

O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA

Ofelia Machado Mansur (Especialista); Enoghalliton de Abreu Arruda (Mestre); Ilson Viana de Magalhães Júnior (Especialista); Alex Alves Gomes (Mestre); Patrícia Viana Costa (Mestre); Wania Cristina Faria de Souza Vieira (Especialista); Leonardo da Costa Bifano (Mestre); Ana Lúcia Rodrigues de Barros (Mestre)
Contato: ofeliamansur@gmail.com

Faculdade Santo Antônio de Pádua

Resumo: O currículo tem sido um dos temas de pesquisa que atrai pesquisadores em todo o mundo intelectual e educacional atualmente. A presente monografia em como objetivo apresentar as ideias resultantes de diferentes pesquisas sobre o currículo e a constituição da escola. Portanto, envolve um trabalho de coleta, organização e compilação de dados de pesquisadores durante determinados períodos da história do conhecimento educacional. O currículo, através de seus determinantes, produz muitas representações nos grupos sociais, na escola e em seus agentes – professores, gestores, alunos, funcionários – e no contexto em que estamos inseridos. Ele é constituído pelas práticas educativas, pelas ações dos professores e pelas interações estabelecidas entre os professores, os alunos e os conteúdos. O presente estudo divide-se em três capítulos. No capítulo um aborda-se o currículo e a construção da escola. Este capítulo apresenta a história e a evolução da teoria do currículo, incluindo as ideias de organização, estrutura e aplicação do currículo. O segundo capítulo, aborda o currículo escolar, aprendizagem e escola. No terceiro e último capítulo será discutido o currículo e a prática docente.

Palavras-chave: Organização; Políticas Educacionais; Estrutura.

CURRICULUM AND SCHOOL CONSTRUCTION

Abstract: The curriculum has been one of the research themes that attracts researchers around the intellectual and educational world today. This monograph aims to present the ideas resulting from different studies on the curriculum and the school constitution. Therefore, involves a collection of work, organization and compilation of data researchers during certain periods of the history of educational knowledge. The curriculum through its determinants, produces many representations of social groups at school and their agents - teachers, managers, students, staff - and in the context in which we operate. It consists of the educational practices, the actions of teachers and the interactions established between teachers, students and content. This study is divided into three sections. In chapter one addresses the curriculum and school construction. This chapter presents the history and evolution of curriculum theory, including the organization of ideas, structure and implementation of the curriculum. The second chapter deals with the school

curriculum, learning and school. In the third and final chapter will discuss the curriculum and teaching practice.

Keywords: Organization; Educational Policy; Structure.

1 INTRODUÇÃO

O tema abordado refere-se ao currículo e a construção da escola, e apresenta uma questão muito complexa. Envolve aspectos importantes e diversificados. Na sua natureza e âmbito, reúne tanto forças formais como forças informais. Ocorrem em vários contextos, em diferentes fases e etapas de concretização.

O objetivo da escolha do referido tema deve a sua complexidade. Permite uma ampla visão da importância do processo de desenvolvimento curricular e reúne diferentes aspectos e ideias que transparecem essenciais para poder concretizá-lo.

De fato, um currículo bem planejado deverá expressar a construção social do conhecimento, e proporá uma sistematização de meios para que essa construção se efetive.

No Brasil, as diretrizes para inclusão de uma base nacional comum na composição curricular do ensino fundamental e médio são definidas pelo Conselho Nacional de Educação, a quem cabe deliberar sobre as diretrizes curriculares, a partir de propostas oferecidas pelo MEC.

São objetivos da educação nacional que o currículo tenha por objetivo permitir que em cada região seja possível incorporar estudos de interesse da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, o que representa um verdadeiro salto da estrutura educacional de nosso país.

O compromisso com a construção do currículo voltado para a prática de uma educação que ocorre ao longo da vida e que tem como princípio os quatro pilares da educação pede uma prática educacional voltada para a construção do ser humano integralmente onde este possa ter a educação chamada formal e a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.

Nessa perspectiva é que se entende a educação como um desafio constante onde a luta contra o insucesso escolar, as novas metodologias e técnicas de ensino, a qualificação dos professores, a integração escola-família, entre outros, são requisitos fundamentais nesse processo de educação para a vida e ao longo dela.

