

## O CURRÍCULO E O SEU PLANEJAMENTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

---

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente ensaio objetiva tecer uma discussão sobre como diferentes concepções de currículo configuram as práticas de planejamento curricular na escola. Trata-se de uma reflexão possibilitada pelo trajeto teórico percorrido em meu Mestrado, concluído em 2005 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. A discussão é tecida diante da questão: como as concepções de currículo construídas historicamente podem configurar as práticas de planejamento curricular na escola? Assim, comento brevemente a concepção da teoria crítica curricular a partir de um diálogo, especialmente, com Sacristán (1998), McLaren (1997) e Lopes e Macedo (2002). Em seguida, trato de justificar meu posicionamento crítico para, pouco depois, passar à discussão do planejamento curricular e de suas características a partir de duas diferentes perspectivas: currículo como produto e como processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções de Currículo, Prática de Planejamento Curricular, Teoria Crítica.

### CURRICULUM AND ITS PLANNING: CONCEPTIONS AND PRACTICES

**ABSTRACT:** The present paper aims at discussing how different conceptions of curriculum guide the curriculum planning practices at school. It is a reflection derived from the theoretical body developed on my MA thesis, concluded in 2005 at the Post- Graduation Program in Education at Universidade Federal de Mato Grosso. The discussion is organized around the question: how may conceptions of curriculum historically constructed guide practices of curriculum planning at school? In this way, I briefly dialogue with the critical theory conception of curriculum, based on the works of scholars like Sacristán (1998), McLaren (1997) and Lopes and Macedo (2002). Afterwards, I address my critical point of view and move on to discuss curriculum planning and its characteristics, taking as reference two distinct conceptions: curriculum as product and as process.

**KEYWORDS:** Conceptions of curriculum, curriculum planning practice, Critical theory.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, do Campus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço eletrônico: [erikavrcunha@ufmt.br](mailto:erikavrcunha@ufmt.br)

As discussões sobre currículo constituem, pode-se afirmar, uma das problemáticas mais complexas na área da educação. Discutir currículo significa discutir a própria educação formal, pois diante de qualquer aspecto que se queira abordar na área, seja a política curricular, a prática pedagógica, as representações sobre diversos elementos, as questões das diversidades, a organização escolar, dentre outros, não há como negar a eminência de um campo de estudos que se dedica a compreender os movimentos de construção da escolarização e seus significados. Neste ensaio abordo a problemática da prática de planejamento curricular, como um dos elementos da educação formal, refletindo sobre as implicações de se produzir uma postura orientada pela concepção processual de currículo.

## UMA APROXIMAÇÃO AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Falar de currículo e, especialmente, propor discuti-lo, implica invariavelmente assumir um posicionamento frente às teorias que se desenvolvem na atualidade – entre seus conflitos e crises –, anunciando as perspectivas que informam nossa compreensão de sociedade e os valores que comungamos frente às complexas e persistentes condições sociais de miséria e exclusão em que se encontra, cada vez mais, uma maior parcela da população mundial e seu distanciamento acentuado de uma elite que impõe historicamente o conhecimento válido, a cultura e que, com processos cada vez mais massificantes, naturaliza as diferenças como causa de um movimento inevitável.

Assim sendo, cumpre-me anunciar que esta discussão tem assento na teoria crítica do currículo, embora seja importante, ainda, colocar-me mais precisamente com relação ao que me habilita ancorar nesta perspectiva, visto que a crise da modernidade questiona tal referencial como insuficiente frente aos desafios que a globalização e os novos processos de relação e valoração social têm apresentado.

Faz-se necessária, portanto, uma passagem pelas concepções de currículo que perfilam - em distintos tempos - no campo<sup>2</sup> de estudo do currículo, como uma forma de caracterizar as nuances epistemológicas que suplantam tais concepções. Como Lopes e Macedo (2002) ponderam “o campo do currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área.” (p. 17-18)

Desta forma, os processos curriculares em sua amplitude, nas mais variadas dimensões de realização, sofrem as influências e determinações deste campo enquanto espaço legitimador dos discursos e das práticas que se estabelecem em torno do currículo. É prudente a orientação de Moreira (2003, p. 30) de que “em períodos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela se torna, segundo Lather (1991), o motor da inovação. Em outras palavras, trata-se de defender a *centralidade da prática* nos estudos que pretendem contribuir para a superação da crise da teoria crítica de currículo”.

