

CURRÍCULO: A SERVIÇO DE QUEM?

Marlene Lucia Siebert Sapelli¹

Introdução

Vamos introduzir esse artigo de uma forma diferente, ou seja, a partir de uma história, da qual desconheço o autor. Havia uma praça, em frente a um quartel e nela, um banco, desgastado pelo tempo, com a pintura em péssimas condições. Avisado da situação o general determinou, em ordem escrita, a pintura do banco e a designação de um soldado para vigiá-lo até que ocorresse a secagem da tinta. O general foi transferido. Quando chegou o novo general, encontrou a segunda parte da ordem sobre a mesa “designar um soldado para cuidar do banco da praça”. Sem questionar a ordem, continuou, diariamente, a designar um soldado para cuidar do banco da praça. Após anos, as pessoas viam aquilo e ficavam intrigadas pensando o que teria naquele local que exigia a presença diária de um soldado. Mas a resposta era desconhecida.

Essa história nos remete a pensar que muitas vezes, executamos nas escolas, por tanto tempo, as mesmas práticas, da mesma maneira que paramos de refletir sobre elas. Fazemos porque sempre foi assim. Quando nos propomos a discutir sobre currículo, isso ganha um significado especial. Vamos modificando nossas práticas sem ao menos nos debruçarmos sobre elas para percebermos sua sustentação: pressupostos, opção de classe, objetivos, origem.

Discutir currículo não é restringir-se a discussões meramente técnicas ou estratégicas. Discutir currículo é discutir vida, concepção de homem e de mundo, projeto de sociedade. É compreender, talvez relembrar, repensar, redefinir a função da Escola e de cada profissional da educação. Definir que currículo seguir é um ato político, tenhamos nós consciência ou não dele. Portanto, discutir currículo é um ato complexo, pois representa desvelar relações de poder que ocorrem na escola e para além dela. Exige a compreensão das concepções que sustentam a organização dos tempos e

¹ Professora da Unicentro, Guarapuava/PR; msapelli@unicentro.br

espaços escolares; a explicitação dos interesses que definem as políticas educacionais; a compreensão do que seja método, dentre outros aspectos.

Podemos iniciar essa discussão levantando uma diversidade de questões que motivam essa reflexão. Os trabalhadores em educação e a comunidade envolvida no trabalho escolar, têm consciência dos pressupostos, dos determinantes do currículo que consolidam em sua prática? Quem define o currículo? Há homogeneidade nas propostas curriculares executadas nas escolas? Quais aspectos são comuns e quais são antagônicos ou diferentes? Que concepção de homem e de sociedade dão sustentação aos vários currículos construídos para as escolas públicas do Paraná, para o ensino fundamental, desde a década de 1980? Há um espaço de disputa pelo currículo ou apenas a hegemonia de um determinado modelo? Temos autonomia para construir e implementar diferentes propostas curriculares? Que compreensão temos de currículo? É possível construir uma proposta curricular marcada pelo ecletismo?

Objetivo

O trabalho tem por objetivo discutir aspectos históricos, filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos das políticas curriculares consolidadas no estado do Paraná a partir dos anos 80.

Metodologia

As análises apresentadas resultam de pesquisa realizada por meio de consultas a bibliografias específicas, análise de documentos oficiais do governo e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e entrevistas com trabalhadores em educação envolvidos tanto na construção como na execução de tais políticas.

Resultados

Vamos iniciar definindo currículo, o que não é uma tarefa fácil, considerando a diversidade de compreensão que há entre os estudiosos da questão, marcada pela

situação de sujeito histórico de cada um deles.

A palavra currículo vem do latim *curriculum* e significa corrida.

Comumente currículo é entendido como o conjunto de disciplinas que compõem a matriz curricular e as atividades realizadas formalmente em cada uma delas. Essa compreensão limitada de currículo leva a um conceito equivocado de que há uma parte “extra-curricular”, ou seja, aquilo que não é feito de maneira formal em cada disciplina da matriz passa a receber um tratamento complementar. Essa forma de compreender currículo está intimamente relacionada à concepção tradicional e tecnicista de educação, pois enfatiza a pré-determinação e a definição criteriosa, exata do conteúdo escolar, marcada pela racionalidade técnica.

