



CURRÍCULO E LIMITES DA FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA

Alice de Lima Przyvara¹; Andressa dos Santos Goffi²; Clarice de Quadro³; Lidiane Possamai⁴; Clésio Acilino Antonio⁵.

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão.
Acadêmicas do 4º ano de Pedagogia: ¹alicethamara@hotmail.com ²goffiandressa@gmail.com
³claricedequadro@gmail.com ⁴lidianepossamai@hotmail.com
⁵Orientador Professor Doutor: clesioaa@hotmail.com*

Resumo: A consideração das implicações do currículo nas escolas requer pensar na organização dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nestas instituições, que por sua vez orientam a problemática deste trabalho, para o qual se destaca a constituição curricular enquanto objeto de reflexão e estudo. Ao observar a conjuntura histórica da educação do país percebe-se que, embora tenham acrescidos os debates na área do currículo e organização escolar, a ausência de conhecimento e saberes nestes campos por parte dos profissionais da educação ainda representa uma questão muito significativa, limitando as análises e reflexões acerca do tema. Ao discutir problemáticas pertinentes à organização curricular, percebe-se que por meio desta é possível movimentar importantes transformações no ambiente escolar, das quais se destaca a construção de um currículo interdisciplinar para o ensino nas escolas. Portanto, entende-se que todas as alterações curriculares e as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas requerem, principalmente, dos profissionais da educação, conhecimento específico, uma vez que as particularidades do contexto escolar assim o exigem. Por essas razões, o presente artigo propõe um estudo acerca do currículo a partir da sua construção conceitual, relacionando os conflitos e dúvidas encontradas no ambiente escolar, objetivando o desenvolvimento de um movimento interdisciplinar de organização do currículo escolar. A proposta de discussão contida neste trabalho, sob a dimensão metodológica, considera leituras de textos e obras específicas que abordem essa temática, além da participação colaborativa dos debates acerca do currículo vivenciados na disciplina de Currículo Escolar do curso de Pedagogia juntamente da pesquisa realizada com professores da rede municipal de ensino de Francisco Beltrão –PR.

Palavras-chave: Currículo, Interdisciplinaridade, Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho pretende-se fazer uma análise histórica da instituição escolar, buscando entender porque a escola tem hoje uma prática curricular predominantemente disciplinar. A proposta interdisciplinar será justificada por uma reflexão teórica que explique porque a escola deve ter um currículo interdisciplinar. Considera-se que tal reflexão pode indicar elementos para uma melhor compreensão das funções do currículo e sua contribuição para a prática pedagógica interdisciplinar nas escolas.

Além disso, busca-se analisar como se dá o planejamento das aulas e a definição dos conteúdos que devem ser apropriados pelas/os alunas/os, relacionando o que é o currículo escolar e as suas contribuições na prática pedagógica interdisciplinar.

Assim, primeiramente, desenvolve-se o estudo teórico-metodológico da temática, a partir dos estudos realizados na disciplina de Currículo Escolar e pesquisas de caráter



bibliográfico relacionado ao tema. Posteriormente, aborda-se as problemáticas levantadas, no início deste ano letivo, pelo nosso grupo de acadêmicos do 4º ano do curso de Pedagogia, turno matutino da Unioeste, e os saberes e dúvidas dos professores da Educação Básica, que foram entrevistados acerca do campo teórico-prático do currículo escolar.

A temática escolhida despertou o nosso interesse por meio de observação e comparação das respostas, e na medida em que se pensa nos desafios que se têm na educação em trabalhar com os conteúdos que, para eles, muitas vezes não lhes fazem sentido. Deste modo, esta reflexão tem relevância no sentido de buscar entender como esses conteúdos são selecionados, trabalhados e quais as suas finalidades, chegando assim ao tema abordado.

UM BREVE DEBATE SOBRE CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Para responder as questões envolvidas neste artigo, primeiramente busca-se fundamentos a partir de estudos de Pacheco (2005), Gimeno (2000) e Silva (2003), que discorrem sobre currículo.

