conceitual e teórica. Muitos são os estudiosos dedicados a pesquisarem sobre a prática educativa que, por sua vez, pode ser entendida como a própria expressão do currículo. Nesta direção, objetivamos analisar as compreensões de currículo escolar de profissionais da educação básica na atualidade. Para tanto, utilizamos ferramentas da análise de discurso foucaultiana para análise de questionários com diretores, vice-diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas situadas no sul do Rio Grande do Sul. Percebemos que grande parte dos investigados vincula currículo a concepções técnicas, alinhadas com conteúdos, disciplinas, metas, objetivos e processos avaliativos. No entanto, é possível perceber também um alargamento de horizontes, tendo em vista a compreensão mais ampla dada ao campo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação básica; Ensino.

ABSTRACT: The curriculum has, in its own constitution as a field of study, a conceptual and theoretical richness. Many researchers are dedicated to investigate the educational practice which, in turn, can be understood as the expression of the curriculum. In this way, we aim to analyze the currently concepts of professionals of basic education about school curriculum. To be able to do this, we used Foucaultian Discourse Analysis tools to analyze questionnaires with directors, vice director, supervisors and pedagogical coordinators of public schools located in the south of Rio Grande do Sul. We identify that most teachers relate curriculum to technical conceptions, with contents, disciplines, goals, objectives and evaluation processes. However, it is also possible to perceive a broadening of horizons, in line with broader understandings on curricula given to the field.

KEYWORDS: Curriculum; Basic education; Teaching.

Introdução

¹ Mestre e doutorando em Educação em Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: keppspeterson@gmail.com

² Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: laviniasch@gmail.com

O currículo possui, na sua própria constituição enquanto campo de estudo, uma riqueza conceitual e teórica. Muitos são os estudiosos dedicados a pesquisarem sobre a prática educativa que, por sua vez, pode ser entendida como a própria expressão do currículo. Neste sentido, se recuarmos um pouco na história podemos perceber certas estruturas e, também, aplicações do currículo escolar.

O currículo já foi ditado pelo taylorismo e pelo fordismo, em que escolas, assim como as fábricas, passaram a ser movidas por um ritmo de trabalho mais intenso, o tempo tornou-se fator determinante para o rendimento máximo dos trabalhadores – no caso das fábricas – e, dos estudantes, na escola. A otimização da relação entre tempo-movimento exigiu a criação de regras e métodos para melhor desenvolver o trabalho e o estudo. A palavra eficiência, em ambos os espaços, era o mote, tornando os indivíduos meros operadores de tarefas. Reduziu-se o pensamento, a compreensão, o raciocínio como forma de assegurar o controle do processo (tanto do trabalho quanto do estudo) pela gerência (POPKEWITZ, 2015).

O fordismo procede o taylorismo, estes se diferem pelo primeiro objetivar um novo modo de vida. O trabalho em série na esteira rolante fez com que o operário ficasse à sua máquina ou ao seu posto e a passadeira ditasse o ritmo. A rapidez e a passividade eram as qualidades exigidas, da mesma forma que não era preciso o operário conhecer a maquinaria em que se estava atuando, pois outro trabalhador específico detinha o conhecimento técnico sobre o funcionamento da máquina.

Esse campo profissional especializado proveniente do crescimento da indústria e da urbanização pode ser entendido como uma condição de possibilidade para a produção de um currículo também mecanizado e especializado. Bobbitt, estadunidense autor do livro *The Curriculum*, propunha, em 1918, que a escola funcionasse tal como uma fábrica. O sistema educacional voltado para a economia seria resumido ao desenvolvimento técnico do currículo; ou seja, um especialista de currículo assumiria uma atividade burocrática, a qual consistia em fazer o levantamento de habilidades necessárias para a vida ocupacional adulta, leia-se aqui trabalho (SILVA, 2009).

No início do século XX, não somente teorizações de currículo como a de Bobbitt emergiram. Dewey, antes dele, em 1902, na contramão do pressuposto que embasa a industrialização crescente, estava interessado em questões democráticas e na construção de um planejamento curricular que levasse em conta as experiências e os interesses dos estudantes. Entretanto, o taylorismo se sobressaiu na formação do currículo, e os objetivos educacionais se deram na medida em que fossem contempladas funções profissionais.

Tyler (1974), na mesma ordem de Bobbitt, estabeleceu o currículo com a noção de organização e desenvolvimento. Seu livro *Os princípios básicos de currículo e ensino* procurou construir uma base, que ele chamou de racional, para interpretar, analisar ou criar um currículo e um programa de ensino. Ou seja, um currículo compreendido tecnicamente, com propósito comportamentalista que dialoga com o desenvolvimento econômico de base industrial.

Embora resgatar em breves parágrafos a história do currículo não seja o objetivo deste trabalho, entendemos como importante salientar estes acontecimentos que possibilitaram e fizeram com que currículos e propostas diferentes fossem tanto pensadas como construídas. Neste movimento, podemos perceber que o campo do currículo é proveniente de concepções e matrizes teóricas distintas, orientadas por conflitos e embates entre perspectivas.

