

CURRÍCULO – UM GRANDE DESAFIO PARA O PROFESSOR¹

Nereide Saviani²

Falar de currículo como desafio para o professor remete para a discussão de processos de elaboração e implementação curriculares, os quais deveriam, necessariamente, contar com a efetiva participação de docentes dos vários graus, níveis e modalidades de ensino, em todas as disciplinas e séries, de forma integrada. Digo deveriam, porque, no mais das vezes, isto não ocorre. Garantir tal participação é, talvez, o principal desafio. [...]³

Tenho tido oportunidade de discutir questões de currículo em diversos eventos (...) e artigos⁴, [nos quais] abordo aspectos implicados na concepção de currículo e analiso como eles se manifestam em prescrições curriculares, para refletir sobre sua repercussão no desenvolvimento do currículo em situações concretas. Penso que não é demais retomá-los, ainda que sinteticamente, quando se trata de refletir sobre os desafios que se colocam para a atividade docente, nesse âmbito.

Elementos constitutivos do currículo

O currículo diz respeito a seleção, seqüência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, idéias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc... dispostos em conjuntos de

¹ Texto referente à palestra proferida a 05/12/02, no Ciclo de Conferências promovido pela Apeoesp – São Paulo/SP. Publicado em *Revista de Educação*. Nº 16. São Paulo, 2003 – pp. 35-38.

² Doutora em Educação pela PUCSP e professora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos – UniSantos.

³ Na presente versão, foram suprimidos ou modificados os trechos em que me dirijo especificamente à entidade promotora do evento mencionado.

⁴ Destaco, entre outros: Saviani, 1995; 1996; 2000.

matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação.

Há quem o considere mera transposição dos saberes/fazeres de referência para a sala de aula, mas é sabido que o modo como os elementos culturais são organizados em situações escolares apresenta certa singularidade, que constitui um tipo peculiar de saber – o *saber escolar*. Na prática, o currículo tem se revelado uma espécie de reinvenção da cultura. Estudos sobre a história do currículo e a história das disciplinas escolares demonstram que a produção e veiculação do saber escolar seguem trajetórias sinuosas e tumultuadas, num processo de lutas de diversas dimensões.

Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a elaboração e a implementação do currículo resultam de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas. E, como tenho insistido, a principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando professores/as redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos/as) para desenvolvê-la e vão freqüentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem.

A organização curricular consiste, portanto, no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das disciplinas/áreas de estudo (as matérias, ou componentes curriculares), por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga-horária – aquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”. Compreende também os programas, que dispõem os conteúdos básicos de cada componente e as indicações metodológicas para seu desenvolvimento. Por conseguinte, a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico. Isto quer dizer que o saber escolar,

organizado e disposto especificamente para fins de ensino-aprendizagem, compreende não só aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar. Consubstancia-se, pois, tanto no Currículo quanto na Didática.

Problemas básicos implicados no tratamento do currículo

De acordo com Gimeno Sacristan (1998) – pesquisador espanhol, estudioso de questões curriculares e preocupado com problemas da escola pública – o currículo deve ser entendido como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões, como as que seguem:

“Que objetivos, no nível de que se trate, o ensino deve perseguir?

O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos?

Quem está autorizado a participar nas decisões do conteúdo da escolaridade?

Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas? Trata-se da justificativa do conteúdo.

Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos/as ou somente para alguns deles?

Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento?

Esses conhecimentos servem a quais interesses?

Que processos incidem e transformam as decisões tomadas até que se tornem prática real?

Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como deveria se fazer? [Já que a forma de ensinar não é neutra quanto ao conteúdo do ensinado].

Como inter-relacionar os conteúdos selecionados oferecendo um conjunto coerente para os alunos/as?

Com que recursos metodológicos, ou com que materiais ensinar?

Que organização de grupos, professores/as, tempo e espaço convém adotar?

Quem deve definir e controlar o que é êxito e o que é fracasso no ensino?

Como saber se houve êxito ou não no ensino e quais conseqüências têm sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes?

Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com esses temas?"

(Gimeno Sacristan, pp. 124-125)

O currículo como *processo*

Para esse autor, o currículo como *processo* se expressa em diversos âmbitos de decisões e realizações, intimamente relacionados e interdependentes, quais sejam: a) o âmbito das decisões políticas e administrativas: o currículo **prescrito e regulamentado**; b) o das práticas de desenvolvimento, modelos em materiais, guias: o currículo **planejado** para professores e alunos; c) o das práticas organizativas: o currículo **organizado** no contexto de uma escola; d) o da reelaboração na prática – transformações no pensamento e no plano dos professores/as, e nas tarefas escolares: o currículo **em ação**; e) o das práticas de controle internas e externas: o currículo **avaliado**. (Cf. idem, idem, p.139).

Eis como pode ser descrita essa dinâmica:

“Uma análise superficial do que se faz para elaborar, implantar e desenvolver um currículo nos diz que nesses processos participam múltiplas ações fora das instituições escolares e dentro delas, umas de caráter pedagógico e outras não, que determinam a prática real: prescreve-se desde os âmbitos político-administrativos; ordena-se dentro do sistema educacional segundo especializações, ciclos e cursos; decide-se o que é para todos e o que é optativo; planeja-se antes de que chegue aos professores/as por meio de orientações administrativas; organiza-se e planeja-se nas escolas (atribuição de especialização a professores/as, organização de professores/as por disciplinas ou para várias delas, previsão de horários condicionantes das atividades, módulos de tempo com diferentes valores, adoção de linhas metodológicas em disciplinas ou departamentos, dá-se prioridade a partes dos programas etc); o currículo é moldado pelos professores/as em seus planos e em sua prática metodológica; sobre o currículo decidem as editoras de livros didáticos ao concretizar diretrizes gerais, dado que as decisões são sempre interpretáveis e flexíveis; os professores/as avaliam o currículo, às vezes por provas de homologação externas; o currículo é objeto de políticas e táticas para mudá-lo. Entre todos esses processos se dão dependências e incoerências, porque cada âmbito de atividade prática tem uma certa autonomia em seu funcionamento”. (idem, idem, p. 140).

O Currículo na Ação

Este é – ou deveria ser – o ponto de convergência de todos os outros âmbitos, por constituir-se espaço de consolidação do processo de ensino-aprendizagem, a razão de ser da própria instituição escolar.

Infelizmente, temos assistido à predominância de práticas hierarquizantes, burocráticas, de cunho altamente autoritário, que compreendem a elaboração curricular como algo adstrito a especialistas, em gabinete, nos níveis mais elevados do sistema, relegando-se às demais instâncias papel meramente executivo e colocando os professores no final da linha, desprovidos do

domínio dos fundamentos das decisões tomadas em outros patamares e sem o controle dos aspectos relativos à avaliação, ultimamente marcada por averiguações externas. (...) Urge superar essa lógica, garantindo-se maior espaço de participação dos professores nas decisões, o que requer, necessariamente, investimento efetivo na sua formação, para permitir-lhes igualdade de condições nas negociações: fundamentação teórica sobre os diversos aspectos constituintes do desenvolvimento do processo pedagógico; domínio das concepções de currículo e suas implicações práticas; visão de conjunto do sistema educacional, diagnóstico preciso de seus principais problemas e acesso às possibilidades de solução.

Um dos principais aspectos a se considerar, no currículo em ação, é a organização do tempo e do espaço escolares, que diz respeito às condições de ensino-aprendizagem. Pólos indissociáveis de um mesmo processo, o ensino e a aprendizagem precisam ser vistos nas suas necessidades essenciais, que ultrapassam as paredes da sala de aula e os muros da escola. O tempo de ensino supõe a formação (inicial e continuada) do professor e inclui o preparo, a execução e a avaliação das atividades. O tempo de aprendizagem exige que se considerem os diferentes ritmos e experiências, carecendo de diferentes oportunidades, para a devida mediação entre o que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que exige a mediação pedagógica. Relacionados aos diferentes tempos, há que se forjar os adequados espaços, com os imprescindíveis recursos.