Tal orientação, buscando responder à queixa da pós-modernidade quanto à ausência de soluções e orientações aos educadores na superação dos problemas da modernidade, acena para um necessário e urgente diálogo ou, mais que isso, para uma produção teórica tecida na prática, pela atividade social que supere os discursos e as demonstrações desligadas desta prática.

---

<sup>2</sup> Segundo Pacheco (2003, p. 55), “para Cloy Hobson (1943, p. 15) “Franklin Bobbitt é corretamente considerado o pai do moderno momento de construção do currículo”. Ele publicou em 1918, nos Estados Unidos, *The Curriculum*.”

A teoria crítica do currículo nasce na década de 1970, com os estudos sociológicos que questionam o caráter prescritivo, a suposta neutralidade do currículo e sua análise desvinculada do contexto social mais amplo. Sustentada pela crença de uma escola que tenha seu papel ressignificado na construção de uma sociedade mais democrática e mais justa (MOREIRA, 2002), a teoria crítica, cuja construção passa por fases que subentendem o período de 1970 a 1990, concebe o currículo como uma política cultural.

Para McLaren (1977, p.216), o currículo representa “a *introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente*” (grifos do autor). Nesta perspectiva, acredita-se que o currículo “favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com freqüência, discriminando certos grupos raciais, classes ou gênero”.

Não é mais possível, portanto, conceber o currículo dissociado de sua natureza social, pois como adverte Silva (apud GOODSON, 2002, p.8) em sua construção convivem e disputam “fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero”. Assim “o currículo não é constituído de conhecimentos considerados válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.”

Silva (1999), ao prefaciar a obra de Pacheco (2002), pontua que no currículo “se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.” (p.102-103)

Com estes referenciais os teóricos críticos “se dedicam aos imperativos emancipatórios de *conferir poder ao indivíduo e de transformação social*”, como coloca McLaren (1997) (grifos do autor). A partir desta acepção os professores têm um papel totalmente ressignificado e sua formação e prática são compreendidas na dimensão do trabalho intelectual, de natureza essencialmente política.

Nesta direção, o currículo é uma construção cultural que se faz na interface das relações políticas mais amplas com a prática e, neste sentido, a teoria crítica respalda o compromisso com uma prática transformadora<sup>3</sup>, comprometida com a justiça social, a luta contra as desigualdades, opressões e marginalizações. Os professores, por sua vez,

“devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.” (GIROUX, 1990, p.382)

Aqui, portanto, situamos nossa defesa por um posicionamento crítico que não desconsidere um “diálogo”, como sugere Moreira<sup>4</sup> (2003, p. 28), também crítico com a pós-modernidade. Assenta-se uma compreensão do currículo como processo complexo, dado por relações de poder e de significação de conhecimentos, coisas, relações e valores, ou como

---

<sup>3</sup> Discutindo a questão da autonomia profissional neste momento de crise da teoria crítica, Contreras (2002, p. 187-188) argumenta que não devemos “renunciar à idéia de emancipação e perspectiva do intelectual crítico”, já que se questiona a falta de um projeto que aponte uma “definição mais clara para a autonomia dos professores”, tratando-se como necessário, portanto, “criar e desenvolver uma sensibilidade moral a tudo o que possa supor sofrimento humano, como queria Marcuse”.

<sup>4</sup> Moreira (2003, p. 28) apóia-se na idéia de Boaventura Santos (1996) cuja defesa subentende que “um projeto educativo emancipatório visa recuperar a capacidade de espanto e indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes”.

Grundy (1987 apud SACRISTÁN,1998, p. 14) o define não se pode referir simplesmente “a um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. O currículo “é, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Para Sacristán (1998), o currículo e sua natureza processual traduzem-se em um conjunto de práticas diversas, ao mesmo tempo em que é construído por subsistemas que vão desde os órgãos mais elevados da política educativa aos contornos da formação dos sujeitos no contexto escolar. A prática pedagógica é uma destas práticas, da qual se servem os projetos institucionais de formação ao longo da história da escolarização formal. Prática pedagógica e currículo, ao constituírem-se como práxis, perfazem o estatuto de processo.

