

O CURRÍCULO COMO LISTA DE CONTEÚDOS: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES

CURRICULUM AS A LIST OF CONTENTS: THE CONCEPTION OF TEACHERS

Peterson Fernando Kepps da Silva¹

Lavínia Schwantes²

RESUMO

Problematizar o currículo escolar a partir dos estudos culturais é desafiar a concepção de que o currículo se dá ou se constitui ou ainda é sinônimo de lista de conteúdos programáticos. Além disso, diferentes explicações, teorias, embasamentos e conceitos demarcam e circunscrevem o campo, expressam características, datam o surgimento do currículo e apontam seu poder de influência e de construção de um determinado tipo de sociedade. O presente trabalho buscou, então, analisar os entendimentos dos professores da educação básica com relação ao currículo escolar e os possíveis efeitos desses entendimentos para a instituição escola como fonte de expressão das identidades e dos saberes. A metodologia utilizada na pesquisa foi entrevista semiestruturada com quatro professores de Ciências e quatro de Biologia de escolas públicas de um município situado no sul do Brasil. A análise permitiu-nos perceber que, os professores demonstraram uma incipiente participação no que tange as discussões de currículo. Esquivaram-se de um debate mais amplo e direto e, em alguns momentos, manifestaram desconhecimento sobre o campo.

Palavras-chave: Currículo. Lista de conteúdos. Ensino de ciências.

¹ Professor da Educação Básica. Mestre em Educação em Ciências. Doutorando em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), RS. E-mail: keppspeterson@gmail.com

² Doutora em Educação em Ciências. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG). E-mail: laviniasch@gmail.com

ABSTRACT

To problematize the school curriculum from the cultural studies is to challenge the conception that the curriculum is given, constituted or is still synonymous of a list of programmatic contents. Besides that, different explanations, theories, bases and concepts demarcate and circumscribe the field, express characteristics, date the emergence of the curriculum and point out its power of influence and construction of a certain type of society. The present work aimed to analyse teachers understanding of basic education concerning school curriculum and the possible effects of that understanding for the school institution as a source of expression of identities and knowledge. The methodology used in research was a semi-structured interview with science and biology teachers from public schools located in south Brazil. This analysis allowed us to perceive that somehow, the teachers demonstrated an incipient participation in the curriculum discussions. They dodged a broader and more direct debate and, at times, expressed a lack of knowledge about the field.

Key-words: Curriculum. Contents list. Science teaching.

1 INTRODUÇÃO

Travar uma discussão sobre currículo escolar a partir dos estudos culturais é desafiar a concepção de que o currículo se constitui ou ainda é sinônimo de lista de conteúdos programáticos. Embora esse entendimento seja um dos primeiros conceitos ou definições com relação ao termo, muito se tem problematizado o currículo como um “documento de identidade”, como um artefato carregado de intenções, que produz determinados tipos de sujeitos e que não possui uma única significação. Pode-se perceber que diferentes explicações, teorias, embasamentos e conceitos demarcam e circunscrevem o campo, expressam características, datam o surgimento do currículo e apontam seu poder de influência e de construção de um determinado tipo de sociedade.

O currículo escolar está imbricado na construção de sujeitos. Tomaz Tadeu da Silva expressa, em seus escritos, o quão potente o documento se torna na escola e no processo de escolarização (SILVA, 2009). Esta potência do currículo está justamente na sua estrutura formadora, isto é, naquilo que o alimenta e fundamenta.

Currículo, por assim dizer, não é somente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ou a lista de conteúdos programáticos, é isso e mais um apanhado de outros documentos e acontecimentos na e da escola. É escola em funcionamento, seus espaços, regras, normas e diretrizes. O currículo é a atuação do professor, o desenvolver/fazer pedagógico, os objetivos da instituição escolar e como esses são desenvolvidos no e com os estudantes. Não buscando aqui restringir, limitar e conceituar uma única ideia de currículo, porém, para trabalhar e/ou movimentar um campo de estudos é preciso discorrer e pontuar do que estamos tratando, como o entendemos e por quais caminhos estamos tentando trilhar.