Nos dias atuais, o Brasil, por exemplo, passou pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). Amplamente criticada por profissionais da educação, a base não só norteia o que será ensinado nas escolas brasileiras, como se apresenta em caráter normativo,

definindo os conteúdos e as aprendizagens a serem entendidas (cabe aqui questionar por quem) como essenciais desde a educação infantil até o Ensino Médio. Mais uma vez, o currículo torna-se ponto de evidência no processo de escolarização, assim como competências e habilidades são requeridas aos estudantes, os professores também são figuras acionadas nestes contextos.

Se olharmos os programas curriculares (como a BNCC) percebemos que eles, em qualquer período histórico, são voltados/direcionados ao professorado, isto é, são desenvolvidos para alcançar os professores. Os estudos e as possíveis aplicações curriculares são endereçados a estes profissionais, e visam, seja por meio de textos prescritivos, propositivos ou reflexivos, circunscrever o trabalho docente. Entretanto, nos colocamos a pensar no possível distanciamento dos professores de educação básica com relação ao que prescrevem esses documentos. Questionamos, também, o próprio entendimento de currículo, ou os entendimentos que se tem hoje sobre o mesmo. Será que os professores compreendem currículo escolar da mesma forma que os “especialistas”?

Tomados por estes questionamentos, propomo-nos, nesse texto, tecer algumas discussões em torno dos discursos sobre o currículo de professores da educação básica. São discursos que emergiram da escola básica e, com efeito, podem nos possibilitar entender como o currículo vem sendo compreendido por esses profissionais.

Percurso metodológico

Para a produção de dados deste artigo, utilizamo-nos de um questionário com duas perguntas concernentes ao campo do currículo, a saber: 1) O que você entende por currículo escolar?; 2) Você já teve alguma discussão na escola sobre currículo escolar? Se sim, de que forma?. Os sujeitos respondentes foram coordenadores pedagógicos, supervisores, vice-diretor ou diretor de escola.

Escolhemos aplicar o questionário para os citados acima por dois motivos: entendermos que estes profissionais coordenam processos cruciais para o funcionamento da escola. O coordenador pedagógico, dentre outras coisas, se responsabiliza, juntamente com o professor, pela sala de aula, bem como constrói pontes entre a escola e a família. Os gestores, diretor e vice-diretor, se incumbem de coordenar todos os processos da escola, desde questões pedagógicas até o gerenciamento de tarefas administrativas, articulados ao trabalho de supervisão. E, em que sentido, isto se afina com o currículo escolar?

Na medida em que assumimos (SILVA e SCHWANTES, 2018) que o currículo corporifica-se na organização, em todos os níveis, e nas decisões e ações tomadas pela escola, como a listagem de conteúdos, o Projeto Político Pedagógico (PPP), as Feiras de Ciências e Literárias, as comemorações (de dia das mães ou da família, junina ou de dia do índio) – nos aproximamos das funções desempenhadas pela supervisão, gestão escolar e coordenação pedagógica. Entendemos que os cargos que escolhemos para a investigação aqui proposta podem melhor expressar, neste momento, o que estamos tentando discutir: as compreensões de currículo escolar por profissionais da educação básica na atualidade. Em um segundo motivo articula-se ao referencial de estudos foucaultianos, que propõe que somos sujeitos produzidos por discursos. Nossos entendimentos e compreensões – ou seja, nossos discursos sobre o mundo – são constituídos a partir de discursos e estamos imersos desde o nascimento. Somos assujeitados aos discursos. Assim, entendemos que a rede discursiva sobre currículo de uma escola alicerça os entendimentos de supervisão, coordenação e professores sobre o mesmo.

No total, foram 27 sujeitos investigados, sendo dez coordenadores pedagógicos, sete vice-diretores, cinco diretores e supervisores. Cada profissional corresponde a uma escola estadual

situada no município do Rio Grande, no sul do estado do Rio Grande do Sul. A partir do site da Secretaria Estadual de Educação, selecionamos, no ano de 2017, apenas as escolas que oferecem Ensino Fundamental e/ou Médio, excluindo as escolas que oferecem unicamente Ensino de Jovens e Adultos (EJA) por entender que o currículo se dá de maneira diferenciada quando comparado com as outras modalidades de ensino.

O questionário impresso com as duas perguntas foi aplicado diretamente em cada escola. Fomos até as 27 escolas, nos apresentamos, explicamos de forma sucinta a pesquisa e solicitamos que o coordenador pedagógico, supervisor, vice-diretor ou diretor da escola respondesse as duas indagações. Na ocasião de aplicação dos questionários, não tivemos dificuldade e nem a recusa de nenhuma escola; bem como o tempo médio de resposta dos investigados foi de trinta minutos. Além disso, eles assinaram um “termo de consentimento livre esclarecido”, o qual explica o objetivo e metodologia da pesquisa; esclarece que os dados produzidos a partir de suas respostas serão utilizados apenas para fins acadêmicos (artigos, livros, resumos); e que suas informações pessoais serão preservadas, assim como o nome da escola onde trabalham. Por isso, os sujeitos serão apresentados pela sigla “P01”, “P02”... (a letra “P” refere-se à palavra professor e o número serve para distingui-los).

