

Diálogos curriculares: uma conversa de educadoras

Curricular dialogues: a conversation of educators

Diálogos curriculares: una conversación entre educadoras

Mirian de Oliveira Bertotti¹

<https://orcid.org/0000-0001-9148-3068>

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Ariquemes, Rondônia – Brasil. E-mail: mirian.bertotti@ifro.edu.br.

Resumo

Este artigo apresenta as percepções de educadoras sobre o currículo e seus reflexos na instituição escolar. Por meio de uma entrevista não estruturada realizada com uma professora de ensino básico e uma supervisora escolar, ambas de uma escola pública estadual rondoniense, teve-se uma conversa sobre o currículo. Optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa que possibilita ao pesquisador a atribuição de conceitos e interpretações pautados em uma escuta sensível, na integração com os participantes e na observação do *lôcus* de pesquisa. Os resultados demonstram que o campo do currículo é um campo de embates teóricos e que as teorias tradicional, crítica e pós-críticas circulam na instituição e no discurso dos educadores, medem forças e ficam justapostas no espaço escolar. A reflexão destaca a formação docente como responsável por um educador que compreenda a função social da escola rompendo com o racionalismo e tecnicismo das políticas públicas curriculares instaladas.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Teorias do Currículo. Formação Docente.

Abstract

This article presents the perceptions of educators about the curriculum and its effects on the school institution. Through an unstructured interview carried out with a basic education teacher and a school supervisor, both from a state public school in Rondônia, a conversation about the curriculum was held. We opted for a qualitative methodological approach that allows the researcher to attribute concepts and interpretations based on sensitive listening, integration with participants and observation of the research locus. The results demonstrate that the field of curriculum is a field of theoretical clashes and that traditional, critical and post-critical theories circulate in the institution and in the discourse of educators, measure forces and are juxtaposed in the school space. The reflection highlights teacher training as responsible for an educator who understands the social function of the school, breaking with the rationalism and technicality of installed public curricular policies.

Keywords: Curriculum. Education. Curriculum Theories. Teacher Training.

Resumen

Este artículo presenta las percepciones de las educadoras sobre el currículo y sus efectos en la institución escolar. A través de una entrevista no estructurada realizada a una docente de educación básica y a un supervisor escolar, ambos de una escuela pública estatal de Rondônia, se sostuvo una conversación sobre el currículo. Se optó por un enfoque metodológico cualitativo que posibilita al



investigador atribuir conceitos e interpretações basadas en la escucha sensible, la integración con los participantes y la observación del locus de investigación. Los resultados demuestran que el ámbito del currículo es un campo de choques teóricos y que las teorías tradicionales, críticas y poscríticas circulan en la institución y en el discurso de los educadores, miden fuerzas y se yuxtaponen en el espacio escolar. La reflexión destaca la formación docente como responsable de un educador que comprenda la función social de la escuela, rompiendo con el racionalismo y el tecnicismo de las políticas curriculares públicas instaladas.

Palabras clave: Currículo. Educación. Teorías Curriculares. Formación Docente.

1 Considerações iniciais

– O que vocês querem escolarizar? O que a escola Cora quer escolarizar?
– Então... a escola Cora... tem os dois lados: o que nós queremos e o que nós podemos ... (risos)...o que nós queremos é algo surreal... (risos)...nós queremos muita coisa, porque nós pensamos o aluno como cidadão do futuro...¹

A epígrafe deste texto é um convite para adentrarmos no campo educacional em um terreno que não é novo: a escola que queremos e a escola que podemos. Entre o querer e o poder há um espaço que possibilita discussões. Muitas são as linhas que precisam ser entremeadas, entrecruzadas para que possam tecer as ações pedagógicas e sociais da instituição escolar.

É possível a escola real tornar-se a escola idealizada? Como será que se dá a construção do aluno como cidadão do futuro? As buscas por essas inquietações conduzem ao campo do currículo, marcado historicamente por forças que ora desenham a instituição escolar como responsável pela preparação do aluno para vida adulta econômica, ora como local de defesa dos aspectos sociais e culturais que divergem dos conhecimentos legitimados e constituídos por uma sociedade idealizada como hegemônica.

Tais indagações surgem de um diálogo entre educadoras. A conversa ocorreu no espaço escolar de uma instituição pública estadual de educação básica que atende 1.479 alunos em três turnos, em uma cidade situada em solo rondoniense. As discussões envolveram profissionais com mais de quinze anos de experiência, como os que atuam na sala de aula e na supervisão

¹ Trecho do diálogo entre a pesquisadora e a professora Nísia. Por questões éticas acordadas entre as participantes, as mesmas serão identificadas como Nísia Floresta e Antonieta de Barros, sendo a primeira, escritora e educadora que defendia o direito da Educação às mulheres, indígenas e escravizados; a segunda, jornalista, professora e precursora no parlamento brasileiro.

escolar e uma professora pesquisadora, também profissional da educação e que compartilha os desafios educacionais.