Pacheco (2005) diz que o currículo pode ser compreendido enquanto uma planificação, tanto de objetivos quanto dos conteúdos, porém que não se limita a uma prescrição ou a um plano totalmente previsível, tampouco negando a existência do real e a possibilidade de ajustes e adaptações quando enfim for implementado. Neste sentido, o currículo não pode residir à margem dos fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos, visto que é uma construção histórica, que reflete as relações entre os sujeitos e entre estes e a sociedade. Portanto, para Pacheco (2005, p. 33), no tratamento do conceito de currículo,

[...] não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais.

Por estas razões, é importante que o currículo seja concebido sob a perspectiva da práxis, vinculando as experiências advindas da realidade das/os educandas/os, de modo que constituam parte do plano de aprendizagem. Assim, observa-se a necessidade de um trabalho que congregue as múltiplas áreas do conhecimento a objetivos comuns.

Para Sacristán (2000), o currículo é processual e não pode ser definido como algo apenas técnico, visto que o mesmo parte de uma prática complexa, cheia de relações. Tais relações não devem ser compreendidas simplesmente como práticas pedagógicas de ensino,



pois, sempre que se discute o currículo, deve-se discutir toda a extensão da escola. Ou seja, “quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Portanto, é importante ressaltar que,

[...] entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN, 2000, p. 21)

Deve-se frisar, também, que nenhum currículo é neutro, visto que no decorrer de sua construção recebe influências, internas e externas, no espaço escolar, no qual está sendo constituído. Portanto, uma visão que ignore essas condições não surtirá o efeito desejado na prática, visto que se faz necessário contextualizá-lo com toda a complexidade da realidade escolar e dos que a fazem parte indireta e diretamente. Pode-se dizer que a construção curricular está inteiramente ligada às interações sociais e também culturais do currículo, visto que currículo é “o contexto da prática ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Silva (2003) contextualiza que, antes mesmo dos estudos sobre o currículo caracterizarem um campo profissional e especializado, já existiam proposições representacionais acerca de seu significado. Neste sentido, o surgimento de um campo específico é identificado por certa necessidade histórica. Imbricado às filosofias educacionais e às diferentes pedagogias, destaca-se o currículo clássico humanista, advindo da Antiguidade Clássica e descendente das artes liberais, que priorizava o ensino das obras literárias e artísticas, principalmente aquelas das culturas grega e latina. Na contramão ao currículo clássico humanista, surgiram outras propostas as quais podem ser observadas sob duas vertentes: tecnocrático e progressista.

Na proposta tecnocrática, frente a intensos avanços e proliferação de uma política de escolarização da sociedade capitalista, Silva (2003) destaca que Bobbitt demarca o currículo como um campo especializado, com foco na eficiência e caráter conservador a respeito dos conhecimentos a serem abordados nas instituições escolares. Como modelo de organização, demonstra grande preocupação com funcionamento econômico, buscando implementar o modelo de gestão organizacional proposto por Frederick Taylor, em conformidade aos princípios da administração científica do trabalho. Ademais:



Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter; que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se elas foram realmente alcançadas. (SILVA, 2003, p. 23)

As ideias de Bobbitt foram consolidadas por Ralph Tyler em seu livro publicado em 1949. Para este autor, conforme Silva (2003, p. 25):

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4).

A partir desses princípios e fases de ordenação da prática curricular, o modelo de currículo desenvolvido por Bobbitt e Tyler foi concebido como tecnocrático, preocupado com o caráter utilitário dos conteúdos, e por essa razão o currículo deveria priorizar a organização e o método no processo de ensino e aprendizagem.

Sob a vertente progressista, destacam-se principalmente os estudos de John Dewey, que muito antes de Bobbitt, já chamava atenção ao debate curricular no início do século XX. Conforme Silva (2003), ao analisar a abordagem de Dewey, a preocupação esteve mais voltada à construção da democracia do que da economia, pela qual a construção do currículo deveria considerar os interesses e as experiências das/os educandas/os, já que, “para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 2003, p. 23). Por essas considerações, o currículo progressista ficou conhecido por sua centralidade na criança, seus interesses e experiências, principal razão que o distanciava do currículo clássico humanista.