Mas a noção de processo, de forma mais aprofundada, está vinculada à noção de natureza da realidade, sobre como a realidade se compõe. Assim, desde o pensamento clássico e até mesmo anterior a ele, duas noções embasam a compreensão acerca da realidade: a estaticidade ou permanência do universo e das coisas ou o seu fluxo, seu processo. A primeira noção se consolida com Platão<sup>5</sup> (426-348 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C.) constituindo-se num paradigma que vai sustentar o pensamento ocidental por mais de dois milênios, oferecendo as bases para a construção do pensamento moderno.

A noção de permanência em Aristóteles sucumbe à explicação do ser em sua existência. Andery (2001, p. 82) ressalta que para Aristóteles a essência do ser “permaneceria sempre a mesma, sem alterar-se, apesar de um ser comportar diferentes modos de ser. Assim (...), tudo o que existe englobaria o que é e o que poderia vir a ser. Todas as coisas, os objetos, os fenômenos, eram seres em ato, mas continham em si, ao mesmo tempo, determinadas possibilidades: potências”.

Heráclito (540-470 a.C) é, em contrapartida, quem oferece o contraponto ao pensamento aristotélico de permanência<sup>6</sup>, afirmando que a vida é um fluxo contínuo. Todavia, Doll (1997), cujo pensamento se situa na pós-modernidade, argumenta que é a partir da hermenêutica contemporânea, especialmente com as contribuições de Martin Heidegger ao lidar com as questões da natureza do ser, que são consolidadas as bases para um pensamento curricular de processo. Nas palavras de Doll (1997, p. 151), para Heidegger “como ‘seres-no-mundo’ jamais poderemos escapar das situações culturais; estamos presos no ‘círculo hermenêutico’ de ser definidos por nossa cultura e sua linguagem”, podendo-se expandi-lo, mas nunca sair fora dele. Neste sentido, para o autor “pedagogicamente, uma estrutura hermenêutica foca nossa atenção curricular nas interações – ou, tomando emprestada uma expressão de John Dewey, nas transações – entre o texto e nós mesmos” (p. 152).

Partindo da perspectiva de processo de Dewey na qual a noção de mudança se faz

---

<sup>5</sup> Segundo Doll (1997) “as noções de permanência ou mudança representam alternativas metafísicas contrastantes (...). Platão, valendo-se da cosmologia de Sócrates, combinou ambas as visões, “vendo” a realidade em um nível como existindo na permanência das formas abstratas, e num outro nível como existindo no fluxo da vida contemporânea. Entretanto, ele atribuiu um valor maior às formas – permanentes, boas e virtuosas em sua existência – do que aos objetos concretos da experiência vivida no cotidiano, que ele via apenas como “cópias” das formas (República, Livro VI). Assim, a permanência adquiriu uma posição privilegiada no pensamento ocidental; as filosofias e a Teologia aristotélica, ptolomaica e cristã reforçaram esta visão. A Ciência e a Teologia, na era pré-moderna, também se reforçaram mutuamente, com Deus considerado estável, permanente e o centro de um universo bem-ordenado. A mente era considerada o ‘olho da alma’, enquanto a Matemática, com seu próprio senso de permanência, ‘espalhava’ a calma realidade a ser encontrada em Deus ou nas formas. (p. 150)

<sup>6</sup> Doll (1997, p. 150) ainda relata que “Descartes levou ainda mais longe esta visão da realidade-como-permanência”, ao atribuir à mente reflexiva o poder da auto-existência: ‘Cogito ergo sum’. Valendo-se do pensamento cartesiano, newtoniano e iluminista, o modernismo ainda considera a permanência como superior ao fluxo, proporcionando um “lar” para a realidade”.

análoga, Doll (1997) analisa que os “objetivos e fins, aqueles faróis que orientam tantas de nossas ações curriculares, não só parecem como são decisões pessoais tomadas por seres culturais em momentos históricos” (p. 152). Para Dewey, o conceito de objetivos compreende fazer escolhas inteligentes dentro de uma estrutura cultural, já que as atividades humanas são contínuas. Dewey constrói argumentos em torno de uma prática progressista em que o conhecimento é perspectivado como um constructo originado de relações intencionais, onde a curiosidade deve ser instigada a uma atitude de investigação alerta. Assim, Dewey considera que “o pensamento em si é um processo... ele está em contínua mudança enquanto a pessoa pensa” (DEWEY *apud* DOLL, 1997, p. 153).

