



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7695 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO ACERCA DO PAPEL DOCENTE

Francisco Marcones Moura Silva - UECE - Universidade Estadual do Ceará

Edilene Ferreira de Sena - UECE - Universidade Estadual do Ceará

CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO ACERCA DO PAPEL DOCENTE

INTRODUÇÃO

Historicamente o currículo tem se mostrado como o grande norteador do processo educacional nos espaços escolares, onde os professores/as buscam desenvolver as aprendizagens nos/as [\[1\]](#) estudantes. O currículo está organizado com o objetivo de orientar e embasar as ações dos/as docentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando os valores que norteiam a prática pedagógica, o contexto escolar e as necessidades dos/as discentes a partir de sua realidade.

Ao longo dos anos a educação vem sofrendo transformações metodológicas na perspectiva de melhorar a dinâmica das aulas, tornando o ensino mais produtivo e eficaz. Todas essas alterações seguem determinando currículo, ou seja, o currículo determina o processo que será desenvolvido nos espaços educacionais.

Partindo disso, o presente trabalho problematiza o papel do/a docente na construção e utilização do currículo educacional, refletindo suas atribuições e espaço. Para isso, dialogaremos com Sacristán (2013), Tadeu Tomaz (2010), Lopes e Macedo (2011), Arroyo (2013), Moreira e Candau (2007), entre outros/as autores/as que discutem o currículo sob a perspectiva da diversidade enquanto luta e identidade.

O CURRÍCULO NO ESPAÇO ESCOLAR

As discussões curriculares tronaram-se parte do cotidiano dos indivíduos no espaço escolar. O fato de estar presente no centro dos debates nos “[...] projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 07) evidencia que o currículo não é tido como conteúdo “pronto” a ser disponibilizado aos/as alunos/as. Segundo os autores, o currículo consiste na “construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (ibidem, p.09).

Outro autor que discute o currículo a partir do discurso consiste em Tomaz Tadeu (2010). Ao apresentar as teorias do currículo a partir de questões-chave (O que é uma teoria do currículo? Quando se pode dizer que tem uma teoria do currículo? Onde começa e onde se desenvolve as teorias do currículo? O que distingue a “teoria do currículo” da teoria educacional mais ampla? E o que aponta as teorias críticas do currículo das teorias pós-críticas?) mostra que cada discurso produz noções individuais curriculares.

É importante observarmos que a teoria descobre o real, existindo correspondência entre ambas. Em uma visão tradicional, a teoria do currículo compreende na descrição e explicação da realidade. Todavia, o autor supracitado apresenta outra compreensão, onde ao apresentar um “objeto”, acabamos o criando e idealizando. Isto é, na medida em que descrevemos sobre currículo, também o concebemos.

Dessa forma, compreendemos que as teorias não estão prontas e acabadas, elas se alteram, estão em construção, e representam um ambiente de disputas ideológicas por hegemonia social, econômica e cultural. É nesse processo de disputas, que surgem novos conceitos atribuídos ao currículo, sendo por esse meio construído o objeto em discurso[2]. Assim, entende-se que,

Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis. Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar? Não tem sido fácil responder a tais questões e as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares (LOPES; MACEDO, 2011, p.21).

A partir desse cenário educacional, questionamos acerca da função do/a professor/a, além de como sua identidade profissional é impressa nos currículos escolares, que “assim como a teoria que o explica, é uma construção histórica que se dá sob determinadas condições” (SACRISTÁN, 2013p.10).

A formação do profissional da educação, está diretamente ligada ao desenvolvimento da sua função enquanto professor/a. Sobre isso, ressalta-se a preocupação com os diversos problemas relativo à formação docente, os quais, implicam nas práticas cotidianas da seleção e organização do conhecimento trabalhado e de como lidar com as mais diferentes situações que se fazem presentes no contexto escolar, as quais devem constituir o currículo. Por isso, Libâneo (2002, p. 13), relaciona a precariedade das formações dos professores com a aprendizagem escolar, o que resulta em fracos resultados escolares.