Para Silva (2003), as teorias críticas sobre o currículo vêm para efetuar uma inversão em alguns fundamentos das teorias tradicionais – representadas por Bobbitt/Tyler e Dewey –, não desconsiderando o contexto histórico de suas produções e alguns de seus enfoques, mas reconstruindo seus significados e ampliando seus horizontes. As teorias críticas têm como responsabilidade descobrir o real, atrelada a uma representação, uma imagem, um signo de uma realidade. No caso das teorias críticas de currículo, estas não se atêm somente em como fazer o currículo e sim em compreender o que o currículo faz; não veem o currículo como um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena pra descobri-lo, descrevê-lo,



explicá-lo.

Silva (2003) corrobora quando admite que nenhuma definição revele certamente o que seja o currículo, mas cada definição revela o que uma determinada teoria define como currículo. Assegura, no entanto, que o currículo é sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes que acabam por constituí-lo. E mais, que sua constituição tem em foco modificar as pessoas que a sua prática envolvem. Currículo crítico é provedor de uma visão real de um processo ininterrupto e mutável que tem os seres humanos como agentes capazes para compor as suas transformações; sua função não é refletir uma realidade fixa, mas pensar sobre a realidade social; é demonstrar que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos e que se complementam. Sendo assim, não se pode ter um currículo sem pensar na interação sociedade e ser humano.

O currículo em uma visão crítica percebe o sujeito como autor de seu desenvolvimento, ativo e colaborador de suas descobertas, visando uma formação integral do sujeito e pensa no desenvolvimento global do indivíduo. É uma perspectiva que pensa em um currículo moderno, pedagógico, uma reflexão sobre a prática aplicada na ação.

A PRÁTICA DO CURRÍCULO ESCOLAR A QUESTÃO DO CURRÍCULO DISCIPLINAR

Sabe-se que a característica fundamental do campo do currículo é a abordagem interdisciplinar, o que vem colaborando para que as escolas e os educadores possam compreender de modo mais amplo as questões envolvidas na prática do currículo escolar. Uma delas se refere à prática pedagógica fragmentada dos conteúdos escolares, de certo modo, influenciada pelos livros didáticos disciplinares. Neste sentido, indaga-se: como a escola pode trabalhar os conteúdos de modo interdisciplinar, tendo livros didáticos específicos para cada área de conhecimento? Como o professor define a sequência didática e o direcionamento dos conteúdos que devem ser aprendidos pelos alunos?

Essas problemáticas perpassam por algumas dúvidas levantadas pelos acadêmicos do 4º ano de Pedagogia acerca do currículo escolar, quando realizaram problematizações sobre o que entendiam do conceito de currículo. Dentre elas, podem-se destacar: quais os conteúdos devem ser trabalhados pelo professor em sala de aula? Quem deve selecionar e como selecionar estes conteúdos a serem trabalhados? Quem produz (pensa) e como se aplica o currículo dentro da escola? Existe influência da administração do sistema educativo na tomada de decisão dos conteúdos? Como se organiza/estrutura o currículo? Quais as formas



de se trabalhar com o currículo? Existem formas diferentes de desenvolvê-lo? Como é idealizado o currículo? Como ele se organiza e está estruturado na escola? Como as escolas estão fazendo o seu uso no dia a dia? Como trabalhar os conteúdos com os alunos? Como utilizar? Como é utilizado para planejar? Os professores têm contato direto com o currículo ou deveriam ter?

É importante destacar que a cultura escolar se desenvolveu na relação com o contexto sociocultural e histórico, das quais as concepções de currículo, como visto anteriormente, também influenciaram um modo como o currículo é concebido, praticado e organizado na escola. Assim, as práticas pedagógicas, partir de uma abordagem convencional, podem conferir um movimento de repetição que lhe proporciona um percurso de organização dos conhecimentos do currículo na escola, predominantemente caracterizado no formato disciplinar.

As disciplinas escolares respondem a objetivos sociais da educação, segundo rumos de institucionalização próprios da sociedade que os influencia. Ao mesmo tempo, disciplinas escolares não são simplesmente reflexos de uma disciplina acadêmica ou científica, já que são tecidas em contextos sociais, políticos, científicos e pedagógicos a partir de dinâmicas complexas e contestadas ideologicamente (SAVIANI, 1994).