A partir dessas modificações, a questão do currículo torna-se séria, pois a escola agora assume declaradamente o papel de formadora da cidadania do aluno, tarefa esta de difícil empreendimento.

Esta complexidade, ou seja, a escola educando para o desenvolvimento humano motivou a escolha do presente tema, pois algumas das modificações propostas para o ensino brasileiro são polêmicas e controvertidas.

Dado o exposto, a necessidade da investigação do papel do currículo na educação justifica a realização do presente estudo.

2 O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA

O século XX trouxe mudanças nas mais diversas áreas: política, economia, segurança, educação e tecnologia. Essas mudanças – ou evoluções para alguns especialistas e nem tanto para seus críticos – possibilitaram a criação de um novo cenário para a educação, levando as pessoas a buscarem novas formas de compreender o mundo e suas modificações.

A globalização e as mudanças por ela provocadas também atingiram a educação e sua forma de atuar na sociedade – sua função, seus objetivos, sua missão, os valores e princípios pelos quais a educação se constrói.

A escola, desde sua constituição, atendia as elites, funcionários importantes do Estado. Atendia também a manutenção das ideologias dominantes, através da transmissão de conhecimentos e comportamentos reconhecidos como de interesse de quem mantinha o poder.

Com as mudanças nas estruturas das sociedades, com a industrialização e o crescimento de uma nova classe de poder e das necessidades de pessoas para o trabalho e melhor formação para poder atender a demanda, as escolas passaram a ter a função de preparar pessoas para o mundo do trabalho. Passamos a ter duas escolas: a das elites e a dos pobres.

A transformação da escola para uma escola de massas trouxe uma série de problemas para o atendimento da demanda crescente. A escola era ineficiente e não contribuía para o ajustamento das novas gerações e não preparava a mão-de-obra para o mercado. Com as dificuldades, os governos iniciaram um processo de reavaliação da escola, de sua estrutura e das suas relações com a sociedade. Nesse processo de transformação, o currículo representou um dos temas mais debatidos.

Como o currículo pode ser definido? O que ele inclui? O que o distingue de outros conceitos e sistemas com ele relacionados? Segundo Ribeiro (1993), o termo currículo não possui um sentido único, pois existe uma diversidade de definições e de conceitos em função das linhas de pesquisa e das percepções dos seus pensadores.

Esse autor esclarece que uma das acepções mais comuns é aquela que identifica o currículo “com o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso. Nessa concepção, o currículo confunde-se com “plano de estudos” – um conjunto estruturado de matérias ou disciplinas de ensino, que se estabelece em um determinado tempo e espaço em atenção às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Um outro conceito busca identificar o currículo com programas de ensino em uma determinada área de estudo. O currículo, nesse caso, representa uma listagem, esquema ou sumário de temas e tópicos por área disciplinar e, muitas vezes, acompanha sugestões metodológicas de como tratar esses conteúdos programáticos.

Essas concepções levam-nos a destacar duas ideias independentes: uma de organização curricular e outra de disciplinas (matérias), conteúdos programáticos e respectivas observações didáticas.

A ideia de currículo como conjunto de matérias ou disciplinas de ensino se caracteriza como “um modo de transmitir de geração em geração o conjunto acumulado do saber humano, sistematicamente organizado e tradicionalmente consagrado em matérias ou disciplinas fundamentais, [deixando claro que] o currículo deve constituir-se inteiramente com o conhecimento que provém das

disciplinas servindo como uma forma de introdução ao universo de conhecimentos acumulados pela história da humanidade.

O autor apresenta outra forma de interpretar o mesmo conceito de currículo. Para ele, o currículo também permite “representar um conjunto de diferentes modos de pensar e investigar a realidade e experiência humana, privilegiando-se, assim, o desenvolvimento de capacidades e processos intelectuais – significativamente representados nessas disciplinas do saber”.

Ademais, acerca dos conceitos de currículo, Ribeiro (1993, p.54) apresenta concepções de diferentes autores, conforme é apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – O currículo segundo diferentes autores

AUTORES	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO
FOSHAY, 1969	Currículo é o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola.
SAYLOR, 1966	Currículo engloba todas as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola.
PHENIX, 1958	Currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina.
JOHNSON, 1977	Currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se tem em vista. O currículo prescreve (ou pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios.