Em uma perspectiva *bakhtiniana*, o sentido de diálogo é deslocado do face a face, torna-se toda comunicação verbal, amplia-se para um espaço de embate marcado culturalmente e socialmente, é um produto histórico (Bakhtin, 2006, p. 125). Dessa forma, os enunciados são modulados pelo falante para os contextos nos quais está inserido. A relação dialógica que se constituiu entre interlocutores é determinante para construção dos discursos, todos participam em condição de igualdade criando, trocando, compartilhando o verbal e o não verbal.

A tessitura deste trabalho é oriunda de uma abordagem qualitativa e utilizou como instrumento de coleta de informações uma entrevista não estruturada ocorrida na instituição escolar e que teve como fio condutor a questão: o que é currículo? O texto apresenta, de forma concisa, as teorias curriculares que circulam no “chão da escola”. Não é objetivo deste estudo delinear o conceito de currículo ao longo dos anos, nem mesmo apresentar uma organização histórica das teorias curriculares, visto que outros autores do campo já o fizeram com maestria. O que se propõe é, mediante um diálogo entre educadoras, compreender como tais concepções manifestam-se nos discursos e se materializam no espaço escolar.

Todavia, no âmbito dessa discussão, é necessário pontuar como o currículo é aqui compreendido. O currículo é um campo construído historicamente e que representa projetos de educação e nação, transcende a ideia de materialidade prescrita, de documento que normatiza o espaço escolar, e reveste-se de práticas habitadas que envolvem saberes e processos do trabalho pedagógico para a instituição escolar e para além dela.

O campo do currículo é amplo, com conceitos que se cruzam, entremeiam e divergem. Talvez seja por essas perspectivas que os enunciados das entrevistadas apontam para os territórios do currículo como um campo de embates teóricos. Tais afirmações são apontadas por meio de olhar analítico nos discursos das educadoras. Sem tender a uma teoria ou outra, as entrevistadas buscam, nas concepções teóricas, os elementos para justificar a elaboração de uma organização curricular que paute suas ações pedagógicas na crença de que o entrecruzar de conceitos pode tecer a educação e o aluno que idealizam.

2 Uma pergunta, três teorias

Ah, eu acredito que o currículo é o que eu falei aqui para você, ele não é só a questão do conteúdo, não é só a questão da habilidade, currículo é tudo que você trabalha com o aluno aqui da escola, entendeu?... e assim, às vezes surge determinado tipo de situação que você... que tem o currículo oculto, digamos assim...coisas que vai surgindo na educação que você precisa é... (pausa)...trabalhar.

O que é currículo? Não há resposta fácil para essa pergunta. Para que ela possa ser constituída é necessário compreender como o conceito de currículo ocorreu através de uma perspectiva histórica e como ele reflete o ideário de educação que a sociedade anseia. No campo dos estudos do currículo, há três teorias que abarcam as produções de conceitos e que ecoam ainda hoje no “chão” das escolas.

Oriunda de Bobbitt, em 1918, a perspectiva tradicional apregoava um currículo que preparava o aluno para resolver problemas práticos e associados à vida econômica, atrelando o sistema educacional ao sistema industrial. Inspirado no modelo empresarial de Frederick Winslow Taylor, estabelecia regras e a repetição para a eficiência, desenhando o currículo como uma instrução mecânica na qual conteúdos deveriam ser ensinados e memorizados.

O conceito de Bobbitt refletia a sociedade estadunidense que estava às voltas com forças culturais, políticas e principalmente econômicas que delineavam os rumos da escolarização das massas. Segundo Silva (1999), o que Bobbitt propunha era que o sistema educacional estabelecesse os seus objetivos pautados em um exame que refletisse as habilidades necessárias para exercer ocupações profissionais.

Nesse sentido, a expressão “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem” (Bobbitt *apud* Silva, 1999, p. 24) representa a função social exercida pela instituição escolar. A palavra-chave seria eficiência e o currículo escolar deveria proporcionar que as habilidades fossem desenvolvidas. Assim, o currículo de Bobbitt ganha os contornos técnicos, mecânicos e estabelece padrões.

Em 1949, as ideias de Bobbit são consolidadas através dos estudos de Ralph Tyler, que procura desenvolver uma base racional, apresentando o currículo como procedimento administrativo e linear (Lopes; Macedo, 2011). Para Tyler, quando se trata de currículo, quatro questionamentos devem ser considerados: a) Que objetivos a escola pretende atingir? b) Que

experiências podem ser oferecidas para que os objetivos sejam alcançados? c) Como as experiências escolares podem ser organizadas de modo eficiente? e d) Como determinar se tais objetivos foram alcançados?