Neste sentido, o que rompe com a estaticidade ou a hierarquia de um currículo que se configure como um conhecimento *a priori* e para o qual há uma realidade capturável, dócil e moldável, é a argumentação de que o pensamento é processo, e que a mudança que se qualifica enquanto epítome do processo acena invariavelmente para o movimento da transformação.

É neste sentido que Sacristán (1998, p. 21), alerta para a complexidade que envolve os processos curriculares e pontua que “a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam”.

No entanto, como o currículo diz respeito a uma ampla totalidade de práticas, também coadunamos com este estudioso do currículo quando afirma que, dentre outros fatores “a maior conscientização do professorado sobre o seu papel ativo e histórico”, colocam a pujança de uma perspectiva teórica que se centra mais na relação com a ação, que subentende, como já expressei, a idéia de “currículo como configurador da prática”.

De tal modo, buscando construir uma base de análise mais coerente entre o que dispõe a teoria sobre o currículo enquanto processo, considero importante a argumentação de Sacristán (1998, p. 48) quando adverte que “para que o currículo contribua para o interesse emancipatório, deve ser entendido como uma práxis opção que, segundo Grundy (1987, p. 114 e ss), se apóia nos seguintes princípios:

- a) Deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, mais do que ser entendida como um plano que é preciso cumprir, pois se constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por uma espiral de pesquisa-ação.
- b) Uma vez que a práxis tem lugar num mundo real e não em outro, hipotético, o processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais a desenvolve.
- c) A práxis opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando, com isso, que não pode se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social, o que leva a ver o ambiente de aprendizagem como algo social, entendendo a interação entre o ensino e a aprendizagem dentro de determinadas condições.
- d) O mundo da práxis é um mundo construído, não natural. Assim, o conteúdo do currículo é uma construção social. Através da aprendizagem do currículo, os alunos se convertem em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, o que deve obrigá-los a refletir sobre o conhecimento, inclusive o do professor.
- e) Do princípio anterior se deduz que a práxis assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois se descobre que esse significado acaba sendo imposto pelo que se tem mais poder para controlar o currículo”.

Estas características da prática permitem-me perspectivar na realidade educativa da escola os significados da tessitura de construção de um currículo emancipatório, num processo que transforma os atores da cena educativa em articuladores críticos entre as proposições curriculares mais amplas, suas condições contextuais e percepções formativas próprias, enquanto desenham a trajetória coletiva de produção do conhecimento escolar, a partir da reflexão coletiva, cujos significados são construídos na relação com o entorno social mais amplo e a realidade imediata da comunidade. Proponho, com esta discussão, apresentar as diferentes concepções em torno das práticas de planejamento curricular que historicamente vêm compondo o campo e, para isso, apresento as considerações de Sacristán (2000, p. 205) que possibilitam uma visão mais aprofundada, ponderando que planejar implica em realizar operações complexas em situações sempre adversas, ou:

- a) Pensar ou refletir sobre a prática *antes* de realizá-la.
- b) Considerar que elementos *intervêm* na configuração da experiência que os alunos/as terão, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido.
- c) Ter em mente as *alternativas* disponíveis: lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos, exemplos realizados por outros.
- d) *Prever*, na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar.
- e) Antecipar as *conseqüências* possíveis da opção encolhida no contexto concreto em que se atua.
- f) *Ordenar os passos* a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade.
- g) Delimitar o *contexto*, considerando as *limitações* com que contará ou tenha de superar, analisando as *circunstâncias* reais em que se atuará: tempo, espaço, organização de professores/as, alunos/as, materiais, meio social, etc.
- h) Determinar ou prover os *recursos* necessários.

Parto do pressuposto de que a relação do professor real, na escola real, com o currículo expressa o sentido que se dá à prática e ao planejamento. Como a prática é algo muito complexo que não se aprisiona pela rigorosidade de modelos lógicos e formais, o planejamento pode representar o espaço e o momento estratégico de construção da mudança da prática, configurada pelo desenvolvimento do currículo baseado na escola.

### **O Currículo como Produto**

A concepção de currículo como um plano, algo a ser aplicado, cuja base se encontra na racionalidade técnica, é subjacente à política curricular que confere à prática uma margem pré-estabelecida da ação docente. Como “a ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social”, como ressalta Sacristán (1998, p. 108), a prescrição curricular é uma forma de controlar um sistema que é grandemente complexo, tendo por finalidade promover a manutenção da educação como sistema ideológico. Este processo se dá pela tecnificação do currículo pela administração.