Ao movimentar estes entendimentos de currículo estamos, também, lançando nosso olhar e o construindo enquanto “documento”. Expressamos essa concepção a partir de Silva (2009) e Hypolito (2010), que entendem que o mesmo está envolvido em processo de regulação e subjetivação. O currículo, nas palavras de Silva (2003), está voltado no conhecer para governar. Conhecer os indivíduos para que, então, as estratégias de governo sejam melhores aplicadas.

No entanto, apesar de toda essa teorização de currículo, ela pode não estar “atingindo” a educação básica. Até que ponto as professoras e os professores das escolas de Ensino Fundamental e Médio deparam-se com, e pensam, essas discussões? Em que momento os mais variados entendimentos de currículo, seus efeitos e o seu poder de governar e/ou regular são vistos pelos professores da rede básica de ensino? Não estariam estas concepções ficando a par ou sendo mobilizadas, massivamente, somente pelos pesquisadores e estudiosos do campo?

As indagações proferidas no parágrafo acima emergiram de entrevistas com os professores da rede básica e pública de ensino de uma cidade no sul do país, o que nos motivou a construir este trabalho. Diante disso, sentimos a necessidade de analisar os entendimentos dos professores da educação básica com relação ao currículo escolar e os possíveis efeitos desse entendimento para a instituição escola como fonte de expressão das identidades e dos saberes.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo faz parte de uma pesquisa maior, que objetivou problematizar a temática das radiações solares na educação básica. A partir dos dados gerados para esta pesquisa, na qual também tratamos de currículo, emergiram diferentes questões para além das radiações no ensino escolar.

Para a produção de dados, entrevistamos professores que lecionam nas disciplinas de Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio) da rede básica e pública de ensino de um município localizado no sul do estado do Rio Grande do Sul.

Escolhemos a entrevista como fonte de dados por acreditar que por meio da fala, da conversa, do diálogo frente a frente poderíamos extrair maiores informações sobre o tema de interesse. Nesse sentido, a entrevista qualitativa possui, segundo Rosa e Arnoldi (2008), algumas vantagens que consideramos pertinentes a proposta deste trabalho, como: riqueza informativa e interação mais direta, personalizada e próxima do entrevistado.

As entrevistas dos oito professores (quatro de ciências e quatro de biologia) foram realizadas nas escolas onde estes profissionais atuam; e gravadas em áudio. Cada entrevista era semiestruturada com questões norteadoras envolvendo, dentre outras indagações, o entendimento de currículo dos professores. Por esse motivo, desenvolveu-se de maneira mais livre, sem um roteiro linear a ser seguido. Em um momento posterior, as falas foram transcritas para a análise deste trabalho.

Os professores entrevistados assinaram um termo de consentimento livre esclarecido, o qual explica o objetivo e metodologia da pesquisa; esclarece que os dados produzidos a partir da conversa serão utilizados apenas para fins acadêmicos (artigos, livros, resumos); e que seus dados pessoais serão preservados, bem como o nome da escola onde lecionam. Por isso, os nomes dos professores aqui apresentados são fictícios, escolhidos pelos próprios entrevistados.

A transcrição das falas dos professores passou por uma correção gramatical, especialmente em relação a termos repetitivos e vícios de linguagem. Porém, nenhuma palavra que poderia comprometer o sentido da frase foi alterada.

Tomando as entrevistas como material de análise, buscamos investigar, através da fala dos professores das disciplinas de Ciências e Biologia, os entendimentos de currículo escolar. Traçamos algumas discussões sobre o campo e

nos pomos a pensar e problematizar os possíveis efeitos da compreensão dos entrevistados sobre currículo para escola básica e o próprio trabalho docente.

3 O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE CURRÍCULO?

Entendemos o currículo de forma ampla, para além de uma listagem de conteúdos a serem transmitidas aos estudantes; entendemos que o currículo de uma escola envolve todas as ações, discursos e atitudes envolvidas na formação de um determinado sujeito escolar. No entanto, não são esses entendimentos expressos pelos professores entrevistados quando falam de currículo escolar. Percebemos que os professores investigados estão considerando currículo apenas como lista de conteúdos programáticos.