Assim, a resposta para tais questões resulta na construção de um currículo seccionado em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino, seleção e criação de experiências de aprendizagens apropriadas, organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino, e avaliação do currículo (Lopes; Macedo, 2011). Nos princípios *tylerianos*, cabe a formulação dos objetivos, um *locus* de destaque; esses devem ser precisos, detalhados e com orientação comportamentalista (Silva, 1999).

Os objetivos educacionais, segundo Tyler, devem ser oriundos de três fontes: estudos sobre os alunos, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões fornecidas por especialistas no conteúdo, tudo depurado pelos filtros filosófico e psicológico. Assim, a proposição de Tyler abarca diversas teorias tradicionais sobre o currículo, ampliando seu espaço e ganhando popularidade (Kliebard, 2011) em um campo de dissenso.

A partir da década de 1960, os movimentos sociais eclodiram. Coletivos mobilizaram temáticas como feminismo, direitos civis, liberação sexual, ditadura, independência e representatividade cultural. Tais transformações guiaram os debates nos campos do Currículo, tensionando e questionando a função social da escola, bem como suas abordagens curriculares. Nesse cenário, entravam em cena as perspectivas críticas do currículo.

As teorias críticas do currículo embasaram-se na concepção marxista e apresentaram a escola como espaço de legitimação de conhecimentos dos grupos que detêm o poder, destarte direcionaram o olhar social para uma determinada ótica, criando uma falsa consciência que acabaria por reproduzir e legitimar as desigualdades criadas pela sociedade capitalista. Desse período, destacam-se os estudos de Althusser (A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado); Bourdieu e Passeron (A reprodução); Young (Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação); Bowles e Gintis (Escolarização na América capitalista); Pinar e Grumet (Toward a poor curriculum) e Apple (Ideologia e Currículo); e no Brasil, Freire, com *Pedagogia do Oprimido*.

No bojo dessa discussão estão as práticas curriculares que propõem debates e discussões no campo social e cultural. Dessa forma amplia-se o olhar para o currículo escolar, antes focado em o que ensinar, agora apontado como *locus* para manutenção das ideologias do Estado.

Entram em debate os sujeitos da escola, suas subjetividades e cotidianos, sob a ótica da fenomenologia combinada com a hermenêutica e a autobiografia (Silva, 1999).

Em terras brasileiras, os estudos de Paulo Freire ganham espaço. O autor apresenta o conceito de “educação bancária” como crítica à educação pautada na teoria curricular tradicional e traz à baila o debate sobre uma educação problematizadora, na qual as figuras do aluno e professor ganham centralidade em busca de um ensino que visa compreender o mundo para aprender.

A terceira teoria do currículo, denominada Pós-crítica, emerge a partir dos anos 1970 e 1980, alargando o conceito de currículo cunhado pelos críticos e embasando-se no multiculturalismo e no pós-estruturalismo. Ambas convergem ao criticar o currículo tradicional, mas distanciam-se à medida que focam no sujeito. Enquanto os críticos têm como alvo as questões de classe social, ideologia e poder; os pós-críticos buscavam a compreensão das chagas étnicas e raciais, todavia entendendo o poder como descentralizado, e, para tal, estabeleceram uma relação concomitante entre conhecimento e poder. Nesse contexto, as palavras de Silva (1999) acentuam bem as diferenças:

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder [...] O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais [...] O currículo é, em suma, um território político [...] atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável [...] o currículo é construção social. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido [...] O poder não tem mais um único centro [...] é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (Silva, 1999, p. 148-149).

Os novos debates que penetraram no currículo são oriundos das mais variadas teorias que se constituíram com o termo “pós”: pós-modernidade, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, pós-marxismo, entre outras. Apresentam o currículo como *lócus* de pluralidade de sujeitos, tempos e culturas, questionando a cultura do homem hétero branco e colonizador e compreendendo o currículo como espaço para a prática discursiva, com sentidos e significados e linguagens diversas. Nesse espaço não há posição de neutralidade.

Ao olhar para as teorias pós-críticas, é mister destacar o estudo de Alice Casimiro Lopes em “Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo”, no qual a autora problematiza tais teorias destacando que, apesar de estarem conectadas, “referem-se a estudos distintos, com questões e

problemáticas próprias, para as ciências humanas e sociais, entre elas a educação e o currículo” (Lopes, 2013, p. 9).

Nesse sentido, é preciso compreender que dentro de suas peculiaridades, as teorias pós-críticas trouxeram a capacidade de despolitizar os discursos no campo do currículo e a concepção de que ele é um processo, uma construção marcada pelos sujeitos e seus movimentos.