Buscamos com a pergunta “o que você entende por currículo escolar?” não preconizar uma nova forma de dizer o que é ou não um currículo; ou de distinguir discursos “certos” de “equivocados”. Nosso propósito parte, sobretudo, de transvasar os discursos curriculares, no plural. Vislumbramos ecoar a multiplicidade discursiva sobre o currículo escolar, que transcende a visão apenas de pesquisadores da área e avança para o terreno da escola, dos profissionais da educação básica que estão, no dia a dia, operando com as peças que fazem a engenharia curricular funcionar.

Escolhemos o questionário com duas questões discursivas como meio de coleta de dados, primeiro, por entender, assim como Gil (2008), que um número elevado de questões pode desestimular a participação dos investigados. Em segundo lugar, pelo tempo desprendido a esta técnica de produção de dados, já que o questionário foi aplicado durante o período de trabalho dos investigados. Além disso, as perguntas como as que fizemos, de acordo com Chaer et al. (2011), são consideradas abertas, pois permitem que os investigados respondam os questionamentos utilizando linguagem própria, bem como têm liberdade para expressarem suas respostas sem intervenção do pesquisador.

Para a análise dos questionários, utilizamos alguns conceitos metodológicos da análise do discurso foucaultiana como discurso, enunciado e enunciações e, também, algumas ferramentas para análise das relações de poder. Centramo-nos nas respostas dos investigados sobre suas concepções de currículo e as tratamos como enunciações. Foucault (2009) toma enunciação como a coisa escrita ou dita; ou seja, o texto sobre currículo produzido pelos investigados e analisado por nós é considerado enunciação. Enquanto que o enunciado é construído pelo pesquisador por meio da análise dessas enunciações. E os enunciados produzidos compõem o discurso sobre o currículo de profissionais da educação básica (FOUCAULT, 2009).

Neste artigo, produzimos a partir das enunciações, seis enunciados: 1) currículo como lista de conteúdos pertencentes às áreas de conhecimento/disciplinas; 2) conteúdos a serem ensinados e aprendidos; 3) Currículo como fazer pedagógico (planejamentos, avaliação, estratégias, metodologias, objetivos); 4) currículo articulado a experiência/vivência dos alunos e/ou comunidade/contexto social; 5) currículo contemporâneo; 6) currículo como anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Buscando, então, discutir sobre as concepções curriculares na atualidade, problematizamos estes enunciados a partir de diferentes pesquisadores da área do currículo,

assim como nos empenhamos para apresentar um panorama, mesmo que restrito, dos entendimentos sobre o campo.

Na construção dos enunciados destacamos que a enunciação de um mesmo professor pode constituir mais de um enunciado; nestes casos, para melhor organizarmos o trabalho, selecionamos trechos das enunciações e as discutimos de acordo com cada enunciado aqui apresentado. Portanto, algumas vezes, a resposta de um mesmo professor estará presente em mais de um enunciado. Cabe destacar ainda que os próprios investigados contrapõem suas respostas, isto é, por vezes, abarcam entendimentos conflitantes sobre currículo.

Além disso, na perspectiva dos estudos foucaultianos, ao analisarmos estas enunciações não estamos diante das respostas de um sujeito em si, pois, por meio dele, outros ditos presentes na rede discursiva em que o sujeito está imerso também se dizem. Há também um controle do que é dito – não no sentido de um sujeito dominante diante de um dominado – porque existem lugares determinados de onde se fala, papéis que se assumem em diferentes contextos e uma relação tanto com outros indivíduos, quanto com outros documentos, meios e espaços (FOUCAULT, 2009; FISCHER, 2001). Dito de outra maneira, existem fontes de produção destas enunciações, elas não florescem do interior dos sujeitos, mas se constituem a partir das tramas discursivas em que estão inseridos.

Diante do exposto até aqui, partimos, nas linhas que se seguem, às discussões estabelecidas em torno das enunciações sobre currículo escolar dos coordenadores pedagógicos, supervisores, diretores e vice-diretores de escolas estaduais de educação básica situadas no sul do estado do Rio Grande do Sul.

Currículo: enunciações atuais

Os enunciados nos permitem perceber como o currículo escolar vem sendo entendido ou definido pelos profissionais da educação da cidade do Rio Grande – RS. Todavia, pela esteira de Foucault (2006), discursos universalistas tomam para si a verdade, estão calcados pelas teorias totalitárias, diferentemente daqueles discursos produzidos pelo que ele denomina de “intelectual específico”. Este, em oposição aos universalistas, trabalha em setores determinados, em pontos específicos, são contingentes e não alicerçados em terrenos fixos. Assim, embora esta pesquisa compreenda a maioria das escolas estaduais do município, ela visa a crítica local, de modo a expressar as teorias, os discursos e as verdades dos investigados, as quais são construídas por meio de relações de poder e condições de possibilidade.