Fonte: Ribeiro, 1993.

Entre as definições apresentadas no Quadro 1, Ribeiro esclarece que as duas primeiras “possuem um traço comum: conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, sob a tutela da escola”.

Entretanto, a segunda se refere às experiências educativas e de aprendizagem organizadas pela escola. A primeira e a segunda definições, segundo o autor, apresentam uma estreita associação entre “experiências de aprendizagem ou educativa” e “currículo”. O currículo, nesse caso, seria uma “acumulação de experiências educativas ou o itinerário formativo do aluno durante a sua passagem pela escola [e, ao mesmo tempo], seria o conjunto variado de mecanismos e meios que possibilitam, no tempo de vida escolar, diversas e sucessivas experiências formativas”.

Podemos depreender disso que o currículo é o conjunto de experiências educativas oportunizadas pela escola, resultantes de intenções explícitas da própria organização e de ingredientes da vida escolar. Para Ribeiro (1993), a terceira e quarta definições apresentam ideias opostas às anteriores, pois o currículo aparece como planejamento, organização do ensino-aprendizagem, conjunto organizado com objetivos e sequência de ações para atingir os objetivos.

Entre os argumentos até aqui apresentados, devemos enfatizar que as dimensões da concepção de currículo são o currículo como algo que se visa, como intenção ou objetivo; e o currículo como algo que se experiencia, como interação e processo em curso. A primeira perspectiva descreve o currículo como plano, algo normativo; na segunda, ele é descrito como interação e experiência de aprendizagem.

Pode-se observar que as definições apresentam três pontos de vista atinentes ao currículo:

- conjunto de objetivos ou resultados de aprendizagem a serem alcançados;
- disciplinas ou conteúdos a ensinar; - experiências ou processo de aprendizagem.

Assim, se mantivermos esses três pontos de vista juntos, encontramos uma única concepção: plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos. A ideia de reunir os diferentes aspectos das definições apresentadas também foi compartilhada por autores como Tanner e Tanner (1975), que definem o currículo como um

Conjunto de experiências de aprendizagem planejadas, bem como de resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outros mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimento humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais (TANNER, 1975, p.32).

O currículo como plano, programa estruturado, concretiza-se em um documento – no plano de estudos ou programa escolar – ou “material” curricular, objeto, material de estudo, plano ou programa de ensino-aprendizagem.

O currículo estabelece relações com outras instâncias ou sistemas interdependentes que conhecemos como sistema educacional. Nas relações de fronteira com os outros participantes do sistema, emergem atividades, experiências e atividades até então ocultas ou não conhecidas das comunidades educativas.

2.1 CURRÍCULO FORMAL, INFORMAL E OCULTO

Na discussão sobre o currículo é muito comum surgir dicotomias como curricular e extra-curricular, currículo formal e currículo informal, currículo manifesto e currículo oculto, currículo implícito e currículo explícito.

Segundo Ribeiro (1993), o currículo pode ser “um conjunto de experiências educativas planejadas e organizadas pela escola, ou mesmo de experiências vividas pelos educandos sob a orientação direta da escola”.

Nessa concepção algumas das dicotomias citadas desaparecem, mas ela ainda inclui as experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, as quais não emergiram diretamente dos programas propostos pela escola. A isso chamamos de currículo oculto.

É necessário um destaque para essa dicotomia: currículo manifesto *versus* currículo oculto. Antes disso, é importante lembrar que a diferença entre currículo formal e informal, assim como entre experiências curriculares e extra-curriculares, está na grade-horária das matérias a que professores e alunos estão submetidos, bem como nas atividades que não estão expressas nessa mesma grade.

Ainda segundo Ribeiro (1993), o conceito de currículo oculto pode ser visto sob dois pontos de vista. No primeiro, o currículo aparece como um “conjunto de práticas educativas e processos pedagógicos que veiculam aprendizagens diferentes das explicitamente descritas pelos objetivos do programa”.

No segundo, o currículo oculto se refere “aos efeitos educativos que a escola parece promover mas que não estão explícitos pelo programa”, isto é, à aquisição de valores, à socialização e à formação de atitudes e procedimentos esperados pela sociedade. Ambos pontos de vista apresentam resultados e processos do ensino escolar não explícitos, mas fazem parte do sistema educacional como aprendizagens “colaterais”, que não estavam sendo enfatizadas no currículo formal.