Todas as teorias que surgiram ao longo do tempo buscaram problematizar o currículo apresentando um conceito que respondia às perspectivas sociais e à função social que a instituição escolar assumia perante os indivíduos. Elas apresentaram algumas características que permeiam o currículo escolar e solidificaram-se, tentando mostrar práticas educativas que respondam o questionamento: o que a escola quer escolarizar?

3 O currículo, espaço de conflitos

Desde que nascemos, continuamente, palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, e ele vai se transformando. Virando uma outra coisa, diferente da que era. Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim [...] Meu corpo é resultado de um enorme feitiço. E os feiticeiros foram muitos: pais, mães, professores [...]

Rubem Alves

O processo educativo acontece em espaços e tempos variados, e a instituição escolar é apenas um entre tantos outros; todavia destaca-se pela sua função social. A escola contato e a construção de conhecimentos sistematizados, o desenvolvimento de habilidades mediante o convívio social com outros indivíduos, a experimentação de sensações positivas e/ou negativas que impactam na vida dos sujeitos. Essa perspectiva lança para o espaço escolar grande significado, se tomamos sua espacialidade como *lôcus* de encontros e desencontro dos atores envolvidos no processo educacional.

A escola é constituída por atores, que apresentam vivências, formação e histórias de vida e idade diferentes, refletem na forma como compreendem o currículo e a cultura escolar. Nesse sentido, o “chão da escola” representa essas singularidades as quais refletem na construção de um currículo que desenhará a cultura da escola, a sua identidade.

As teorias sobre currículo orientaram os discursos e a busca por questionamentos que indagavam a importância da escola para a sociedade, seja para a formação de trabalhador eficiente, seja para a formação de um cidadão consciente do processo econômico no qual se insere, seja para um indivíduo que reconheça a multiplicidade como fator positivo para o desenvolvimento social.

No tempo presente, marcado por uma “[...] explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal” (Lopes, 2013, p. 8), o espaço da escola e, especificamente, seu currículo tornaram-se um lugar de embates. É comum perceber nos discursos dos educadores a justaposição das teorias:

Nós pensamos num aluno como aquela pessoa que vai estar à frente dos principais setores da sociedade e queremos que esse aluno dê certo lá fora dos portões. Nós queremos que sejam pessoas bem-sucedidas, cada um na sua área, na sua habilidade. Isso é o que nós queremos e nós trabalhamos associados ao que nós podemos fazer, né. Então nós podemos fazer o quê? Transmitir o conteúdo de qualidade, nós temos materiais de alta qualidade da escola, a maioria dos nossos professores são bem preparados pra isso, entendeu? Então, nós... se dependesse do professor em sala de aula, nós conseguiríamos passar o conteúdo técnico e formular meios para que o aluno aprenda de forma técnica (Professora Nísia Floresta, grifo nosso).

O excerto apresenta o posicionamento da educadora Nísia quando questionada sobre qual a função da escola que trabalha na sociedade. No enunciado há um produto final que é o aluno que deu certo “lá fora”, longe do espaço escolar, ocupando um campo de trabalho bem-sucedido e de acordo com suas habilidades. Nesse posicionamento, percebe-se a presença das teorias críticas e pós-críticas, já que a educadora compreende que a função da escola é para além dos muros, para a sociedade no qual o indivíduo se insere e na qual o protagonismo seria o ponto-chave.

Todavia, ao afirmar que cada cidadão tende a ter habilidades e competências específicas no meio social, traz à baila resquícios da teoria tradicional, já que o êxito do indivíduo seria alcançado ao executar uma função específica dentro da sociedade. Para tal, cabe ao professor, o transmissor do conhecimento, primar pela qualidade dos conteúdos e pela execução. Arroyo (2007) aponta que os professores são influenciados pelas demandas do mercado, pelas exigências impostas para os que ingressarão nele; dessa forma, são dominados pela ideia de que

é preciso atingir competências, selecionar e priorizar habilidades, mantendo a visão mercantilista dos educandos.

Aqui, abre-se espaço para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de não estar explicitada no discurso da professora². Segundo Macedo (2018, p. 32), o conceito de competência pode ser considerado um “termo em disputa” pelas várias definições semânticas que toma no campo curricular. A autora aponta que, para a BNCC, competências desdobram-se em habilidades, ou seja, comportamentos que se esperam do aluno ao término de uma etapa, um ponto de chegada. Tal perspectiva bebe de fontes como Benjamim S. Bloom e Robert Mager – autores da abordagem técnica do currículo das décadas de 1950 e 1960. O posicionamento da educadora entrevistada vai ao encontro do documento oficial, situação que pode ser justificada pela formação continuada³ que recebe na instituição, no momento em que a comunidade escolar estuda e revisa o Projeto Pedagógico, bem como os projetos educacionais externos, recebidos via Secretaria da Educação.