Sobre currículo como lista de conteúdos programáticos, Veiga-Neto (2003) destaca que, no final do século XVI, era esse o entendimento que se tinha do artefato, uma espécie de grade de conteúdos a ser seguida por um determinado curso. A palavra *curriculum*, naquele século, passou a designar os assuntos a serem estudados pelos alunos ao longo de um período. Com o decorrer do tempo, o entendimento se ampliou e, nos dias de hoje, século XXI, já não mais se define currículo como apenas uma lista. Na fala dos professores, essa conexão ainda existe, estes termos – lista de conteúdos e currículo – são sinônimos.

Isso fica evidenciado ao perguntarmos se os profissionais entendem a lista de conteúdos como currículo.

LETÍCIA. *“Sim são os conteúdos curriculares né, que chama.”*

ALESSANDRA. *“É. É o currículo.”*

Ou ainda os professores demonstram certa imprecisão e um desconforto ao falarem do tema:

JUSSARA. *“É um programa curricular. Eu não me lembro como é que está o título. É que eu não me prendo muito a essas coisas. [...] Eu não me lembro mesmo. Não é currículo. Não, não é currículo. Sei lá [risos].”*

MARINA. *“Pode ser o currículo da disciplina. O currículo que tu vais trabalhar na disciplina. Depende do modo de falar. Por exemplo, aqui [referindo-se a sua cidade natal], a gente fala ‘currículo’; chamar assim ‘currículo’ são os pequenos, até o quinto ano. Depois é ‘área’. Lá [referindo-se a outro município] eles já falam ‘séries iniciais’, anos iniciais. Anos finais. Sabe, é o modo de colocar.”*

Pela fala dos professores parece-nos que as discussões teóricas e conceituais de currículo ainda não têm alcançado, de certa forma, a educação básica. Não podemos afirmar isso para todas as escolas brasileiras, mas estes professores investigados representam uma face da escola e um entendimento sobre currículo. As respostas sucintas e afirmativas, sem muitos questionamentos e ponderações sobre o campo, sugerem isso. Além do mais, os professores se mostraram inseguros, esquivaram-se de um diálogo mais aberto sobre o tema. Certamente que, para inferir com maior precisão se os professores da educação básica não estão próximos das discussões curriculares, seria necessária uma busca mais detalhada; mas as respostas emitidas nos dão indícios em que nível ou sentido encontra-se a percepção de currículo. Além disso, os professores entrevistados não consideram currículo como esse campo complexo, permeado por documentos, ações e como constituinte de subjetividades e identidades.

Como pode ser percebido com a transcrição descrita anteriormente, há uma limitação de currículo à lista de conteúdos. Durante as entrevistas, os professores definem esse “currículo”, explicam como se constitui e, em alguns momentos, a sua origem. A fala da professora Alessandra manifesta a compreensão da maioria dos professores investigados. Em poucas palavras ela explica a organização do que entende por currículo:

ALESSANDRA. “Mas no currículo, inclusive, é assim: é por ano e por trimestre. No primeiro ano [do Ensino Médio], primeiro trimestre nós vamos trabalhar, ali, o conceito de vida, origem da vida e vamos trabalhar célula. Este é o conteúdo do primeiro trimestre. Mas é só isso que diz, mas aí dentro daquilo ali tem os tópicos [de conteúdos].”

Ou seja, o entendimento paira em torno dos assuntos que devem ser abordados ao longo dos trimestres e anos da educação básica. Além disso, os professores trazem essa listagem como uma organização de conteúdos realizada na escola em um determinado tempo, construída, algumas vezes, de forma coletiva (ao menos com os professores das mesmas áreas de atuação) ou como listagem confeccionada pelas secretarias de educação. Quando perguntados sobre quem produziu este “currículo”, percebemos falas como a da professora Jussara “*Já tinha na escola*” ou, conforme a professora Ariel, “*Isso aí já é de muito tempo. É um programa que tem que ser repensado, não sei de quanto em quanto tempo*”, ou, nas palavras da professora Marina “*Esse plano foi criado, juntamente com os*

professores... Vem pelas secretarias.” Exemplificamos essa questão, ainda, com outra fala da professora Alessandra:

ALESSANDRA. “A gente se reuniu na escola por área de conhecimento. Reunimos os professores das disciplinas de Química, Física e Biologia para tentar fazer, mais ou menos, o mesmo conteúdo com as diferentes visões. Fizemos meio que um cronograma. Tipo: eu estou trabalhando o corpo humano, agora a química vai trabalhar química orgânica, para trabalhar ali os compostos orgânicos. A física vai trabalhar a ótica. Então, a gente meio que tentou fazer essa organização. Para eles entenderem meio que interdisciplinar o conteúdo.”

Voltamos a nos repetir, pois a fala destes professores com relação ao currículo se limita a conteúdos e a sua organização. Seja ela feita pelas secretarias de educação ou pelos professores e profissionais da escola. Neste sentido, apenas um professor se mostrou contrário a ideia de currículo como lista de conteúdos. Perguntamos o motivo e ele responde:

ESTRÔNCIO. “Porque assim, trazendo até o nono ano [do Ensino Fundamental]. Por que eu tenho que trabalhar tabela periódica só no nono ano? Eu poderia trazer tabela periódica a partir do quinto ano. Ela não precisaria ser vista só no nono ano, assim como o corpo humano, ele pode transitar em todos os anos. Não é?”

O professor Estrôncio discorda de uma possível obrigatoriedade em trabalhar os conteúdos somente em um determinado período e não aproveitá-lo nos outros anos e momentos da educação básica. Aponta, também, que as situações diárias da escola e a vivência dos estudantes podem ser vistas e inseridas no processo de escolarização. Porém, ainda traz a concepção de currículo vinculada a conteúdos. Encarando-o de forma menos enquadrada ou rígida, mas ainda assim como conteúdos de uma disciplina.

ESTRÔNCIO. “[...] Eu tenho uma aluna grávida no sexto ano, por exemplo, porque eu não vou trazer esse assunto em ciências? Por que só lá no oitavo ano quando entrar sistema reprodutor? Sabe?”

Ainda com relação a essa lista (ou currículo), a maioria dos professores entrevistados se mostra “autônomo” e “livre” (dentro das amarras da obrigatoriedade de discorrer os conteúdos clássicos de cada área do conhecimento) para abordar,

em suas aulas, o que entenderem como pertinente. Isso pode ser visto nas transcrições abaixo:

JUSSARA. “[...] E isso é muito aberto. Não tem aquela ‘tem que fazer assim, tem que fazer aquilo’. Não. Isso é muito flexível. Tu trabalhas do jeito que achar melhor.”

ALESSANDRA. “[...] A gente é bem livre. Agora mesmo no primeiro ano eu estava trabalhando as características dos seres vivos... Aí quando entrou ali na alimentação, começaram a fazer perguntas... O que eu fiz? Já peguei e carreguei os nutrientes para dentro do conteúdo. Já dei todos os nutrientes para eles, que seria o conteúdo lá do segundo trimestre eu já trabalhei agora no primeiro. Já dei dois conteúdos no primeiro.”

PEDRO. “Tu escolhes. Tu tens autonomia para escolher quais são os conteúdos que tu vais passar para os alunos naquele determinado ano, dentro lá dos parâmetros que as crianças precisam ver dentro do sexto ano [do Ensino Fundamental].”

Embora os professores digam que são livres para tratarem os conteúdos em sala de aula, percebe-se na fala de alguns o comedimento em trilhar um caminho fora da lista de conteúdos programáticos. A autonomia dos professores se restringe a alterar a ordem da lista de conteúdos. Nenhum dos entrevistados questionou a existência dessa lista ou a origem da mesma. Parece-nos que este “currículo” já está dado, sempre existiu e esteve ali para ser desenvolvido com os alunos. Percebemos que os conteúdos e assuntos a serem vistos partem da lista, o que nos leva a pensar que as perguntas, questões e até mesmo os interesses dos alunos acabam sendo direcionados e, porque não, restritos a ela. Isso não é dizer que os professores não levam em consideração o que é dito e perguntado pelos alunos ou que os alunos não se permitam perguntar fora do que está sendo dado, mas sim apontar que as perguntas e questões acabam sendo, também, enquadradas e ligadas a uma listagem de assuntos.