2.2 CURRÍCULO E ENSINO

As relações entre o currículo formal e a dinâmica do ensino em situações formais nos levam a refletir sobre:

- a dimensão formal que identifica o currículo aprovado pelas entidades responsáveis, formais do sistema educacional;
- a dimensão percebida que representa o que os professores realizam partindo do que compreendem e interpretam do formal;
- a dimensão vivenciada que representa o que os alunos recebem, aprendem a partir do que foi planejado;
- a dimensão observada (operacional), sob a perspectiva daqueles que descrevem o ensino formal como ele acontece, independente da perspectiva de professores, alunos e administração.

As distinções acima fazem-nos pensar nas diferentes interpretações sobre o plano de ensino, suas mudanças, sua capacidade de operacionalização, deixando clara a possibilidade das relações complexas entre o que o aluno aprende, o que o professor ensina – ou pensa que ensina – e o que o currículo ou seu propositor tinha em vista para essas relações.

2.3 CURRÍCULO E SISTEMA EDUCACIONAL

Na relação entre o currículo e o sistema educacional, Ribeiro esclarece que o currículo pode ser considerado a partir das seguintes proposições: “[a] o currículo constitui um dos subsistemas do sistema educativo; [b] o sistema educativo surge como: ‘quadro de referência’ e ‘enquadramento’ necessário do currículo; [c] o currículo representa a ‘substância’ do sistema educativo” O sistema educacional constitui-se de um conjunto de estruturas, ações, métodos e meios através dos quais o processo de formação se estabelece. O currículo é parte desse sistema, mas com certeza deve ser o mais importante.

No que tange ao sistema escolar, de acordo com Ribeiro (1993) podemos mencionar alguns componentes:

- o curricular e o pedagógico;
- os recursos humanos;
- os recursos físicos;
- a administração, a organização e a gestão escolar;
- o apoio e os complementos educativos.

Quanto ao segundo aspecto citado pelo autor, o sistema educacional constitui-se no quadro de referência para a elaboração e concepção do currículo, programas, pois ele apresenta em seu bojo a filosofia, epistemologia e finalidades da educação.

A última relação citada entre o currículo e o sistema educacional refere-se à substância desse sistema ou, em outras palavras, o “currículo constitui a substância do sistema escolar”, pois o sistema educacional pretende constituir o processo de formação do cidadão.

Assim, de forma mais restrita, o currículo pretende responder a seguinte questão: o que devemos ou podemos ensinar e o que deve ou deveria ser aprendido na escola? Ribeiro (1993) acentua que “o currículo é um sistema organizado de elementos composto de: enunciados das finalidades, objetivos visados, organização de conteúdos, modelos, métodos e atividades de ensino-aprendizagem e, avaliação.

As relações que os sujeitos estabelecem com os objetos, resultando na construção de elementos simbólicos, fazem emergir diferentes aprendizagens tanto para os alunos quanto para professores e comunidade acadêmica. Por isso, a compreensão da importância do currículo para a organização da escola.

3 O CURRÍCULO ESCOLAR, APRENDIZAGEM E ESCOLA

O currículo é uma construção cultural, histórica, social que a escola torna real através de suas práticas diárias. Essas práticas modelam princípios a partir das dimensões da experiência, dos ambientes de aprendizagem criados e dos processos educativos proporcionados. As práticas estabelecem interações com os participantes e com o ambiente, gerando o contexto de aprendizagem e a consolidação do currículo enquanto prática.

O currículo é o que ocorre nas salas de aulas, nas experiências que os alunos adquirem na escola, constituindo o que se conhece como a prática pedagógica. A complexidade do ato educativo demanda transformações junto à comunidade acadêmica, aos processos burocráticos e administrativos, bem como professores, conteúdos e ao mercado de trabalho. Todas as relações entre esses elementos geram novas ações estruturantes do sistema.

O currículo exerce um papel fundamental enquanto um elemento determinante e determinado pelas relações que ocorrem nas salas de aula, bem como nas experiências vividas pelos alunos dentro do espaço escolar. As políticas ou princípios educacionais estabelecidos pela instituição educacional, assim como o fazer do professor e o fazer do aluno, constituem o currículo.