Se o espaço escolar é um espaço de contradições, o discurso da professora pode ser ilustrativo. Ao ser questionada sobre as mudanças e propostas curriculares ao longo da sua trajetória profissional, ela destacou:

[...]a educação no Brasil, ela foi sempre voltada para o mercado de trabalho, concurso público, né! Você faz vestibular ou você faz concurso público. A Educação no Brasil sempre foi assim, só que hoje no século XXI, você tem uma geração que não quer ser funcionário público, que não quer passar, não quer fazer concurso, eles querem empreender, entendeu? Eles querem voar e conhecer o mundo, e de outras formas... e... aí... a gente se perde na educação, porque nós continuamos uma educação tecnicista. Vamos aprender isso daqui para fazer uma prova, né? (risos) [...] Vamos fazer uma provinha e o que você tirou essa provinha o que você é, né! (Professora Nísia Floresta)

O discurso apresenta o campo do currículo como um campo de incertezas (Lopes, 2013), percebe-se a aceitação das teorias críticas e pós-críticas como um rompimento, uma busca pela escola como emancipação. Tal fato pode ser relacionado aos ideários apregoados por essas teorias a partir dos anos 1970, no Brasil (Silva, 1999; Lopes, 2013), que foram bem aceitos no

2 As educadoras participaram da formação continuada para compreensão da BNCC ofertada no estado pela Secretaria de Educação.

3 Segundo a Supervisora Escolar, as reuniões pedagógicas seguem o calendário escolar os temas são variados, desde assuntos cotidianos até momentos de estudos sobre a BNCC. As atividades de formação são desenvolvidas na semana pedagógica, sábados e feriados letivos.

universo acadêmico tais como os estudos relacionados a Freire destacando uma educação e contra o sistema bancário (Freire, 1987). No entanto, a fala da professora remete à aplicação da teoria tradicional na prática (Lacerda; Sepel, 2019), apresentando a faceta do currículo pautada nos princípios Tylerianos: ensinar e avaliar. Na busca por um conceito, a outra educadora entrevistada, ao ser indagada sobre currículo, respondeu:

O currículo não é só o conteúdo e a habilidade, é como você vai chegar assim... aos resultados, digamos assim, tudo isso faz parte e aí algumas situações surgem, digamos...(pausa) que é questão de gênero na escola, a identidade de gênero [...] então,... assim, tudo isso, ele tá no currículo só que tem coisa aqui,... que nem eu tô falando, tem coisa que a gente já deixa ela prévia no currículo, mas tem coisa que você vai inserindo no dia a dia, que você não tem como fugir daquilo porque se você ficar ignorando os fatos depois a questão vai cair lá seu colo e você vai ter que resolver de qualquer maneira. Então tudo isso é a questão do currículo: é oculto, é formal, é informal...(pausa) ele tá aí e a gente tem que estar permeada e trabalhando (Professora Antonieta de Barros, grifo nosso).

A perspectiva dessa educadora amplia o conceito de currículo para além do rol de disciplinas e habilidades. Para ela, o currículo é o processo, e durante sua construção muitos elementos estão imbricados, alguns oriundos da cultura da escola e outros vindos da cultura escolar. Tal abordagem pode ser derivada da concepção de currículo de William Pinar, na qual as experiências e subjetivações do sujeito são fontes e geram situações com as quais o espaço educacional deve lidar (Lopes; Macedo, 2011).

Dessa forma, e em busca de um conceito que amplie as possibilidades e abarque as demandas que a instituição escolar recebe, a entrevistada lança mão de várias nomenclaturas relacionadas ao currículo escolar, resultantes das teorias críticas. O currículo formal é caracterizado como o currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, documentos e normativas que sistematizam quais conhecimentos devem ser adquiridos por meio de objetivos, conteúdos e áreas. Ao informal atribui-se às adaptações realizadas cotidianamente nas instituições escolares, englobando estratégias, interações, metodologias que aproximem a realidade da temática ou dia a dia da sala de aula e da escola.

O termo currículo oculto, apontado pela entrevistada, surgiu em 1968, no livro *Life in classrooms*, de Philip Jackson, e ganhou espaço no campo crítico do currículo (Silva, 1999). A concepção de oculto baseava-se nas relações invisíveis que se constituíam na instituição

escolar: relações sociais entre professores, alunos e seus pares; relações de categorização; relações estruturais com o espaço organizacional e o tempo. Silva (1999) destaca que

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (Silva, 1999, p. 78-79).

No cotidiano escolar, todavia, o currículo oculto⁴ tem sua significação ampliada, já que é comumente entendido como saberes que não estão prescritos nos documentos norteadores, logo não se inserem no currículo formal, e são constituídos pelas interações sociais positivas ou negativas que acontecem em vários espaços socioculturais.