Como mencionei a pouco, a gênese do campo curricular se assenta na racionalidade instrumental e na defesa pela eficiência a partir de Bobbitt, no início do século XX e, em

seguida com Tyler, em meados do mesmo século, que “consolida o modelo de gestão científica” (PACHECO, 2003, p. 49) concebido como um esquema para o planejamento da prática do currículo a partir da definição de objetivos.

Assim, este esquema pode ser percebido como uma tecnologia aplicável a todas as situações de ensino. Segundo Pacheco (2003), o *rationale Tyler* representa:

A conceitualização de uma teoria curricular interligada a uma teoria linear, normativa e prescritiva de instrução e que apresenta quatro características principais para Jerome Bruner (1966): deve especificar experiências; deve especificar o modo pelo qual o conhecimento é reestruturado; deve especificar as seqüências efetivas de apresentação dos materiais a serem apreendidos; deve especificar a natureza dos passos de recompensa e punição do processo de ensino e aprendizagem (p. 50).

Pacheco ressalta que o método em questão subentende um esquema para o seu desenvolvimento, que bem expressa as características a que Bruner se refere. Constrói-se a partir destas disposições do que deve ser o currículo – que são apresentadas em forma de questionamentos – um modelo para sua organização que se assenta na linearidade e na prescrição, concebendo o currículo de forma estática para uma realidade também estática. Neste sentido, Pacheco (2003, p. 50) relata que “Ralfh Tyler, em colaboração com Vergil Herrick, identificou os elementos indispensáveis para a existência de um currículo em ação, independente de qualquer teorização curricular”.

Mas neste caso, o princípio lógico tyleriano para o desenvolvimento do currículo coloca-se sobre bases bastante adversas de uma proposição crítica, visto que a produção dos objetivos para o currículo gira em torno da lacuna existente entre “o que é” e “o que deve ser” o sujeito para a sociedade e, desta forma, esta construção se coloca anterior ao processo educativo vivenciado, mais como um fim a ser alcançado do que como um processo em construção. É como se a realidade do que é o sujeito já estivesse definida e a educação apenas atuasse sobre suas incapacidades.

Nesta perspectiva, a administração central prescreve o currículo aos professores – conteúdos mínimos, saberes de alto nível, disciplinas – dispondo para estes os objetivos e saberes que o programa de escolarização prevê que sejam cumpridos/alcançados.

Como no caso do currículo disciplinar, uma forma de organização do tempo escolar difundida a partir da racionalidade científica, a especialização do conhecimento é emanada de interesses sociais, políticos e econômicos, porque de acordo com Forquin (1992, p. 39) há uma redução dos saberes escolares a construções sociais, partilhadas intersubjetivamente. Forquin ainda analisa a relação entre a veiculação de saberes e a estratificação das estruturas sociais, visto que estes são produtos de um acentuado processo de seleção cultural e de elaboração didática, visto que os saberes com os quais a escola trabalha são constituídos por fenômenos de hierarquização ou estratificação do conhecimento e, sendo assim

As estratégias desenvolvidas por diferentes categorias de atores no interior do campo escolar mostram perfeitamente que os diferentes tipos de saberes ensinados nas escolas não são considerados como suscetíveis de fornecer a seus detentores benefícios sociais ou simbólicos equivalente. (p. 41)

Assim, o currículo prescreve os resultados que a educação deve ter. Neste sentido, Sacristán (1998) comenta que Johnson (1967), cuja orientação se assemelha a de Tyler, “definiria o currículo como um conjunto de objetivos estruturados que a educação quer alcançar” (p. 46). Sacristán (1998) avalia ainda que o currículo passa a ser “um objeto manipulado tecnicamente, evitando elucidar aspectos controvertidos, sem discutir o valor e significado de seus conteúdos. Uma colocação que tem acompanhado toda uma tradição de pensamento e pesquisa psicológica e pedagógica acultural e acrítica.” (p. 47)

O desenvolvimento do currículo como uma atividade essencialmente prática, ou seja, desprovida de trabalho intelectual e alienada das questões políticas, sociais, impõe a fragmentação do trabalho do professor, que se vê subtraído de sua atividade de planejar o currículo. O currículo se configura como um guia da prática, construído à margem desta por quem domina a especialização do conhecimento, quem gerencia o trabalho e não quem o “simplesmente executa”. A tecnificação do currículo transforma- o em produto e os professores são seus “primeiros consumidores” (SACRISTÁN, 1998).