Podemos ter como base explicativa do processo de preparação para docência o que Tomaz Tadeu (2010) discorre sobre teoria na obra *Documentos de Identidade*. O autor expõe a noção própria de “teoria”, trazendo como elemento a representação, ou seja, “a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (2010, p.11).

A partir das observações supracitadas, percebe-se que as deficiências constituídas na formação inicial e conseqüentemente na formação continuada estão atreladas a diversos fatores da realidade educacional. Assim, questiona-se a atuação com base na função de ser professor/a, a qual afeta de forma negativa o espaço escolar. Como aponta Libâneo (2002, p. 14), “num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico)”.

É necessário compreender que a existência dessa estrutura de formação docente, desencadeia outros fatores que acarretam precarização ao sistema de ensino/aprendizagem. Isto é, a predominância de uma pedagogia, onde um percentual significativo dos profissionais da educação adota práticas com base em um currículo com viés “engessado”, que não contextualiza os conteúdos programados em saberes para a vida humana, e que não conecta esses saberes à realidade do/a educando/a. Essas afirmações vão ao encontro de Sacristán (1998), onde é a partir da prática educativa e da função social da escola, que não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais da comunidade escolar.

A REPRESENTAÇÃO CURRICULAR DOCENTE

Considerado um campo de estudo recente (Sacristán, 2013), o currículo se relaciona com todas as áreas do campo educacional, por isso, notamos a diversidade de definições apresentadas por autores/as que o conceitualizam a partir de suas realidades.

Enquanto sinônimo de estrutura fixa de conteúdos por muitos/as que trabalham na área da educação, o currículo ainda está fortemente atrelado a teorias tradicionais e ao ensino formal, desse modo, compreendê-lo como ferramenta de transformação social se faz essencial para adotar uma postura de resistência ideológica.

Distante do pensamento estrutural, a obra *Currículo, território em disputa* de Miguel Arroyo (2013) discorre sobre a versatilidade, sujeitos, conhecimentos e disputas relacionadas ao currículo, evidenciando que constitui em um espaço de diversidade, onde muitas contestações por relações políticas de poder estão presentes.

O autor reflete sobre os/as professores/as e seus direitos no currículo, como buscam espaço, voz, autoria e identidade. Ademais, ressalta que a crise de identidade aparece como um importante elemento de autoconhecimento no campo educacional. Isto é, após um tempo de prática os questionamentos acerca do sistema, inconformismo com a estrutura engessada, a renúncia ao/a estudante enquanto ser social para priorizar conteúdos, currículos baseados em privilégios fecundam lacunas conflitantes no/a profissional que precisa adotar outra identidade para ser mais livre em suas escolhas.

Arroyo (2013) ainda discute a necessidade de uma revisão radical das políticas de trabalho docente devido os ecos de vivência que chegam à escola e que não são atendidos pelo currículo, mas, que não podem ser silenciados diante dos contextos que refletem. A inquietação dos/as docentes em atender diretrizes curriculares cada vez mais fixas e impositivas visando bons resultados em avaliações externas, ou dar voz aos sujeitos que não possuem seus conhecimentos valorizados proporciona a sensação de infração ao fazer diferente do imposto. Assim,

Pôr o foco nos[as] educandos[as] e na matéria são vistos como opostos. Logo, os[as] educadores[as] serão obrigados[as] a ir construindo sua identidade educadora na contramão, num clima de transgressão, de solidão sem apoio das políticas educativas, curriculares e do material didático (ARROYO, 2013.p,31).

Priorizar um eixo coloca os/as docentes em uma relação tensa, onde compreendem que o currículo não é um campo fechado, e que necessita ser aberto a disputa de saberes e problematização. O currículo se transforma então, em um campo de contestação, onde se indaga o porquê de alguns conhecimentos serem legitimados, dando espaço a diversidade apenas como algo aventureiro, traçado pelos/as docentes ousados/as que acreditam na necessidade da representatividade diversa, sem hierarquização de saberes (Arroyo, 2013).