Para pensar a interdisciplinaridade como possibilidade de interações dos conhecimentos, para além de suas fronteiras, tem-se a necessidade de refletir as práticas simbólicas que constituem as práticas pedagógicas nos territórios educativos, nas escolas. Essa imagem interacionista pode também ser potencializadora de um devir que, saindo de um ponto, pode chegar a vários outros; saindo da condição de currículo-loteamento (fragmentado), pode vir a ser currículo interdisciplinar. Relacionado a tais possibilidades pedagógicas e curriculares, Fazenda (2008, p. 18-19) esclarece que:

A palavra interdisciplinaridade evoca a “disciplina” como um Sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados.

Relativamente, os objetivos da interdisciplinaridade consistem na exploração das fronteiras das disciplinas e, principalmente, na adequação das escolas às necessidades formativas a partir de compreensões ampliadas dos fenômenos sociais, culturais e naturais. A



partir dessa perspectiva, a interdisciplinaridade representa um instrumento de crítica interna do saber, buscando superar o isolamento das disciplinas em relação aos outros domínios da atividade humana e aos diversos setores do próprio saber, como também uma modalidade inovadora que pode superar a distância entre a escola, a realidade social e natural. Para Gadotti (2004), a interdisciplinaridade propõe a construção de um conhecimento ainda mais abrangente, que ultrapasse as fronteiras das disciplinas, mas sem desconsiderá-las. Nesta perspectiva, para superar as limitações da disciplinaridade, alcançando a interdisciplinaridade, conclui-se que apenas integrar conteúdos não é suficiente.

Percebe-se, assim, a necessidade de uma pesquisa interdisciplinar que, ultrapassando a fragmentação das disciplinas, proporcione o conhecimento do ser humano, a sociedade e a natureza em sua totalidade e não em parcelas, como propõe a concepção positivista de conhecimento, que se considera a grande responsável por essa situação de especialização e fragmentação das ciências do ser humano, da sociedade e da natureza.

Pode-se dizer que a interdisciplinaridade se trata de um processo no qual há interatividade mútua, ou seja, as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras. Um processo no qual se pode generalizar e aplicar métodos e técnicas entre disciplinas diferentes. E, ainda, principalmente, um processo pelo qual se possa restabelecer a unidade do conhecimento, religando as fronteiras impostas pela ciência moderna, influenciada pela perspectiva positivista de produção dos conhecimentos e de prática acerca dos múltiplos fenômenos.

Ao buscar identificar as teorias curriculares, encontram-se diversificadas respostas que se orientam pelos diferentes conceitos produzidos historicamente situados. Como resultados, ampliam-se às concepções teóricas e os direcionamentos que os conteúdos escolares tomam concomitante ao processo social e humano, como o da escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade escolar, como debatido neste artigo, apesar de existir inúmeros estudos sobre o currículo que indicam para uma abordagem, necessariamente, interdisciplinar, nota-se que a comunidade escolar, ainda sente uma grande dificuldade em desenvolver o seu trabalho nessa perspectiva. Esta problemática é decorrente de inúmeros fatores, entre eles, destaca-se o modelo de livro didático disciplinar, a indefinição de currículo, a falta ou pouca discussão e planejamento coletivo entre a equipe pedagógica e os professores, a fragmentação das áreas



de conhecimento, entre outros.

Uma saída para essas questões, é momentos de reflexão entre professores e equipe pedagógica, que discutam não somente os objetivos e os conteúdos que devem ser apropriados pelas/os educandas/os, mas tudo o que engloba o ambiente escolar e os fatores externos, que influenciam na aprendizagem e vida escolar, buscando, assim, o constante estudo de teorias e reflexão da prática, ou seja, buscar o entendimento da prática a partir dos fundamentos teóricos, ou ainda, entender a teoria a partir daquela.

Portanto, conclui-se que é uma tarefa com inúmeras relações de pensar em uma forma definitiva e segura de respeitar as diferentes ideologias e práticas, com a intenção de se construir e praticar o currículo escolar, pois a teoria e a prática curricular não é uma dimensão científica e pedagógica finalizada. Ao propor um estudo sobre currículo, deve-se pensar que no campo curricular muitas são as opções teóricas que lhe classificam na tentativa de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade. Deste modo, é importante ressaltar a necessidade de maiores estudos e reflexão da prática quanto ao tema, considerando a importância do currículo para a instituição escolar e a formação das/os educandas/os.

REFERÊNCIAS:

- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.
- GADOTII, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: Uma introdução as teorias de currículo. 2. Ed., 5º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.