Dentre todos os enunciados que formulamos, o “1) currículo como lista de conteúdos pertencentes às áreas de conhecimento/disciplinas”, relega ao currículo, um caráter apenas de disciplinas, listagem e conteúdos, como exemplificado brevemente nas seguintes enunciações:

O currículo escolar compreende a base curricular onde ficam as áreas do conhecimento, cada uma com suas disciplinas desenvolvendo seus conteúdos. [...] (P03)

São os componentes que formam as áreas do conhecimento. As áreas do conhecimento do Ensino Médio são: Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagem, Ensino Religioso. (P15)

São as disciplinas e as áreas oferecidas pela escola para o aprendizado dos alunos. Nessas disciplinas constam as horas-aula que os professores ministram na escola. (P09)

Um breve panorama analítico da palavra currículo mostra que o termo veio do grego *kurikulu*, vinculado ao significado de corrida, curso ou indicador de pista. Em meio aos usos da palavra, no campo educacional, foram atribuídos conceitos de grade de conteúdos a ser seguida por um determinado curso, de cursos oferecidos por instituição educacional, de curso específico, ou, ainda, de trajetória de vida acadêmica e/ou profissional (VEIGA-NETO, 2003; NONATA, 2006). Esses discursos datam a partir do século XVI, entretanto, se observarmos as respostas acima, podemos traçar algumas intersecções com o presente.

A ordenação de conhecimentos, ou a ideia de disciplinas como currículo, possui presença recorrente nesta pesquisa. Muitos professores dialogam com este perfil curricular utilizado em séculos anteriores, denotando área de conhecimento, disciplinas e conteúdos como currículo; ou seja, existe uma relação homóloga entre currículo e disciplina, tanto em outros tempos quanto hoje. De alguma forma, estes conceitos são provenientes de teorias tradicionais, como a de Tyler (1974), das quais o enunciado aqui exposto se aproxima, mas se afasta da dinamicidade e complexidade que constituem o currículo na atualidade.

Essa dimensão de currículo como disciplinas escolares e grade de conteúdos a ser seguida, como mencionado anteriormente, aproxima-se da prescrição. A partir de Sacristán (2000), as prescrições se dão mediante os materiais de referência utilizados na escola, como a BNCC atual, a título de exemplo, e quaisquer outros documentos que sirvam para elaboração e controle do sistema educacional e das ações pedagógicas. Um currículo com caráter prescritivo tem relação, portanto, com os conteúdos que estão dispostos em disciplinas. Esses conteúdos definidos terão, em grande parte, que ser obrigatoriamente desenvolvidos pelos professores, o que leva a críticas com relação à liberdade de atuação do trabalho docente.

Ainda no que diz respeito ao enunciado 1, outras enunciações, elencadas abaixo, apontam o vínculo entre currículo e conteúdos:

Currículo escolar para nós são os conteúdos básicos de cada ano. Atualmente estamos começando uma reformulação, inclusive na nomenclatura. (P05)

Para mim currículo escolar é o conjunto dos conteúdos selecionado a cada disciplina e distribuídos por ano de estudo. (P07)

Entendo por currículo, os conteúdos curriculares e suas relações com o ambiente escolar e a comunidade local. [...] (P21)

Currículo abrange, para mim, os conteúdos programáticos (enviados e exigidos pelo governo) como conteúdos de português, matemática, ciências... e os que não devemos deixar de trabalhar em sala de aula como direitos humanos, política, violência, fatos da atualidade e que devem ser discutidos para que se reflita sobre suas consequências em nossas vidas. (P22)

Percebemos que estes professores estão arraigados em uma concepção de currículo do século XVI, que já passou por inúmeras transformações, principalmente nas últimas décadas. Diversos fatores podem estar envolvidos nisso, como a formação docente inicial dos investigados, o pouco acesso à produção científica sobre currículo escolar ou ainda que os investigados, embora tenham entrado em contato com outros discursos sobre o currículo, continuam vinculando-o à lista de conteúdos. Estas são inferências que não tem por interesse buscar o sentido oculto das coisas, ou ainda apontar uma superioridade do presente em relação ao passado. No entanto, ao

menos para nós, torna-se impossível deixar de pensar nestas questões. Especialmente, por entendermos que o currículo está imbricado no modelo de escola que temos e queremos.

Por conseguinte, considerando o enunciado “2) conteúdos a serem ensinados e aprendidos”, percebemos, também, o caráter conteudista dado ao currículo, já que a lista de conteúdos programáticos, ou os demais assuntos que forem desenvolvidos pelo professor, estão imbricados na composição do currículo. Formulamos isso pelas enunciações de alguns professores investigados:

[...] Currículo é todo o conteúdo desenvolvido pelo professor e todo assunto ou temática trazida pelos alunos ou questões vivenciadas pela escola no momento. (P01)

É todo e qualquer conhecimento desenvolvido na escola, onde há troca de saberes. (P02)

[...] A escola, por um todo, entende currículo como conteúdo a ser trabalhado anualmente com os alunos. (P04)

O currículo escolar compreende o conjunto de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, assim como as estratégias que serão utilizadas a fim de atingir os objetivos propostos. [...] (P26)

São conteúdos a serem ensinados e aprendidos. [...] (P27)

Mesmo associando currículo a conteúdos, como no enunciado 1, diretamente ligados às áreas de conhecimento da educação básica, os investigados trazem além dos conteúdos escolares, os saberes vivenciados pela escola, pontuam o intercâmbio de conhecimentos, bem como estratégias a serem utilizadas a fim de atingir objetivos. Em face dessa posição dos professores, podemos articular a questão conteudista a uma das principais indagações que se tinha de currículo no século passado: o que se deve ensinar? (SILVA, 2009).