Segundo Sacristán (2007), esses elementos sofrem a regulação específica da legislação ou dos órgãos fiscalizadores, do pessoal administrativo ou de gestão, dos meios didáticos, do espaço físico, do horário, do tempo, da distribuição das turmas, do número de alunos por sala de aula, do controle, da disciplina ou indisciplina, que são fatores interferentes e determinantes mais próximos ou imediatos que o processo educativo sofre.

Essas forças determinantes do currículo e de seus constituintes podem ser motivadoras de uma visão mais ecológica da construção do saber dentro do contexto formal escolar. Os atos de educação são dependentes de ações internas dos componentes últimos do processo: professor e aluno. Mas todos os elementos do sistema também dependem de constituintes estruturantes externos, que ocorrem antes, durante e depois dos atos, podendo ainda ser simultâneos ao processo. Por isso a complexidade de se estabelecer um currículo para uma comunidade e generalizá-lo. Os teóricos do currículo, tais como Lundgren, citado por Sacristán (2007) referem-se aos sistemas condicionadores dos processos educativos que são: o currículo, o sistema administrativo, as regulações legais. Esses três sistemas, para o autor, são determinados pela estrutura econômica, social, cultural e política de onde se enquadram. Os três condicionantes estabelecem as metas, as regras para que os processos educacionais ocorram.

O currículo, como projeto cultural, ocorre em um ambiente ou contexto que é modelador ou “mediatizador” das atividades simbólicas de aprendizagem. Esse mesmo contexto, somado às atividades mediadoras, deve representar um fator de motivação para que o currículo possa ser colocado em prática: ação motivada.

No contexto, o ambiente escolar resultantes das relações e interações entre os diferentes sistemas que se tornam presentes no currículo, geram novas relações de aprendizagens que não esperávamos: o currículo oculto. Ele é fonte de inumeráveis aprendizagens para o aluno, originadas pelas vivências, experiências e pelas interrelações entre teoria e prática.

Portanto, a criação e o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem, ricos e motivadores, leva à construção de uma rede de interações fundamentais para que nossos sensores cognitivos e afetivos possam iniciar o processo de internalização e construção das aprendizagens. Esses ambientes são os mediadores do processo de aprendizagem, fundamental para que ela ocorra.

Os ambientes mediatizadores são os elementos que fornecem uma leitura ecológica da aprendizagem, que leva em consideração as condições psicológicas, sociais e culturais que afetam a vida subjetiva e escolar, bem como os elementos externos do ambiente constituinte da educação já citados anteriormente.

Esses processos educativos nos possibilitam intuir os currículos escolares modificados, assim como implicam em uma mudança no conceito e conteúdo da competência docente, sua formação cultural e pedagógica. Mudanças no currículo demandam uma dinâmica social nova, um novo professor. Essas competências requerem também uma formação aberta do professor. Um currículo diferenciado obriga o professor a se desenvolver e criar novas metodologias e saberes, modificando a relação professor-aluno que atualmente é muito diferente.

Por outro lado, o professor, na sociedade em que vivemos, heterogênea e pluralista, tem dificuldades de se modificar, pois as condições ambientais e contextuais são determinantes. Nessas condições, ele sente uma contradição entre manter sua prática dentro do modelo curricular dominante ou tentar a mudança para um currículo mais rico e criativo. Os professores, orientando-se segundo o modelo curricular vigente, favorecem o crescimento acadêmico dos alunos para que possam atingir os estudos superiores, seguindo a lógica das disciplinas e do modelo por coleção.

A transformação das relações pedagógicas, resultantes das combinações dos elementos acima expostos, incluindo o ambiente educativo de forma ampla, faz com que as relações de poder sejam, de certa forma, ampliadas entre: professores, alunos, gestores, currículo, administração etc.

O currículo é um artefato que se constitui no processo de modelação, implantação e operacionalização da cultura e determinadas práticas pedagógicas.

Dessa forma, podemos antever que o currículo gera fenômenos internos e externos de relações e interações que se entrecruzam entre práticas deferentes com subsistemas políticos, administrativos, didáticos, metodológicos e de controle ou avaliativos. Esses subsistemas atuam sobre os componentes do currículo de forma dialógica e em diferentes situações e momentos: seleção de conteúdos, atividades pedagógicas, práticas pedagógicas e avaliação.