### **O Currículo como Processo**

Como afirmei anteriormente neste ensaio, partilhando da definição de Sacristán (1988), o currículo é uma prática que se produz numa complexa cadeia de relações e significações. É uma prática cultural, mediada por processos históricos e culturais que em tempos e sociedades distintas, ocorre de forma particular, impregnada pelas condições e compreensões epocais que dão significado aos processos educativos da escolarização.

Como processo, desenha-se uma condição não estática, pronta, acabada ou simplesmente pré-definida. Muito mais que um programa educativo, que uma listagem de conteúdos ou uma orientação metodológica que se inicia e se esgota num plano rígido para a ação, como defende Sacristán (1988), o currículo pode ser definido como

o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. (grifos do autor) (p. 34)

Há uma imbricação de práticas, de instâncias que dão forma e significado ao currículo, cujos âmbitos se entrecortam, permeiam-se, constituindo-se em uma rede intrincada de práticas de produção, que tem implicações diretas para a construção do sentido da prática pedagógica. Assim o autor avalia as práticas curriculares e, dentre elas a de planejamento, devem ser analisadas “não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta é condição crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la.” (p. 102)

Neste sentido, o planejamento é apenas uma entre as complexas e diversas instâncias de produção do currículo que, implicando que no complexo processo de sua tessitura, sofre as interferências diretas ou indiretas na sua significação. Aqui, planejar o currículo consistirá, segundo Sacristán (2002, p. 202), o planejamento de “situações ambientais complexas ou, no mínimo, na vigilância dos múltiplos efeitos que se derivam desses ambientes”.



Diante destes apontamentos, reflito sobre os desafios colocados à escola neste tempos de anunciadas e exigidas mudanças, pois concebo que o planejamento curricular pode configurar-se como espaço e tempo privilegiado de reflexão, de trabalho de pesquisa sobre a prática que se quer realizar e a prática que se realiza, de partilha de saberes docentes, dentre tantas outras possibilidades para a gestão das relações educativas. Questiono, então, que características se fazem presentes nas práticas de planejamento curricular orientadas por uma perspectiva de processo?

Longe de pretender determinar modelos idealizados para o planejador, o que afirmaria a perspectiva de produto para sua ação, o esforço desta reflexão encerra o desejo de partilhar alguns caminhos vislumbrados em minha pesquisa de mestrado, quando diversos aspectos foram percebidos e relacionados aos movimentos que os professores impetram em busca de práticas mais significativas.

Assim, Schon (1983 e 1987 apud SACRISTÁN, 1998, p. 198) oferece-nos uma clara definição sobre o professor como planejador. Na sua concepção, a atividade de planejar demanda conhecimento sobre a realidade com a qual se trabalha e exige a mobilização de conhecimentos diversos. Na análise destas realidades surgem os planos ou produtos sempre singulares. Schon conceitua o planejador como “alguém que dialoga com a situação em que atua, que experimenta com uma idéia guiado por princípios, que configura um problema, distingue seus elementos, elabora estratégias de ação ou configura modelos sobre os fenômenos, tendo uma representação implícita de como estes se desenvolvem”.

Neste prisma, a atividade de planejar é uma atividade de produção de conhecimento acerca da prática, norteadas pela reflexão que deve se realizar como prática coletiva conforme advertem Liston e Zeichner (1981 apud CONTRERAS, 2002, p. 139). Tratando-se de uma perspectiva que toma como prerrogativa a construção, a prática é ressignificada para uma condição mais ativa, imersa em possibilidades e em tramas relacionais, decisões de cunho político, ou como Sacristán (2002) argumenta, exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas. (1998, 102)