Pode-se apontar que o conceito de currículo oculto apresentado pelas entrevistadas apresenta resquícios dos estudos de Michael Apple. Os estudos de Apple ganharam notoriedade no Brasil nos anos 1980 (Lopes; Macedo, 2011) e apresentam o currículo como espaço de poder, ideologia e cultura. O autor

Defende que subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento, sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares (Lopes; Macedo, 2011, p. 32).

Dessa forma o Apple ressignifica o conceito de Philip Jackson sobre o currículo oculto apresentando um olhar específico para a escola, suas interações, o conhecimento prescrito e a ação dos professores buscando compreender por que alguns aspectos culturais são ensinados como se representassem a todos.

O conceito de currículo oculto, apesar de desgastado ao longo dos aprofundamentos teóricos da perspectiva crítica, ainda é bem-aceito no cotidiano escolar por acolher as vivências dos estudantes e possibilitar que elas sejam inseridas dentro da escola, rompendo com a

4 O termo foi utilizado várias vezes pelas entrevistadas imbuído desse significado e sempre como algo positivo para o currículo escolar.

perspectiva tradicional que ainda tem raízes fortes. Nos estudos sobre currículo, (Lopes; Macedo, 2011) destacam que os autores críticos buscam uma nova forma de pensar o currículo: “pretendem superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar”.

É mister destacar que as palavras identidade e gênero no discurso da educadora (grifo nosso) remetem às teorias pós-críticas que adentraram as discussões do campo curricular no Brasil durante os anos 2000 (Lopes, 2013). Pode-se dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) iniciaram as discussões ao levarem subsídios teóricos às formações continuadas que aconteciam dentro das instituições escolares, e apesar de embrionárias trouxeram à baila temáticas como Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural, nomeados como temas transversais.

Tais questões apresentaram um ponto de partida para que outros debates adentrassem ao espaço escolar. A tessitura entre currículo, conhecimento e cultura mostrou-se importante para que a multiculturalidade e a diversidade fossem compreendidas como elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem (Moreira; Candau, 2007).

Nesse sentido, pode-se dizer que as teorias críticas deslocaram conceitos, movendo-os de uma simples aceitação, ajuste e adaptação para indagações sobre a organização social e cultural na qual a instituição escolar está inserida; e que as teorias pós-críticas apresentaram que as diversidades, sejam elas culturais, étnicas ou raciais, são resultantes desse processo e permeiam todo o sistema social, logo, estão no espaço escolar. Combinadas, apresentam o currículo como um espaço de discussão, no qual é preciso compreender que conhecimento e poder nos tornam o que somos (Silva, 1999).

Em outro momento, o enunciado da educadora caracteriza o currículo da sua instituição escolar como um campo de incerteza, já que exige da escola posturas e práticas educativas que estejam em consonância com os tempos de hoje, mas que são prescritos por teorias pretéritas, orientada por uma forte tradição organizacional e condicionada às avaliações, que de acordo com as concepções tradicionais, os resultados representariam os avanços ou retrocessos do processo educativo.

[...]o novo currículo⁵ tem que levar em consideração a educação emocional, financeira, questões culturais, questões... (pausa)... tantas coisas, certo? [...] E aí nós esbarramos nos números e nas estatísticas, que é o que traz o dinheiro... (risos) ...para que nós conseguimos fazer o mínimo possível⁶, certo? Então, assim... eu acho que a escola que nós queremos está bem longe da escola que nós temos hoje na atualidade ...nunca foi tão difícil ser professor...nunca (Professora Nisia Floresta).

O enunciado da professora pode representar um dos dilemas da docência, a angústia sobre o que ensinar e para quê. Ao mesmo tempo que compreende a importância que a instituição escolar assume perante sua comunidade para uma educação pautada no diálogo com as múltiplas realidades e os sujeitos, limita-se a reprodução de conteúdo e técnicas que visem apenas a certificação e o ranqueamento da escola.

O olhar direcionado às falas das educadoras desenha um discurso que mescla as variadas concepções do currículo. O ir e vir que busca uma justaposição de conceitos apresenta-se como uma inconsistência relacionada à compreensão e ao entendimento do que de fato seria o currículo de uma instituição.

É evidente que a sociedade vive em um mundo envolto pela tecnologia; o tempo e espaço foram ressignificados; textos com múltiplas semioses são marcas de uma cultura digital reconhecida pela sua fluidez e velocidade; todavia as idas e vindas nas concepções de currículo não se aproximam dessas marcas pós-modernas, deixam entrever que o repertório teórico ou a falta deste podem intervir nas ações curriculares que se desdobram em mudanças reais nas instituições.

Nesse sentido, é necessário que os olhares sejam direcionados à trajetória formativa das entrevistadas, ambas encharcadas de experiências tradicionais na formação inicial e, posteriormente, implicadas por formações continuadas institucionais que buscam atender políticas públicas sazonais. Esse cenário maximiza a importância das formações docentes, já que é por meio delas que os profissionais ampliam seus saberes e podem compreender as propostas educacionais que adentram o campo do currículo.