Podemos entender currículo como um conjunto de teorias e práticas que caracterizam os tempos e espaços escolares ou como um conjunto de atividades nucleares e conseqüentes que são instrumentos para alcançar os objetivos definidos no Projeto Político Pedagógico da escola.

É interessante como às vezes sentimos necessidade de localizar o currículo, queremos pegá-lo, identificá-lo como documento. Para nossa decepção não encontraremos em escola alguma um documento chamado currículo escolar, se o compreendemos de forma mais ampla. Porém, podemos identificar vários dos seus componentes no Projeto Político Pedagógico da escola, nos documentos arquivados na escola, nos editais, dentre outros. Quanto mais completo for o PPP, mais componentes do currículo encontraremos nele. O currículo não está num documento específico não seria possível construir um documento para delimitá-lo. O que podemos escrever são pressupostos teórico-metodológicos que ajudarão a construir um currículo. Currículo é, portanto, teoria e prática, numa relação tão dinâmica que seria impossível cristalizá-lo num determinado momento em um documento.

Se tentarmos localizar o espaço e o tempo escolar nos quais o currículo se consolida, seria igualmente difícil fazê-lo. O currículo se consolida na sala de aula, no corredor, no pátio, no banheiro, na biblioteca, para além dos limites físicos da escola. Acontece antes, durante, no intervalo e depois do tempo que chamamos “aula”, portanto, não temos controle total sobre ele. Podemos planejá-lo, direcioná-lo, pois há uma intencionalidade mesmo quando não temos plena consciência dela. Isso não significa que qualquer ato espontâneo faça parte dele.

Todo currículo é construído a partir de determinados pressupostos, ou seja, a partir de determinados princípios que são previamente definidos e que pressupõem uma determinada direção para a ação. Esses pressupostos podem ser filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos. Os filosóficos referem-se à concepção de homem, de sociedade e de educação que sustentam o currículo. É a partir dos pressupostos filosóficos que definimos os demais. Não pode haver desarmonia entre eles e os demais, senão estaríamos adotando um aparente ecletismo que, na prática, seria explicitado.

Os pressupostos psicológicos explicitam a concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem que sustentam um currículo. Os pressupostos pedagógicos expressam um modo de pensar o fazer da educação. Referem-se ao método, aos conteúdos e às práticas escolares cotidianas.

Os pressupostos legais referem-se às bases presentes na legislação educacional, que dão sustentação à operacionalização da proposta curricular e em geral são bastante flexíveis. Se compreendemos isso e se pudermos entendê-los com profundidade, com certeza, não nos sujeitaremos facilmente a eles e encontraremos brechas que viabilizem a consolidação dos demais pressupostos.

Muitas vezes, os trabalhadores em educação, por falta de conhecimento, entendem que o currículo a ser seguido é aquele produzido e divulgado pelas instâncias superiores. E a partir dessa crença abandonam diretrizes e assumem novas diretrizes com total passividade e ausência de crítica. O oficialismo ganha espaço em consequência disso e da capacidade de articulação que os órgãos superiores à escola têm, já que dispõem de um aparato de comunicação amplo e direto, o que não acontece com quem realiza o movimento contra-hegemônico.

No Paraná, tivemos desde os anos 80 a construção/adoção de várias propostas curriculares. As principais foram: nos anos 80 o Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná e a proposta curricular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; nos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Referenciais e no início do século XXI as Diretrizes Curriculares (2007) organizadas pela Secretaria Estadual de Educação e o Currículo Básico para as escolas da região Oeste que foi elaborado com a coordenação do departamento pedagógico da AMOP.

O Currículo Básico² para a escola pública do estado do Paraná foi elaborado a

² Ver informações referentes às políticas do Paraná em Sapelli (2003)

partir de várias políticas que foram transformando a escola. Em 1988 foi feito um estudo dos custos de financiamento do sistema escolar estadual do Paraná. O estudo fazia parte de uma pesquisa desenvolvida pela SEED/PR, FUNDEPAR, Instituto Interamericano de Cooperação à Agricultura e Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação, com o apoio do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e tinha como objetivo principal comprovar que o custo por aluno na rede municipal era inferior ao custo do aluno na rede estadual, justificando-se desta forma a municipalização do ensino.