O tratamento dispensado à relação tempo/espaço/recursos funciona como um “termômetro”, indica a concepção de escola e trabalho pedagógico que alimenta as políticas educacionais adotadas, fornece a dimensão de proximidade/distanciamento entre os objetivos educacionais proclamados e os efetivamente perseguidos e realizados. Na lógica do mercado, a educação é

tratada como mercadoria, cujo valor se determina pelo tempo socialmente necessário para sua produção. Predomina a busca por melhor relação custo/benefício, que se situa no menor dispêndio de tempo possível, com o máximo de “eficiência”. A formação do professor é tão mais desejável quanto mais breve, menos acadêmica. Aos alunos, prefere-se destinar cursos rápidos, em turmas grandes, buscando-se o uso “racional” dos espaços e equipamentos. Medidas compensatórias são tomadas para “recuperação” do tempo perdido. Numa visão de formação plena, ao contrário, as demandas educacionais são infinitas e a tendência deve ser a de aumentar o tempo destinado ao acesso à cultura, nas suas múltiplas manifestações – o que exige diversificação de espaços e recursos.

Desafios para o professor

Os elementos apontados parecem dizer por si sós. São todos, imensos desafios. Para enfrentá-los, é mister que o professor tenha o domínio dos fundamentos teóricos e históricos dos processos de elaboração e implementação do currículo, que, afinal, dizem respeito à natureza de sua função, ou seja, a organização do trabalho pedagógico. Obviamente, isto não se faz sem a urgente melhoria das condições de funcionamento das escolas e das condições de trabalho do professor (formação, jornada, salário). Tal melhoria exige, sem dúvida, mudanças na política educacional e nas políticas públicas em geral, com ações concretas em âmbito institucional (no sistema de ensino, nas unidades escolares). Uma nova perspectiva, porém, não se atinge sem a deflagração de amplo e efetivo movimento de educadores, estudantes e de toda a população, em suas organizações.

[...]

Concluindo, peço licença para transcrever trechos de um texto (Saviani, 1995) que escrevi em outro momento, mas que tem tudo a ver com o tema ora em debate:

“Não é possível continuar-se sonhando aos professores em geral (e do ensino básico em particular) os fundamentos do seu próprio trabalho. Além dos conhecimentos ligados às matérias que lecionam, eles não podem ficar alheios às polêmicas atuais sobre problemas de currículos e programas, sua relação com questões didáticas e as raízes históricas e matrizes teóricas das concepções de educação escolar que embasam as propostas curriculares sobre as quais se vêem obrigados a tomar decisões.

Também não lhes pode faltar a fundamentação sobre as características das ciências na atualidade, sua tendência sintética, sua relação de diferenciação / integração, sua transformação em força produtiva direta. (...)

... permito-me sugerir que os educadores coloquem-se o desafio de diminuir as desigualdades de condições nas negociações relativas às tomadas de decisão sobre o saber escolar (sua produção, sua organização em currículos e programas, as condições para sua veiculação). (...) (Saviani, N., op.cit., p. 31).

REFERÊNCIAS

- GIMENO SACRISTAN, J. “Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?” In: Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gomes, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, 4ª ed. – pp. 119-148.
- SAVIANI, Nereide. A conversão do conhecimento científico em saber escolar: uma luta inglória? *Revista do SINPEEM*. N 2. São Paulo, 1995 – pp. 27-32.
- _____. Elaboração e Implementação do Currículo: alguns enfoques e problemas atuais. *Revista do SIMPEEM*, N. 3, São Paulo, fevereiro de 1996, pp. 9-14.
- _____. Bases legais e conceituais da reforma curricular do Ensino Médio no Estado de São Paulo. *Revista de Educação*. São Paulo: Apeoesp. N. 11, agosto de 2000.

São Vicente, outubro de 2005.

Nereide Saviani