De um modo geral, os conteúdos são selecionados e organizados dentro de disciplinas isoladas, como Biologia, História ou Matemática. Apple (1982), neste movimento, entendeu que o currículo não era um corpo neutro e desinteressado de conhecimentos; ou seja, a escolha curricular, para ele, é permeada por interesses das classes dominantes. Indagações como “por que esse conhecimento e não outro?” tornaram-se importante na sua perspectiva; assim como entendeu que essas perguntas precisam ser guiadas por outro questionamento: “o conhecimento de quem está sendo privilegiado?”.

Aquilo que está inscrito no currículo não se trata de mera informação, tendo em vista que as organizações dos conhecimentos produzem maneiras de ser, sentir, agir, falar e ver o mundo. O currículo, ou as áreas de conhecimentos quando se tornam disciplinas escolares, passam a fabricar sujeitos desejados. Há uma demanda nos tempos atuais de habilidades, como capacidade de comunicação, argumentação, solução de problemas, inventividade e criatividade que estão acima, por exemplo, dos próprios saberes específicos de cada área do conhecimento. Os conhecimentos, distribuídos em disciplinas, convertem-se, então, em instrumentos de interesses políticos e econômicos (POPKEWITZ, 2009).

Para além das implicações políticas que precisam ser consideradas no momento em que conteúdos escolares são postos em evidência, pensamos, também, na aproximação do currículo à lógica prescritiva. Saberes estabelecidos a partir de um repertório organizado de elementos culturais carregam, em seu interior, embates, lutas e relações de poder. Para determinados

assuntos figurarem no campo educacional quantos outros não ficaram às margens? Como nos coloca Macedo (2006), mediar o mosaico educacional por esses conhecimentos selecionados e prescritivos estava na base das teorizações tradicionais do campo curricular. Essas percepções um tanto quanto burocratizadas de currículo ainda permeiam a forma como ele vem sendo concebido.

Até agora as enunciações nos levam a uma díade constituinte do currículo: conteúdos e disciplinas escolares. Neste seguimento, o enunciado “3) currículo como fazer pedagógico (planejamentos, avaliação, estratégias, metodologias, objetivos)” reside adjacente a uma concepção mais técnica:

Currículo escolar é a forma de organizar e orientar as atividades educativas, ou seja: os objetivos, os conteúdos e a avaliação. [...] (P06)

Currículo escolar é tudo que se planeja na escola. É o todo, onde se coloca todas as metas que devemos cumprir para melhorar a qualidade do ensino. (P08)

Currículo escolar no meu entendimento é todo fazer pedagógico, organização dos conteúdos/saberes. [...] (P13)

Currículo escolar está associado a forma como a escola se organiza em sua proposta pedagógica, ou seja, os caminhos para o processo de ensino aprendizagem. [...] (P19)

[...] Fazem parte do currículo escolar, os planos pedagógicos, os processos de avaliação e os procedimentos utilizados nos diferentes graus de escolarização. (P26)

Palavras como organizar, orientar, objetivos, conteúdos, planejamento, metas e avaliação nos levam a aproximar estas enunciações à concepção de Tyler (1974), a qual compreendia currículo como o conjunto dos objetivos educacionais. Nessa linha, os professores detêm-se à organização e ao planejamento das atividades, distanciando-se, por exemplo, de um entendimento mais amplo de educação – entendendo educação como processo de reflexão, ampliação de saberes e autoconhecimento. Atribuem à nomenclatura currículo um formalismo técnico, orientado pelo tripé conteúdos, avaliação e metas.

Analisando os pressupostos de Tyler (1974), o conhecimento passa a ser mercantilizado, ao passo que a escola tende a funcionar voltada ao mercado. Se olharmos a história, a escola, às vezes mais ou menos sutilmente, sempre se engendrou a certas regras de mercado e, nos últimos tempos, vem sendo balizada por competências e habilidades que possam atender interesses do neoliberalismo. Quando se atribui ao currículo algo estritamente prático, como formulação de metas e processos avaliativos, se não impede, ao menos empobrece, o desenvolvimento de um ensino parametrizado na formação de sujeitos com maior criticidade e atentos, não apenas aos aspectos econômicos, mas aos contextos político e social; isto é, um ensino articulado mais com a reflexão do que com pressupostos de eficiência.