5 A professora refere-se ao Projeto Político da escola que foi reformulado para adequar-se às exigências da Secretaria de Educação.

6 Os recursos financeiros da escola estão atrelados aos resultados obtidos em índices e avaliações que monitoram a aprendizagem do aluno.

4 As formações docentes: *lócus* para compreensão do currículo

Parece lugar-comum apontar as formações docentes como responsáveis pelas problemáticas que envolvem os educadores e o ambiente escolar, contudo é por intermédio do processo formativo que conhecimentos científicos e culturais são legitimados e possibilitam aos educadores compreenderem os processos educativos por meio das dimensões: sala de aula, escola e sociedade.

É necessário destacar a importância que as políticas públicas educacionais assumem, já que elas embasam políticas curriculares e marcam as práticas cotidianas no ambiente escolar. Sacristán (2000, p. 26) aponta que “o currículo acaba numa prática pedagógica”; esta, de caráter multicontextualizado, tem na representação das atividades docentes um ponto de referência, de onde as relações entre as orientações teóricas materializadas e a realidade prática podem ser observadas. Assim, “o currículo se traduz em atividades e adquire significado concreto através delas” (idem, p. 28). Nesse sentido, o autor aponta a formação de professores como espaço que propiciará esquemas teóricos para sustentar ou analisar a realidade educativa.

Ao olhar para a educação brasileira, Therrien e Loiola (2001) apontam que o currículo nacional é definido por um estado central assentado em uma concepção de pedagogia por competências e por uma preocupação com a avaliação de resultados. Sob essa perspectiva, pontua-se que uma das problemáticas do trabalho pedagógico docente é aplicação de ideologias com viés tecnocrático, no qual a racionalidade técnica é preponderante.

Nesse sentido, os estudos de Felipe, Cunha e Brito (2021) apontam que o neoliberalismo atua como núcleo central das reformas curriculares e, conseqüentemente, tal perspectiva reflete nas formações docentes. Temáticas como adaptação de currículos ao mercado, padronização do que saber e aprender, estímulo à competição e ranqueamento institucional e avaliação de competências são apresentadas, debatidas e discutidas tanto nas formações iniciais como nas formações continuadas. Dessa forma, esses discursos oficiais são levados às instituições escolares e materializam-se por meio do currículo em forma de propostas curriculares e práticas pedagógicas. Os autores alertam:

O que os professores do século XXI devem saber e fazer não deve ter como base o mercado, mas os problemas das gerações que vão ensinar, que são também os problemas do seu tempo, que inclui o mercado como realidade e como possibilidade de transformação [...] É preciso intelectualizar os professores para situá-los nos problemas do seu tempo e provê-los das condições para atuar pedagogicamente em contextos educativos diversos e plurais (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 146).

Diante de tal situação, o espaço de formação docente torna-se *locus* de discussão de ações, compartilhamentos de ideias e construção da identidade profissional. Segundo Nóvoa (2007), a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, propiciar um pensamento autônomo sobre as práticas (2007). Desse modo, o educador assume o papel colaborativo na instituição escolar não só nas suas práticas cotidianas na sala de aula, mas também na organização e no planejamento curricular da instituição.

Nóvoa (2017) ainda pontua que a formação de professores deve criar as condições para uma renovação e recomposição do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo, e que a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, mas continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum. Assim, as formações precisam ensinar como intervir, seja nas situações cotidianas, seja na construção de políticas públicas.

O currículo é o núcleo da organização intelectual e organizacional da escola. Destarte, compreender os contextos e os subsídios teóricos que o sustentam pode contribuir para que os educadores analisem e questionem as práticas pedagógicas que são estabelecidas em prol de um currículo prescrito para atender outras necessidades que não sejam da comunidade, na qual a escola se insere. Sacristán (2000, p. 37) destaca que as teorias curriculares selecionam temas e perspectivas, influenciam na organização, no consumo e na interpretação curricular pelos educadores e adquirem “um valor formativo profissional para eles; determinam o sentido da profissionalidade do professorado ao ressaltar certas funções; finalmente, oferecem uma cobertura de racionalidade às práticas escolares.

Se as ações docentes são fundantes para o currículo da escola, refletir sobre a função social da instituição merece destaque nas formações, sejam elas iniciais ou continuadas. Segundo Gatti (2017), as novas gerações devem ter aprendizagens efetivas e significativas, assim, as formações devem trazer à baila

(...) a questão da profissionalidade docente. A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres (Gatti, 2017, p. 729).