A prática de planejamento ganha uma dimensão contextual mais ampla que a sala de aula, visto que o currículo constitui-se no projeto educativo da escola. A consideração dos atores do processo como sujeitos do currículo imprime-lhes uma necessária deliberação que implica em escolhas, negociações e perdas. Pacheco (2003) ressalta que “os pressupostos ideológicos da construção do currículo tornam o professor como um decisor político, exigindo dele uma atitude permanente de parceria, que lhe advém quer da sua profissionalidade, quer dos espaços de autonomia curricular, que não são conquistados, mas politicamente decretados.” (p. 121) Planejar o currículo é um trabalho deliberativo que se faz na coletividade. Sacristán (1998, p.196) pondera que “o planejamento ou a programação do currículo em equipe é uma exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente”. Assim, o trabalho coletivo surge como uma característica da prática que expressa a sustentação em torno de uma negociação sobre a mudança e de um efetivo envolvimento nesta direção. Sacristán (1998, p.196) pontua que “as estruturas de funcionamento coletivo dos professores, decididas ao nível da escola, são fatores mediadores importantes do currículo e devem ser mais um projeto de mudança qualitativo”.

O professor, no entanto, não é o único decisor do currículo. A participação de alunos e pais, além de outros atores citados por Sacristán (1998) configura-se como uma inversão de lógicas na relação com o conhecimento escolar, cuja função emancipadora busca desvelar a

alienação que mantém os processos de dominação e de intensificação de injustiças. Pacheco (2003) ressalta que ocorre uma inversão dos questionamentos que ancoram as discussão e construção do currículo. A questão “Que conhecimento é mais valioso?” é substituída por “Que interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos estão na base do conhecimento escolar?”. Neste sentido, a participação dos pais, alunos e professores “depende em grande parte dos limites impostos pelo currículo nacional” (PACHECO, 2003, p. 128), dada sua estrutura de objetivos e competências pré- estabelecidas.

Os alunos não são meros receptores do currículo, já que a realidade e o conhecimento são problematizados com eles. A construção do currículo subentende um processo formativo crítico e, portanto, participativo.

A lógica do currículo como processo alude também para uma organização curricular diferenciada da que supõe a lógica disciplinar, direcionada a construção de situações curriculares pouco estruturadas “que permitem aos alunos refletirem sobre as suas experiências de vida e sentirem a educação como um processo democrático no qual lhes é permitido negociar a sua própria agenda de aprendizagem”.

Trata-se da construção de novas relações com o conhecimento que subentendem uma perspectiva de compreensão da realidade pela produção de conhecimentos. A defesa pela integração curricular como abordagem do conhecimento é sustentada pela possibilidade de promover um conhecimento da realidade social, já que “a divisão disciplinar do conhecimento é incapaz de dar conta da problemática social” (MACEDO e LOPES, 2001, p. 81). Colocando a integração curricular como um parâmetro crucial das políticas curriculares, Pacheco (2003) avalia que a integração “é o que permite fazer a interligação do currículo formal – do qual resultam as decisões mais prescritivas – com o currículo informal, e o mesmo se pode dizer em relação às decisões resultantes das interações e relações não previstas oficialmente, ou clandestinas e ocultas, que se inscrevem também em uma lógica dos sentimentos”.

A integração curricular, para Macedo e Lopes (2002, p. 81), pode se dar via temática ou por campos de saberes interdisciplinares, sendo esta última uma realidade mais pertinente à construção de currículos universitários. Assim, as autoras consideram a integração por temática como “uma articulação horizontal de conteúdos”, afirmando que a proposta da integração “desconstrói a identidade entre disciplina científica e disciplina escolar, na medida em que propõe uma organização da disciplina escolar segundo critérios diversos daqueles aceitos pelo campo científico.”

Neste sentido, há o reconhecimento de que a “a matriz disciplinar persiste” (idem, p. 72) e que a integração curricular pode conduzir ao desenvolvimento de uma educação que garanta aos propósitos de um currículo emancipatório antes que a uma integração com um fim em si mesma.

Pacheco (2003, p. 129) argumenta que a efetivação desta nova situação como superação da persistente organização disciplinar só é possível se redes dinâmicas de trabalho lhe servirem como alicerce e permitirem, de acordo com Poch (2000 apud PACHECO) responder às características:

- a) As situações são relativamente pouco estruturadas; os problemas e os objetivos não são apresentados; é necessário, por isso, que sejam definidos por uma negociação entre as partes envolvidas.
- b) O conhecimento necessário (conhecimento situacional) pode, até certo ponto, ser criado em determinadas situações pelas próprias pessoas, as quais, por meio de sua ação (ou inação) constituem parte desse mesmo conhecimento.

c) O conhecimento não é aplicado instrumentalmente de modo a solucionar os problemas, mas se expressa holisticamente em ações que incluem percepções, valores e sentimentos.