Para além dessa discussão que une o entendimento de currículo a questões sobre globalização e neoliberalismo, nos colocamos diante do enunciado “4) currículo articulado a experiência/vivência dos alunos e/ou comunidade/contexto social”:

[...] Um currículo escolar deveria abarcar todos os aspectos cotidianos do nosso aluno, para assim, realmente fazer a diferença na construção da aprendizagem do

aluno. Por outro lado temos profissionais muito participativos e comprometidos com essa questão, mesmo quando o sistema não oferece o apoio necessário. (P06)

O currículo vai além da “listagem” de conteúdos/temáticas trabalhadas. O conceito de currículo é mais amplo. Diz respeito a proposta pedagógica da escola, dos espaços e tempos escolares, considerando a realidade dos estudantes, dos professores, dos funcionários, dos responsáveis (pais) dos estudantes. Considera os temas transversais e como essas questões são enfrentadas e problematizadas pela escola. (P10)

O currículo estabelece diretamente uma relação da escola junto a sua comunidade escolar, ele deve contemplar as especificidades locais, sem deixar de abordar os aspectos gerais e fundamentais de aprendizagem. Um currículo descolado da realidade do aluno pode levar ao desinteresse do mesmo pela escola e até mesmo a evasão escolar, trazendo graves consequências sociais. (P23)

Se nos enunciados anteriores (1, 2 e 3) tínhamos apresentado uma visão talvez mais instrumental de currículo, neste último, podemos perceber um entendimento no qual as articulações entre sujeito e escola são apontadas. As enunciações selecionadas agora extravasam a ideia de listagem de conteúdos, metas ou avaliações e passam a atentar para relação que os estudantes terão com a escola. Essa relação abarca o contexto diário dos alunos. Os temas transversais, referenciados pelo professor 10 (P10), correspondem, justamente, a temáticas consideradas importantes e presentes na vida. Questões envolvendo saúde, meio ambiente e orientação sexual, a título de exemplo, fazem parte destes assuntos indicados pelos temas transversais a permearem o cenário educativo (BRASIL, 1997).

Ainda nesta ideia de superação da condição tradicional dada ao campo curricular, percebemos certo afrouxamento no seu entendimento. Porém, antes de expor mais enunciações que nos indicam isso, cabe esboçarmos a construção do penúltimo enunciado “5) currículo contemporâneo”. Este enunciado emerge dos estudos que os autores deste artigo vêm realizando nos últimos anos. Pensamos, por meio de diferentes e até mesmo divergentes estudiosos – muitos já referenciados neste trabalho – que o currículo corporifica uma organização escolar que não somente abarca a listagem de conteúdos, mas o Projeto Político Pedagógico (PPP), as Feiras de Ciências e Literárias, a Festa de Dia das Mães ou da Família, as atividades extraclasse. O currículo, por assim dizer, é a escola em funcionamento; é a expressão dos acontecimentos. Ele é o carimbo da escola, que por meio das instâncias listadas marca indivíduos, disciplina, regula, forma identidades, produz efeitos e subjetiva sujeitos (SILVA e SCHWANTES, 2018).

Como dito mais acima, no início deste texto, e ainda pela esteira de Foucault (2009), que as verdades são contingenciais, objetivamos travar articulações que nos levem a pensar e interrogar os modos como vem sendo percebido o currículo no espaço da escola, por parte dos atores que o põe em funcionamento. Nessa perspectiva, o enunciado 5, de certa maneira, nos indica uma aproximação dos professores com uma ideia de currículo multifacetado, que atenta para questões atuais; assim como esses investigados apresentam uma leitura menos mecanicista em prol de um currículo mais plural, dinâmico e complexo, como podemos observar nas enunciações abaixo:

Currículo é toda a ação desenvolvida no interior da escola; na sala de aula pelo professor, nos corredores por monitores, no refeitório pelas merendeiras ou

ainda por profissionais convidados tratando de temas planejados pela escola. [...] (P01)

[...] O currículo forma o todo, quando precisamos defini-lo ficamos sempre em dúvida. (P03)

Acredito que o currículo perpassa o ambiente escolar. Tudo que envolve aprendizagem percebo como currículo. [...] (P04)

Entendo que currículo escolar é um espaço organizado dentro da escola para contemplar ações que desenvolvam ou propiciem o conhecimento elaborado dos alunos, conteúdos específicos para cada ano e também todas as outras ações que irão contribuir para a formação enquanto sujeito ativo da sociedade. Entendendo essas ações como: cursos, passeios, festas, palestras, trabalhos em grupo, etc. (P14)

Se observarmos, as palavras “todo” e “tudo” permeiam estas enunciações. Os professores atribuem uma noção mais abrangente de currículo, que posiciona o ambiente escolar e seus acontecimentos, atividades, conteúdos e trabalhos, por exemplo, como a própria expressão curricular. Além disso, podemos notar certa imprecisão na conceituação, quando o investigado P03 sublinha dúvida ao buscar definir currículo.

Sobre isso, podemos versar que a complexidade que reveste o campo, no Brasil, até a década de 1980, tem forte influência das teorizações europeias e americanas. Com a redemocratização do país e a atenuação da Guerra Fria, a utilização do referencial tecnicista americano entrou em declínio. O pensamento de currículo no Brasil passa, então, a permear as vertentes marxistas; bem como no início dos anos 1990 os estudos de currículo buscavam compreendê-lo como espaço de relações de poder. Essas “teorias de currículo” são separadas, ainda, em três perspectivas: tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2009).