Essa perspectiva refere-se à construção de uma identidade profissional que ocorre paulatinamente e continuamente ao longo da carreira, e tais competências podem contribuir significativamente para o ambiente escolar, ao passo que o processo educativo se atrela

à formação do pensamento e de valores e atitudes, quanto ao saber, ao sentido social dos saberes, às responsabilidades que temos uns com os outros, na compreensão de contextos variados, ambientais e culturais, constituindo um pensar que possa distinguir fatos e questões, com sentido crítico na direção de uma autonomia de escolhas (Gatti, 2017, p. 732).

Nesse sentido, as formações e a profissionalidade docente estão entrelaçadas, ao passo que as formações iniciais e continuadas possam promover mudanças pedagógicas e aperfeiçoar os educadores levando-os ao desenvolvimento individual e coletivo. De acordo com Sacristán (1995), ao desenvolver-se profissionalmente, mudanças são desencadeadas nas relações professor e aluno e professor e comunidade escolar, nas condições de aprendizagem, na participação e desenvolvimento do currículo.

Ter ciência sobre as formações voltadas para educadores torna-se necessário ao considerarmos as políticas educacionais curriculares brasileiras atuais, marcadas por traços empresariais que lançam mão da eficiência, do menor custo, competição e rendimentos (Therrien; Loiola, 2001). Assim, a formação deve ser espaço de discussão do currículo, trazendo à baila todas as suas complexidades. Lançar mão de concepções curriculares nesses momentos coletivos é propor subsídio teórico que induzam práticas educativas que reconheçam na escola o agente que age e reage ao contexto sociocultural e político.

5 Algumas considerações

As educadoras participantes acreditam no currículo, destacam a importância para o espaço escolar e o entendem para além de regras e prescrições de órgãos superiores; percebem que a instituição escolar é *lòcus* para acolher e romper com práticas discriminatórias, sejam elas

raciais, culturais, sexuais ou linguísticas, preceitos oriundos das teorias pós-críticas e que trouxeram ao campo educacional as relações multiculturais, tão marcantes no espaço territorial brasileiro.

No mesmo discurso é possível notar referência à concepção crítica, já que acreditam ser a escola a responsável pela emancipação social e política do estudante, atrelando também o conhecimento como forma de ascensão financeira. É marcante o conceito de currículo oculto para abarcar os conhecimentos considerados extras, ou seja, que ocorrem fora do que está prescrito nos documentos oficiais e projetos.

Ainda que concordando com as teorias pós-críticas, as educadoras sinalizaram a teoria tradicional como fio condutor das práticas pedagógicas, tanto na organização, seleção e aplicação dos conteúdos, como na presença de avaliações, ora aplicadas pelos professores, ora pelas Secretarias. Apontaram também o alinhamento do Projeto Pedagógico da instituição ao currículo estadual e o engessamento da instituição escolar no que tange ao desenvolvimento de seus próprios projetos.

O cenário de incertezas e dúvidas sobre o que ensinar, como ensinar e para quê conduzem a um processo de justaposição teórica que criam práticas desconexas. As educadoras lançam mão das múltiplas teorias para justificar a construção de um currículo que atende aos preceitos já estipulados pelo estado e que não representam o ideário na instituição escolar, produzindo na instituição escolar o discurso de que a escola real é muito diferente da desejada.

Nesse sentido, aponta-se a importância e necessidade das formações docentes. Tais espaços são *lócus* para que se conceba um educador autônomo, que possa refletir sobre as práticas pedagógicas, compartilhe saberes, forme-se e informe-se entremeando práticas cotidianas e repertório teórico. Defende-se a relação dialógica entre formações iniciais e/ou continuadas de profissionalização docente.

Entende-se que os subsídios teóricos são necessários; destarte, afirma-se que as concepções sobre o currículo são capazes de ampliar o debate sobre o que é o currículo de uma escola, quais seus desdobramentos e como ele reflete os conhecimentos que a mesma quer escolarizar. Assim, ao trazer à baila, nas formações, as teorias curriculares, acreditamos que educadores compreendam o papel que a escola adquire dentro das políticas públicas e nos discursos oficiais e como o educador pode e deve intervir no currículo institucional.

Referências

ALVES, R. **A Alegria de Ensinar**. 3. ed. Ars poética editora LTDA, 1994.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FELIPE, E. S.; CUNHA, E. R.; BRITO, A.R. P. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 46, p. 127-151, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920/5837>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. Formação de professores complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011.

LACERDA, C. C.; SEPEL, L. M. N. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**. v. 45, e197016, p. 1-18, 2019.

LOPES, A. C. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. R. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 17 fev. 2023.

LOPES, A. R. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. – Recife: ANPAE, 2018.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. P. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 185-201, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2007/vol7/no2/11.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO/SP. São Paulo: Design Gráfico, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G. **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, 1999.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**. v. 22, n. 74, p. 143-160, 2001.

Enviado em: 01/12/2023

Aprovado em: 06/12/2024