Nessas relações, pode-se ver que os participantes do ato educativo devem ser considerados agentes. O currículo, portanto, é um artefato que em sua volta produz um universo novo de interdependência e relações, constituindo-se em um “sistema curricular”. Nesse sistema, as decisões não ocorrem de forma reta, linear ou determinada, válidas para todas as relações. Trata-se de um sistema determinante e determinado ao mesmo tempo, que gera uma área de convergência em certos momentos e de divergência em outros.

O currículo adota diferentes significados, pois é dependente de enfoques paradigmáticos diferenciados e utilizados em momentos diferentes das teorias curriculares que explicam o desenvolvimento curricular. Teóricos como Brophy, citado por Sacristán (1998) procuram descrever o processo de desenvolvimento do currículo e as etapas ou fases nele envolvidas. Para ele, “o currículo se transforma, modifica ou se reduz a um currículo oficial, a partir das transformações que o professor introduz pessoalmente, o que realmente os alunos aprendem”. (1998, p.44).

O currículo, enquanto um construto teórico-prático, precisa fornecer uma concepção de sua organização social, cultural e histórica. O currículo, portanto, deve deixar claro o contexto em que está inserido, as condições em que seu desenvolvimento e implementação vão ocorrer. Os elementos que participam dessas relações compõem o sistema curricular e seus subsistemas, tendo implicações na ordenação e coordenação do sistema e das ações educativas, no ensino e na aprendizagem, na construção da instituição educacional e no fortalecimento do papel social e cultural que ela exerce.

4 O CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE

O currículo se concretiza na ação pedagógica, nos ambientes escolares organizados para que sejam oportunizadas as situações de aprendizagem. Portanto, o professor é um agente ativo no processo educativo. Vimos o currículo orienta as ações do professor, do aluno e da comunidade escolar e, ao ser interpretado, traduzido pelos participantes, também influencia o currículo.

O professor tem o papel de mediador nos processos de ensino no que tange à aprendizagem a que os alunos são submetidos. Dessa forma o professor é um ator, um agente, um modelador dos conteúdos que são selecionados e distribuídos nos ambientes desenvolvidos e criados para sua expressão. Essa ação mediadora não ocorre sobre os conteúdos, sobre o currículo, mas através do acompanhamento dos alunos nas aulas, nas relações que os alunos estabelecem entre os conteúdos, entre eles mesmos e os professores.

A ação do professor é, de certa forma, condicionada por subsistemas, mas ao mesmo tempo ele condiciona outras etapas dos subsistemas. Portanto, a ação do professor é condicionada. O professor não decide sua ação de forma neutra, ela acontece em um local, envolve uma realidade e uma estrutura educacional que, por sua vez, estabelece normas, regras, políticas, além da tradição que se transmite de geração a geração.

De outro lado, os professores já encontram os alunos, as turmas, as salas de aulas prontas, regidas pela administração escolar que respeita um sistema e políticas mais amplas. O sistema organiza a educação em níveis de competência, conhecimento, habilidade. Esse mesmo sistema organiza os meios para que o professor possa transmitir os conteúdos aos alunos. Os alunos têm um horário e um espaço pronto para que o ato educativo ocorra. A estrutura determinada pelo sistema, aos poucos, passa a ser absorvida e considerada normal pelos professores, pelos alunos, pela comunidade: é a sociedade da repetição. Esse processo leva o professor a perder a autonomia e não reconhecer mais seu papel profissional, pois ele tornou-se um operário executando tarefas.

O professor vive situações indeterminadas, incertas, conflitivas no sentido de que não há uma única forma de lidar com as situações educacionais criadas em

ambientes educacionais. Sacristán expressa o seu pensamento do seguinte modo no que se refere à possibilidade de ações inovadoras na ação do professor:

A interação entre os *significados* e usos práticos do professor (condicionados por sua formação e experiência, que são as que guiam a percepção da realidade), as condições da prática na qual exerce e as novas ideias configuram um campo-problema do qual surgem soluções ou ações do professor que são resultantes ou compromissos a favor de um extremo ou outro desse triângulo – é o triângulo de forças da práxis pedagógica (2007, p.26).

Para Tanner e Tanner, citados por Sacristán (2007, p.28), o papel do professor pode ser caracterizado por três níveis: de imitação-manutenção, de mediador e criativo-gerador.