O que se coloca tem relação mais profunda que a questão das abordagens metodológicas para o ensino e a aprendizagem. Diz respeito a caminhar para uma alteração das relações com o conhecimento com o qual a escola trabalha. Assim, evocar a perspectiva do planejamento curricular como processo compreende superar uma visão do professores como meros aplicadores de conteúdos pré-determinados, vitimados em uma condição a-histórica e donde a prática insiste por manter-se velada da realidade social, como se os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos existissem à margem da própria existência concreta, emblemática e dinâmica dos envolvidos diretamente no processo social da educação escolar.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste ensaio propus refletir sobre como diferentes concepções de currículo configuram as práticas de planejamento curricular na escola. Neste sentido a discussão foi articulada tendo em vista que o campo da prática é complexo e que as concepções que a orientam não se constituem pura ou linearmente. A polarização presente nas discussões, ao retratar duas concepções de currículo, são postas num esforço de compreender certos referenciais que ao longo da história da produção da teoria curricular foram produzidos de modo fronteiro, tenso e mesmo difuso.

Assim, nestas considerações apenas destaco alguns poucos elementos que justificam a pertinência de uma orientação processual para as práticas de planejamento curricular. Como destaquei inicialmente, de acordo com Sacristán (1998, p. 48), a práxis é um mundo construído, não natural, que assume o processo de construção de significado como construção social, cultural; um processo produzido por conflitos, tensões, interações nem sempre tranquilas, consensuais.

A prática de planejamento do currículo, não obstante, e como já apontado anteriormente, é contextual, histórica. Seu significado se constrói na interação entre o refletir e o atuar não apenas de professores e professoras, sujeitos desta reflexão, mas também de outros atores escolares que constituem também, e de forma expressiva, as cenas de planejamento curricular na escola. A prática curricular de professores não deve ser considerada como o condicionante em definitivo do currículo, pois, como nos lembra Sacristán (1998), há todo um complexo sistema de produção curricular em que os professores participam de forma a filtrar, validar e mediar o currículo e isso os leva a um permanente estado de conflito, implicando que tomem decisões, realizem escolhas, façam opções.

Estas reflexões, é importante dizer, se desenvolvem no reconhecimento de que na prática a ação pedagógica, a ação de planejamento curricular, dentre outras, dão-se sempre em movimentos pendulares, oscilando entre as perspectivas apresentadas, visto que a realidade é processo, que o pensamento é processo. A busca por compreender mais a fundo a dinâmica de um currículo processual repousa na crença de que alguns elementos podem ser apresentados como pontos para reflexão acerca de caminhos possíveis para um currículo emancipador. Contudo, também é possível afirmar que um currículo emancipador – ou mesmo experiências que tomem este como referência – está sempre em curso, pois a emancipação só se torna realidade na vivência de práticas concretas no interior das escolas.

Sendo assim, planejar o currículo numa dimensão processual compreende implicações

positivas à prática dos professores, se se entende que a construção de um currículo emancipador na escola abarca o percurso de construção da autonomia do professor, compreendida como construção de sua emancipação. É preciso, no entanto, perceber a prática de planejamento do currículo como o espaço e o tempo elementar na produção de possibilidades para uma ação mais crítica, pois constitui instância significativa no interior das escolas que ousam promover vivências de processos mais democráticos, especialmente porque não se limitam a debruçar-se a apelos de produção de diferenciação metodológica, tão insistentes em dias de acentuada ênfase na necessidade de mudança na escola.

## REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália P. A. (Et a.). Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2001

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Érika V. R. da. A prática de planejamento curricular de professoras do 1º ciclo do ensino fundamental no contexto da implantação de ciclos na rede pública municipal de Rondonópolis/MT. Dissertação de Mestrado, PPGÉ/UFMT, 2005.

DOLL JR, Willian E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

GIROUX, Henry. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. Currículo: a invenção de uma tradição. In: Currículo: teoria e história. Petrópolis: Rios de Janeiro, 1995.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MCLAREM, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MOREIRA, Antônio Flávio. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILLI, Pablo. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE, 1996.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. GOMÉS, Angel Perez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2ª ed., Petrópolis: Vozes.