Partindo da ousadia docente, trazemos como observação a abordagem dessa diversidade, a qual deveria desempenhar o papel de contextualizar a Educação e/ou o currículo. Esta orientação está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, art. 26. Logo, se percebe que um ensino contextualizado, exige um movimento mais elaborado ao incluir a parte diversificada características regionais e locais da comunidade escolar, prática que ainda não é presente no cotidiano de todos/as os/as profissionais da educação.

Um exemplo desse ensino diverso consiste em algumas abordagens do DCRC – Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará. Elaborado no ano de 2019, tem como objetivo apontar novos caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, valorizando o contexto como referência para a construção e desconstrução pedagógica no processo de ensinar e aprender. O documento trata o saber como endógeno, sendo construído, reconhecido, valorizado e emergindo da realidade de cada sujeito.

É importante destacar que ao aludirmos contexto, não limitamos apenas ao local, mas também ao global, pois ao contextualizarmos, temos oportunidade de integrar saberes de diferentes realidades, partindo prioritariamente do “chão ao qual pisamos”. Entende-se que os elementos isolados não são suficientes, sendo necessário “situar as informações e os dados no seu contexto para adquirirem sentido. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia.” (MORIN, 2000, p.36).

Nesse sentido, mesmo com algumas iniciativas que buscam contemplar um currículo que trata do local para o global e do global para o local, o cotidiano escolar ainda prioriza planos estruturantes e rotinas pedagógicas com difíceis aberturas para a contemplação de um currículo diversificado com base no contexto, valorizando principalmente a superestrutura já pronta que deve ser seguida/aplicada.

Essas inquietações evidenciam que “os ordenamentos curriculares que tentamos conquistar, as salas de aula que tentamos dinamizar passam a ser territórios de disputa de concepções conservadoras, burocratizantes, controladoras das inovações” (ARROYO, 2013.p,33).

Em vista disso, por vivenciar a realidade dos/as estudantes, os/as professores/as se deparam com estruturas curriculares estáticas e materiais didáticos prontos para serem aplicados, de modo a estrangularem a liberdade do trabalho docente, além de não permitirem a identificação do/a estudante com o material apresentado em larga escala pelo grande mercado editorial.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), os mecanismos de reprodução de cultura e sociedade, onde a escola trabalha com códigos de difusão cultural voltada para às classes médias, dificultam a auto identificação do/a discente suscitando uma “violência simbólica”. Por isso, para que o ensino e aprendizagem seja legítimo, a percepção dessa dominação como manutenção do *status quo* deve ser compreendida, de modo que seja ineficiente e ultrapassada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar o processo de ensino-aprendizagem, percebe-se distintas problemáticas voltadas para o alcance de uma educação efetiva, que atenda às necessidades discentes e docentes, tendo como base o currículo vigente. Isso por que, muitas propostas pedagógicas adotam a educação exclusivamente como sinônimo de preparação do indivíduo para responder às necessidades de uma sociedade com acúmulo de capital como objetivo principal, excluindo ou anulando a diversidade, subjetividade e formação integral do ser.

Diante disso, percebe-se que mesmo existindo variadas “manifestações” educacionais na busca por valorização, contemplação e qualificação do currículo, ainda se mantém distante daquilo que se propõe o currículo contextualizado, o qual busca estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre os conteúdos e os mais diversos contextos.

Assim sendo, consideramos que os estudos curriculares necessitam de muitos aprofundamentos e debates no cenário educacional, sendo fundamental compreender seu processo de construção, existência e aplicação, principalmente no que toca à inter-relação entre conteúdos científicos, saberes populares, diversidade, identidade e liberdade docente, além de toda a vivência da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relação de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura; organização do documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-45.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Lopes. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____(org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**. Governo do Estado do Ceará. 2019. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf>. Acesso em: 10 julho. 2020.

[1] O presente trabalho adere o uso de uma linguagem não sexista, pois não apoia o uso de forma masculina como regra geral, sendo inclusivo e priorizando termos neutros em gênero, como proposto pelos estudos no campo do feminismo (Furlani, 2011).

[2] “Da perspectiva do pós-estruturalismo, hoje predominantemente na análise social e cultural, é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus ‘efeitos de realidade’. A ‘teoria’ não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção” (TADEU, 2010, p.11.)