No nível de imitação-manutenção, o professor segue livros-texto ou manuais didáticos como padrão. Já no nível de mediador, ele busca utilizar os materiais adequados aos currículos e as inovações possíveis de se realizar. Enfim, no nível criativo-gerador ele pensa sobre o que realiza, buscando sempre soluções. Para tanto, também utiliza o diagnóstico como uma ferramenta para desenvolver soluções adequadas às situações de aprendizagem.

O professor possui uma formação constituída de conhecimentos filosóficos, epistemológicos, didáticos e práticos. Essa formação é o que sustenta o seu estilo de orientação nas tarefas em sala de aula. Seu estilo de prática pedagógica implicará nos formatos de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, bem como no controle dos alunos em sala de aula.

Segundo Sacristán (2007), o conjunto de competências e saberes que compõem a formação docente, em geral, leva-nos a crer que os professores orientam-se pela epistemologia cientificista – que diz respeito aos conteúdos consagrados pelo método científico e são aceitos pela sociedade –, pois se valoriza a objetividade da estrutura interna do conhecimento.

O professor, em geral, recebe formação pedagógica, isto é, a sua formação inclui um conjunto de conhecimentos da área pedagógica, com o objetivo de lhe subsidiar no desempenho da função docente.

Sacristán citando Shulman (2007, p.29) lista os conhecimentos necessários para a profissionalização do docente:

Conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral que se refere a princípios amplos e estratégias para governar a classe; conhecimento do

currículo como tal, especialmente dos materiais e programas; conteúdo pedagógico que presta ao professor sua peculiar forma de entender os problemas de sua atividade profissional; conhecimentos dos alunos e de suas características; conhecimento do contexto educativo; conhecimento dos fins educativos, valores e seu significado filosófico e histórico.

As atividades docentes que o professor realiza resultam dos saberes e competências que obteve em sua formação, incluindo a dimensão científica e cultural nela implícita. O professor, desse modo, utiliza o conteúdo curricular a partir de suas concepções epistemológicas, bem como da sua prática pedagógica.

As concepções epistemológicas dos professores estão relacionadas com a cultura geral exterior e interior, isto é, com sua formação pessoal e com a formação formal nos bancos universitários, com a pedagogia, com os modelos educativos determinados histórica e culturalmente.

Sacristán (2007), também nos permite compreender que ao professor cabe refletir sobre o conhecimento e suas implicações. Em relação ao conhecimento, o autor chama a atenção à necessidade do professor saber como se ordena, que papel se conceber para sua relação com a experiência do que aprende, qual é sua transcendência social e sua relação com a vida cotidiana, qual é sua origem, como se valida, como evolui, a ponderação de seus componentes, como se comprova sua posse. Esses são aspectos cruciais sobre os quais se interrogar num modelo de ensino para analisar sua especificidade. O professor não tem muitas oportunidades de tratar essas dimensões epistemológicas dos métodos didáticos e nos currículos, nem são, com frequência, sequer discutidas no transcurso de sua formação.

Suas posições a respeito, ainda que sejam implícitas, costumam ser adquiridas e assimiladas por osmose, e não é fácil que possa expressá-la de forma vertebral e coerente.

Por conseguinte, Sacristán (2007, p.30) cita Shulman ao se referir à concepção do professor sobre o currículo. Ele esclarece que:

Os paradigmas contemporâneos que dominam a pesquisa pedagógica, a partir dos quais se deduz uma seleção de variáveis relevantes para entender os fatos pedagógicos e uma projeção mais ou menos direta para a prática, esqueceram o próprio conteúdo cultural que se transmite no ensino.

Para esse autor, a separação entre conhecimento e pedagogia na pesquisa e no pensamento pedagógico é uma tradição relativamente recente na história deste último, com uma forte implicação na formação do professorado e na deficiente compreensão do que é o ensino em si mesmo. Fala-se da motivação dos alunos, de

processos cognitivos de aprendizagem, de manejo da aula, de ambientes escolares, de condutas docentes relacionadas ao bom rendimento dos alunos, de processo de planejamento, de como avaliar o aluno, mas silencia-se sobre o papel do professor na modelação do conhecimento, e sobre o próprio conhecimento, dando-o, portanto, como algo não-discutível, como o inexorável corpus que constitui o currículo que os professores têm que desenvolver e os alunos aprender.