Para o Estado, o processo de municipalização ficou restrito às questões financeiras e administrativas. Para os profissionais da educação, era necessário levar em conta questões referentes ao padrão mínimo de qualidade, ao plano de cargos e salários, aos cursos de aperfeiçoamento profissional e rejeitar a municipalização.

Além do processo de municipalização, em 1987 iniciou-se a elaboração do Ciclo Básico de Alfabetização a partir de encontros promovidos pela Superintendência da SEED e departamento de 1º. grau que foi implantado em 14/03/1988 pelo Decreto 2445/88. Em 1988, a implantação foi feita em 458 escolas estaduais, distribuídas em 179 municípios. Houve uma preocupação significativa com a reestruturação do currículo para o Ciclo Básico de Alfabetização.

Houve também, preocupação em estender as discussões referentes à reestruturação curricular a todo ensino fundamental: “Ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino” (SANTOS, 1998, p. 199). Tais discussões tiveram como resultado a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

O trabalho iniciou-se em 1987 e teve a participação de educadores, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais, da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º. Grau da SEED, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, da Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União dos Dirigentes Municipais de Educação, e das Instituições de Ensino Superior. NOGUEIRA (1993, p. 79) analisa essa participação: “Parece evidente que a abertura para a participação dessas entidades civis se revela como mais uma etapa do processo de cooptação do Estado, em relação às entidades organizadas da sociedade, desencadeado

desde 1983”. A elaboração do currículo também foi expressão da nova relação do Estado com o setor educacional que passou a pautar-se sob o pressuposto da desconcentração, mas sem perder o controle.

SANTOS (1998, p. 199) destaca que o processo de elaboração do CB se deu a partir da transferência de parte da equipe da Secretaria de Educação do Município de Curitiba que havia sistematizado o CB para a rede municipal (...). Tal transferência decorreu do fato de o PMDB haver perdido as eleições municipais de 1988.

As principais discussões que subsidiaram a reestruturação da proposta do ensino fundamental, foram sobre os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentou teoricamente a proposta. Após vários encontros e discussões foi sistematizado em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, na semana pedagógica de fevereiro de 1990, foi rediscutida pelo conjunto de professores da rede estadual de ensino. As sugestões enviadas subsidiaram a equipe de ensino do DEPG (Departamento do Ensino de 1º. Grau) para a sistematização, em redação final, da proposta curricular oficial, de Pré a 8ª série, para o Estado do Paraná”(PARANÁ, 1990b, s/p).

Apesar do trabalho das equipes ter começado em 1987, só em 1990 foi impressa a versão definitiva do documento e em 1991 é que o mesmo chegou às Escolas. A grande questão que se discutia na época era a distância que existia entre o avanço que se havia conseguido na construção da proposta “teórica” que tinha como base a concepção histórico-crítica e as reais condições em que se encontrava a estrutura escolar do Estado, tanto no que dizia respeito ao CBA quanto ao CB. Na introdução do próprio documento, havia um detalhamento das condições materiais necessárias para a implementação da proposta: “condições salariais dignas, assessoramento de 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos”, dentre outros (PARANÁ, 1990, s/p), condições estas que se apresentavam precárias naquele momento.

O grupo que coordenou o processo de elaboração do Currículo Básico foi ousado na época, pois trouxe à tona a discussão sobre o materialismo dialético (apesar de ser apresentado com limitações em algumas disciplinas da proposta), ou seja, as discussões sobre método foram enfatizadas. Também foram referenciados teóricos, como Vygotsky, que recém haviam sido introduzidos para estudo nas universidades. A proposta enfatizava como categorias centrais para a estruturação das disciplinas a

sociedade de classes e o trabalho. O eixo que ganhou importância foi o **aprender** e o **saber elaborado era o fim**.

Porém, na prática não tivemos avanços significativos em relação à proposta, especialmente porque foram poucos os momentos de formação continuada que contribuíram para sua consolidação e não houve produção significativa de materiais a serem utilizados nas escolas que respondessem aos pressupostos da proposta. Também não houve uma compreensão aprofundada do método proposto.