Embora muito limitadamente tenha sido nossa incursão pelos caminhos das teorias de currículo, podemos situar sua diversidade discursiva. Não apenas no que se refere a teorizações, mas à própria atribuição da palavra currículo no campo educacional e suas modificações com o decorrer do tempo. Inicialmente, como já expressamos, currículo indicava uma lista de tópicos ou de disciplinas; depois, passa a ser um conceito que “pode ser resumido como uma proposta educacional elaborada por uma instituição que assume responsabilidade por sua fundamentação, implementação e avaliação” (KRASILCHIK, 1987, p. 14). Em contraponto, nos dias atuais, temos compreensões como essas que compuseram o enunciado “currículo contemporâneo”:

Currículo são todas as ações que envolvem o cotidiano da escola. Desde as organizações mais simples, como a recepção das crianças e responsáveis na escola, horário do lanche, recreio, festividades, até as mais específicas como o calendário escolar, visão e objetivo da escola, PPP, regimento, grade de habilidades e competências. Enfim, currículo diz respeito a todos os fazeres e envolve toda a comunidade escolar. Revelando o retrato da instituição nas ações e nas documentações, onde lê-se o que está escrito e o que está implícito. (P18)

Currículo é tudo aquilo que faz parte da vida escolar do aluno. Fazem parte do currículo todas as vivências, experiências, atividades, trocas que permeiam tudo que está e acontece na escola. O currículo muitas vezes é considerado erroneamente como conteúdos e atividades pedagógicas, mas ele é muito mais

do que isso, precisa ser vivo, pulsante e ter por foco os interesses dos alunos. (P20)

Entendo currículo como um conjunto de ideias e metodologias muito abrangente, que devem estar intimamente ligado com a realidade escolar, indo muito além de apenas conteúdos. O currículo escolar deve ser pautado na questão: “que tipo de aluno desejo formar?”, envolvendo questões sociais e possibilitando ao aluno não somente seu desenvolvimento intelectual, mas também preparando-o para a vida em sociedade. (P16)

Temos discursos, no plural, noções de currículos múltiplos que vêm se alterando e apontam para a construção dos sujeitos que serão formados. Na medida em que os conteúdos não mais figuram como atores únicos do processo educativo, as vivências, experiências e os saberes populares passam, como podemos observar nestas enunciações, a dialogar com o conhecimento escolar. Algumas enunciações, como a dos professores 16 e 20, rejeitam o caráter apenas conteudista relegado ao currículo. O cotidiano, as questões sociais e a vida em sociedade também são demarcados. Poderíamos dizer com esta interação mediada pela pluralidade que temos, de certa maneira, uma “atualização” do discurso por parte dos professores da educação básica.

Justamente por entendermos, a partir dos estudos foucaultianos, que nos formamos em uma rede discursiva cujos discursos produzem as maneiras de ser, agir e viver dos sujeitos, que essa rede e época contextual têm lugar e história específicos. Compreendemos que os discursos se modificam ao longo do tempo. Assim, os discursos aos quais somos assujeitados são constantemente atualizados.

A partir dessas atualizações, entendemos que romper com perspectivas tradicionais de currículo pode promover vivências mais significativas aos sujeitos escolares na atualidade, sejam eles professores ou alunos. Ao se entender o currículo como algo amplo e plural, imbricado na formação de sujeitos, pode-se melhor enfrentar e resistir às imposições colocadas à escola, aos conteúdos e ao trabalho docente. Reformas que, por vezes, cerceiem a atuação do professor e os transformem meros replicadores ou executores de propósitos e interesses de específicos podem ser questionadas; pois ao atentarmos para o caráter político do currículo e às iniciativas governamentais para o campo educacional, por exemplo, que poderiam ser, antes, pensadas pelos profissionais da educação. O que não significa dizer que mudanças têm de ser rejeitadas; porém, qualquer reforma promovida precisa levar em consideração os professores. Para tanto, acreditamos que uma maior atenção ao currículo e às questões curriculares pode possibilitar uma atuação mais protagonista destes profissionais com relação tanto a mudanças impostas de fora da escola (e de cima para baixo) quanto para os tipos de indivíduos que serão formados.

O enunciado 6, currículo como anos/séries do Ensino Fundamental, foi considerado um efeito de dispersão no discurso sobre o currículo dos profissionais da educação básica, visto que todos os enunciados anteriores trazem consigo conceituações historicamente constituídas ao longo do tempo, propiciando as discussões em torno do discurso. Ao passo que nesse enunciado o currículo nos revela que a palavra não necessariamente traz consigo conceituações, mas pode ser utilizada apenas como nomenclatura que distingue os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental dos últimos quatro:

Currículo é o ensino do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental. (P12)

O currículo escolar compreende os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano), que difere dos anos finais em sua organização, quanto ao número de professores, disciplinas, etc. (P17)

Currículo escolar são as séries iniciais do Ensino Fundamental, depois temos os anos finais a partir do 6° ano até o 9° ano. (P24)