Essas reflexões nos encaminhariam ao estudo das relações entre o currículo demandado – que representa a necessidade de formação para que o indivíduo possa se colocar no mundo do trabalho – e o outro currículo – aquele que os sujeitos que vivem a aprendizagem pensam ser o necessário para sua formação humana. Também remetem ao conhecimento como algo universal, verdadeiro, objetivo e à subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem; à seleção de conteúdos, à ordem dos mesmos e à integração das disciplinas.

O conhecimento é uma das bases da estrutura curricular e da atividade dos professores. Mas, segundo Sacristán (1998, p.21), o conhecimento tem algumas características fundamentais para o currículo, que são:

o conhecimento é público; o conhecimento é um produto composto por fatos, teorias que formam um todo organizado; o conhecimento é algo certo, verdadeiro que deve ser assimilado pelos alunos ou algo problemático, incerto, inseguro, provisório; o currículo deve ser universal; a cultura deve fomentar no aluno um conjunto de valores, normas, definições sociais, gerando a consciência.

Até aqui, enfatizamos o papel ativo do professor como mediador do processo de construção da subjetividade do sujeito, isto é, a etapa em que ele responde as demandas sociais, psicológicas e biológicas e da subjetivação do conhecimento, da aprendizagem propriamente dita.

O papel de mediador do processo educativo do professor na operacionalização do currículo, fundamenta-se nos seguintes fatores, segundo Sacristán (2007, p.28):

[1] Na eficácia da conquista de certas metas dos currículos, é preciso considerar que boa parte dos seus objetivos gerais deve ser abordada conjuntamente por todos os professores nas diversas etapas educativas ou através de diferentes áreas ou disciplinas curriculares; [2] No ponto de vista dos professores, a consideração social de sua profissionalização é básica por múltiplas razões. O professor que atua individualmente não tem controle sobre certas variáveis de organização escolar, que são competências da

coletividade ou de órgãos de direção, das quais depende o exercício de certa metodologia ou um estilo educativo. [3] Se o centro escolar se relacionar com a comunidade na qual está inserido, dentro de uma determinada filosofia educativa e sociopolítica, atendendo a sua cultura, aproveitando seus cursos e projetando-se nela, essas exigências pedem um plano particular do currículo que escape às competências individuais dos professores, reclamando-se uma coordenação para elaboração de um projeto educativo de centro que os leve em conta.

A visão clássica de currículo, que atende uma perspectiva dirigista, tem enfatizado a relação vertical do professor com as orientações da gestão que indicavam as ações, ou seja, o respeito à hierarquização da escola–diretor-coordenador-professor-aluno–, o comportamento adequado e a seleção de conteúdos e de meios para transmitir o conhecimento acumulado pela tradição e considerado como verdadeiro e completo.

5 CONCLUSÃO

Há um descompasso entre o que fundamenta preferencialmente a ação curricular, em termos de teorias e a forma como ocorre na prática da sala de aula, por isso, é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade e que objetivos devem ser perseguidos.

É preciso questionar a posição que está reservada aos jovens na escola, na nação e no mundo.

Há uma expectativa na sociedade para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra a repetência e as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todas as pessoas, voltando-se a construção da cidadania como prática efetiva.

Para analisar e propor novas atuações em educação, é preciso considerar aspectos sociais, políticos, culturais e psicológicos. É preciso melhorar os alunos, elaborar novos projetos, redefinir objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, viabilizando assim, a aprendizagem dos alunos.

É necessária uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos,

capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.

É no Currículo Escolar, na conseqüente planificação dos conhecimentos através das aulas, laboratórios e experimentos que o aluno tem a sua capacidade desenvolvida.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar (org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo no limiar do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais – PCNs. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

MACEDO, Roberto S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

RIBEIRO, Antonio Carrilho. **Desenvolvimento curricular**. Lisboa: Texto Editora, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHUBERT, W. **Curriculum**: perspectiva, paradigma e possibilidade. São Paulo: Cortesia, 1986.

TANNER, Daniel; TANNER, Laurel. **Curriculum development**: theory into practice. New York: Macmillan, 1975.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1973.

YOUNG, Michel F. D. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.