O processo de avaliação e atualização da proposta também acabou não acontecendo e, na segunda metade dos anos 90 já estávamos no processo de construção, em âmbito federal, de um novo currículo, que respondia aos acordos e diretrizes aceitas pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada especialmente pelo Banco Mundial e Unesco, dentre outros, da qual o Brasil participou em 1990. Como o Paraná, em 1992, durante o governo Requião já negociava acordos com o Banco Mundial e com o BID, facilmente, essas diretrizes foram disseminadas aqui e quando os Parâmetros/Referenciais Curriculares Nacionais ficaram prontos, havia um terreno fértil para sua implantação. Esse terreno fértil recebeu um adubo eficaz nos projetos que se seguiram durante o governo Lerner, especialmente, o da Universidade do Professor que garantiu momentos de formação continuada reforçadores dos pressupostos da proposta do governo federal.

Os Parâmetros/Referenciais Curriculares Nacionais eram bastante detalhados, por isso, compostos, de mais de 20 volumes. A proposta tinha sustentação na categoria cultura, diferentemente da proposta anterior que tinha como categoria central o trabalho. Havia uma despreocupação com a discussão sobre método e se propunha o ecletismo como garantia de um exercício de democracia. As tendências pedagógicas presentes na proposta eram o tecnicismo e o escolanovismo. O saber elaborado deixava de ser fim como na proposta anterior e passava a ser um meio para desenvolver competências e habilidades. Os pilares da proposta passam a ser o aprender a ser, a aprender, a fazer e a conviver.

Concomitantemente ao processo de elaboração do Currículo Básico (1990) houve a discussão e a construção de um currículo para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que ganhou especial significado no Paraná, a partir de 2003, com a criação das escolas itinerantes. Esse currículo tem como princípios filosóficos

(MORIGI, 2003):

- Educação para a transformação social
 - a) Educação de classe (consciência de classe e revolucionária)
 - b) Educação Massiva (direito de todos à educação)
 - c) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social
 - d) Educação aberta para o Mundo (nada do que é humano me pode ser estranho; enxergar além dos olhos)
 - e) Educação para a ação (intervenção e transformação prática; para além da consciência crítica)
 - f) Educação aberta para o novo (trabalhar contradições e conflitos para visualizar a ruptura)
- Educação para o trabalho e a cooperação
- Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana
- Educação com/para valores humanistas e socialistas
- Educação como um processo *permanente* de formação/transformação humana

E como princípios pedagógicos (MORIGI, 2003):

- Relação entre prática e teoria (organizar currículo em torno de situações que exijam respostas práticas)
- Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação
 - a) no ensino - teoria vem antes da ação e na capacitação a ação antecede o conhecimento sobre ela
 - b) quem ensina é o educador e quem capacita é a atividade objetivada
 - c) ensino implica em saber e a capacitação em saber-fazer; saber-ser
- A realidade como base da produção do conhecimento (ponto de partida e ponto de chegada; realidade ampla)
- Conteúdos formativos socialmente úteis (a escolha não é neutra; educador(a) devem domina-los amplamente)
- Educação para o trabalho e pelo trabalho (atender exigências dos processos produtivos)
- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos
 - a) alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de dignidade humana

- b) desenvolver atividades e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica
 - c) estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias (solidariedade de classe)
 - d) incentivar educandos a lutar pelos seus direitos
 - e) desenvolver processos de crítica e auto- crítica pessoal e coletiva
 - f) chegar a ser militante
- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos (funcionamento do mercado e dos processos produtivos)
 - Vínculo orgânico entre educação e cultura (não só a cultura dominante)
 - Gestão democrática
 - Auto-organização dos/das estudantes
 - Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras
 - Atitudes e habilidades de pesquisa (investigação sobre a realidade)
 - Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (ninguém aprende por ninguém; saber/aprender é um ato difícil, exigente).

Em 2004, a SEED, relativizando as discussões sobre método deu início ao trabalho com os professores, já num primeiro momento separados por disciplina, para construir as novas diretrizes curriculares para o estado. A versão preliminar (SEED 2005) chegou às escolas no início de 2005 e recebeu sugestões. A versão preliminar apresentava um texto bastante desarticulado e indefinido em relação ao método. Praticamente no final de 2006/início de 2007 é que a versão final ficou completa e apresentava um texto mais consistente.