Na escola existe a nomenclatura currículo para designar as atividades de pré-escola ao 5° ano (currículo por atividade) e do 6° ao 9° ano (currículo por área de conhecimento). [...] (P25)

Últimas palavras

A partir das análises discursivas realizadas junto aos profissionais (diretor, vice-diretor, supervisor ou coordenador pedagógico) da rede estadual de ensino do município do Rio Grande – RS, é possível compreender que grande parte deles vincula currículo a concepções técnicas, alinhadas com conteúdos, disciplinas, metas, objetivos e processos avaliativos. Por outra via, é possível perceber também um alargamento de ideias, tendo em vista a compreensão mais ampla dada ao campo. Esses discursos pairam em torno de um entendimento no qual o cotidiano, as ações e os espaços da escola fazem parte do currículo. Pela análise realizada, observamos que há tanto enunciações que se aproximam mais do currículo tradicional, quanto àquelas que se engendram ao currículo que denominamos contemporâneo.

Ao apresentarmos estes enunciados percebemos os modos como os professores pensam o currículo e descrevem-no na contemporaneidade. Diferentes modelos foram enfocados, o que nos possibilitou empreender sobre as concepções atuais e passadas. Alguns seguiram as mesmas rotas tecnicistas, já outros transvasaram estes caminhos. Ademais, os enunciados problematizados ao longo deste artigo nos mostraram o quão potente e diverso é o campo discursivo do currículo. Desde a utilização do termo na educação, que data de séculos passados, até os dias atuais é possível perceber a riqueza de estudos, a pluralidade das matrizes teóricas e a abrangência de concepções. Longe de delinear o que deve ou não ser o currículo, ou buscar uma universalidade do discurso, pensamos em travar discussões que nos possibilitem analisar e criticar suas diferentes formas de expressão e aplicação.

Os enunciados apresentados ao longo do trabalho podem ser desenhados a partir de concepções mais reduzidas até as mais ampliadas. Explicamos melhor: o enunciado “1) currículo como lista de conteúdos ensinados pertencentes às áreas de conhecimento/disciplinas” e o “2) conteúdos a serem ensinados e aprendidos” enfocaram questões conteudistas, as áreas de conhecimentos e as disciplinas. O terceiro enunciado, “3) Currículo como fazer pedagógico (planejamentos, avaliação, estratégias, metodologias, objetivos)”, mesmo adjacente a concepções mais tecnicistas, mostra certa abertura no que tange a compreensão de currículo – posto que o mesmo é construído não somente por conteúdos, mas, sim, por outros “elementos”. Já o quarto e quinto enunciado “4) currículo articulado a experiência/vivência dos alunos e/ou comunidade/contexto social” e “5) currículo contemporâneo” percorrem caminhos que conferem ao currículo um entendimento mais diverso e menos mecanicista, mais atual e articulado aos discursos contemporâneos e pós-estruturalistas de currículo.

Neste movimento, podemos perceber por meio dos enunciados aqui postos, o discurso de currículo na atualidade de professores da educação básica do município do Rio Grande – RS. Os investigados, ao destacarem suas concepções curriculares, constroem modos de ver e dizer sobre

o campo; produzem (atualizam) novas formas de discursos, bem como reproduzem compreensões passadas.

Podemos, por fim, dizer que existe uma vasta produção de teses, dissertações, livros e trabalhos que têm o currículo como objeto de estudo. Os especialistas de currículo, ou apenas os pesquisadores do campo, não teriam responsabilidade com o que se está produzindo e, conseqüentemente, sendo divulgado sobre currículo? Poderíamos extravasar aqui para o próprio alcance destas pesquisas. Trabalhos que se enclausuram aos mesmos circuitos de simpósios, seminários e conferências talvez se esqueçam da escola, de buscar interagir com este espaço que é tomado, por vezes, apenas como fonte para produção de dados. Ao projetar críticas como essas, incluímos nossa própria pesquisa. Fizemos isso com o intuito de pensarmos o que estamos fazendo, enquanto pesquisadores da área do currículo, para dialogar de forma mais ampla com os professores que estão fora dos muros da academia. O que não significa “catequizar” estes profissionais, isto é, transpor nossa visão de “especialista” para eles, mas empreender discussões, compartilhar experiências e alargar horizontes.

Referências

- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.
- CHAER, G; DINIZ, R. R. P; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2011.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, 2001.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, M. A sociedade disciplinar em crise. In: _____. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder – saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 267-269.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. Editora Pedagógica e Universitária, 1987.
- Lei nº 9.394, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, 2006.
- NONATA, A. F. O currículo no contexto da escolarização: das teorias a-críticas, às críticas. **Educ**, v. 9, n.2, 2006.
- POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA; RIBEIRO. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, v.19, n.35, 2015.
- SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre. ArtMed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, P. F. K.; SCHWANTES, L. Currículo contemporâneo: a proposta de ensino para cursos populares construída com apenados da Penitenciária Estadual do Rio Grande. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade – RELACult**. v. 04, ed. especial, p. 1-16, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/728>>. Acesso em: 31 mai. 2020.

TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 2003. p. 59-102.