Durante esse processo, as secretarias municipais do oeste do Paraná perceberam que o trabalho articulado não atendia às especificidades da educação infantil e dos anos iniciais. Então, decidiram organizar um grupo de trabalho, orientados por representantes da SEED para organizar uma proposta curricular para as escolas municipais de cinquenta municípios que compunham a AMOP, Já no primeiro encontro os participantes perceberam a ausência da discussão sobre o método que daria sustentação à proposta. Por isso, os trabalhos foram suspensos e foi organizado um grupo base para coordenar os trabalhos. Assim, durante o ano de 2005, com a

participação de representantes dos cinquenta municípios envolvidos foram feitos estudos a partir da leitura de textos de Marx, Engels, Vygotsky, Saviani, Palangana, dentre outros para se elaborar os pressupostos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos para a proposta. Assim, no primeiro momento a preocupação foi com a definição e compreensão do método adotado que foi o materialismo dialético. A partir da elaboração dos pressupostos foram elaboradas as propostas da educação infantil (por eixos) e dos anos iniciais (por disciplina).

Muitas dificuldades foram encontradas nesse processo: referentes à compreensão do método; à definição de conteúdos mínimos; à elaboração coletiva; às disputas de poder, dentre outros.

Em novembro de 2006 foi publicada a versão final da proposta que, segundo os coordenadores do trabalho, receberá um acompanhamento e avaliação permanente. Em 2007 o grande desafio que se apresenta para os municípios é articular um processo de formação continuada que permita a compreensão da proposta e a construção de instrumentos para de fato consolidá-la nas práticas escolares.

Nesse processo, o município de Cascavel, apesar de ter participado com seus representantes do trabalho organizado pela AMOP e de adotar os mesmos pressupostos da proposta elaborada, decidiu construir seu próprio currículo. A justificativa apresentada foi que assim haveria maior participação do coletivo dos professores da rede e que a educação especial seria contemplada. Porém, esse fato também explicita as relações de poder e as tensões existentes no âmbito da educação, ou seja, nesse caso, especialmente entre os diferentes grupos de professores das Universidades que participaram da coordenação dos trabalhos na AMOP e na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. Isso dentro de um processo que anunciava a mesma perspectiva de currículo. Esse fato explicita o quanto não há neutralidade ao se definir o currículo e o quanto ele está colocado num espaço de disputas, portanto sua construção é um ato político.

Conclusão

Tem sido difícil explicitar os pressupostos dos currículos que vem sendo

apresentados como alternativas para a prática escolar. As coisas parecem naturalizadas, tudo parece a mesma coisa. Os discursos se igualaram. Queríamos a formação do cidadão e ela está contemplada nos parâmetros (mas esquecemos de perguntar de qual cidadão estamos falando...); queríamos a crítica e lá está ela (mas de que crítica estamos falando...); queríamos a valorização das diferentes culturas e elas foram contempladas (mas descoladas da materialidade que as produziu...); queríamos a democratização da escola e os números comprovam essa conquista (mas o passo seguinte – o da democratização do saber elaborado- foi esquecido, relativizado...).

Essa transformação do discurso nos confundiu. Passamos a acreditar que os nossos anseios haviam sido atendidos e nos aquietamos. **Mas nos aquietamos tanto que deixamos de duvidar, de transgredir, de questionar.** Deixamos de perceber que o currículo traz um conteúdo nos seus conteúdos. Perdemos nesse processo o benefício da dúvida metódica e passamos a adotar as coisas por serem a tendência do momento.

O verdadeiro currículo se consolida na materialidade da Escola e não nos gabinetes. Não importa o que se escreva. Se tivermos consciência sobre os pressupostos filosóficos do nosso trabalho e do projeto de sociedade que queremos auxiliar a construir podemos evitar o papel de executores alienados que temos desempenhado na consolidação do currículo escolar.

Referências

MORIGI, Valter. **Escola do MST:** uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NOGUEIRA, Francis Mary G. **Políticas educacionais do Paraná:** uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação). Programa de Estudos de Pós Graduação em Educação da PUC/SP.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná.** Curitiba, 1990(b).

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba, 2005.

SANTOS, Jussara Tavares Puglielli. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos da Constituição**. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação).

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: IgoI, 2003.