Acreditamos ainda que no cerne desta discussão sobre currículo encontra-se a figura do professor e profissionais da educação em geral. Pois são por meio destas figuras (o que nos inclui), do que elas entendem por currículo escolar, se percebem (ou não) a magnitude e importância que este artefato possui na escola é que podemos discutir de maneira mais ampla a sua relevância na formação de sujeitos. É a partir dos, e juntamente com os professores da educação básica, que podemos

trazer para a arena essas problematizações. Neste sentido, durante as entrevistas, os professores mostraram diferentes nuances, umas se encaminham para uma possível alteração, modificação ou certa articulação com os assuntos não pertencentes à lista de conteúdos. Por vários momentos os investigados se posicionam abertos e capazes de promover discussões para além daquilo que está posto. Mas no decorrer das entrevistas, os mesmos investigados, apontam a importância da lista e da grade de conteúdos. Ou seja, entendemos, por meio desta disparidade das falas, que há possibilidades de trazer algumas outras questões, no entanto, a lista, de certa maneira, ainda precisa ser desenvolvida em sala de aula. Os excertos a seguir nos mostram que uns evidenciam mais desprendimento com a lista, outros, nem tanto:

HELENA. “A gente segue essa lista. Segue essa lista com algumas restrições, vê o que dá pra adaptar, o que é mais importante.”

PEDRO. “Esses conteúdos eu já sigo de uma padronização. No primeiro trimestre eu estudo, nos sextos anos [do Ensino Fundamental], todos os assuntos que estejam relacionados com água. Então praticamente eles veem água no primeiro trimestre, no segundo trimestre eles veem os seres vivos, veem justamente as relações ecológicas, cadeia alimentar, teia alimentar, essas coisas.”

ARIEL. “[...] eu não sou de discordar de lei nenhuma, mas essa aí [referindo-se a lista de conteúdos programáticos] é a única que eu ousar. É a única que eu ousar!”

A fala da professora Ariel, é a mais destoante de todas as entrevistas que realizamos com esses professores de Ciências e Biologia. A professora Ariel se permite ousar nas suas aulas, se permite percorrer fora da trilha alicerçada pela grade de conteúdos. A professora traz, em alguns momentos, que deveria seguir a tal lista, mas em seguida já encara o material como não rígido e fixo. Neste sentido, destacamos que não temos por pretensão eliminar a lista de conteúdos programáticos da escola e cada professor desenvolver o que entende como relevante para sua aula. A educação não pode ser encarada de forma tão reducionista, individual ou até mesmo simplista. É preciso atentar, refletir, discutir, questionar, por meio de objetivos pedagógicos, o tipo de cidadão que queremos formar com o processo de escolarização e, a partir disso, traçar mecanismos para

que se possa alcançar tais objetivos. Porém, assim como a professora Ariel, percebemos que este currículo ou a lista de conteúdos não precisa ser encarado de maneira rígida, mas adaptado às condições e necessidades da comunidade escolar.

Com relação a isso, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) dispôs em seu artigo 26 que os currículos de escolas de Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, na qual precisa ser complementada por uma parte diversificada, isto é, levando em consideração características regionais e locais do meio em que seu alunado e escola estão inseridos (BRASIL, 1996). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo e ainda em fase de construção, também estabelece que parte dos conteúdos a serem vistos na educação básica sejam vistos a partir da BNCC e a outra parte ajustado/adaptado de acordo com cada escola (BRASIL, 2016). Todavia é questionável até que ponto, em que momento e qual o espaço que esta parte diversificada do currículo ganhará no processo de escolarização. Além disso, é preciso atentar também os interesses que permeiam a implementação da BNCC e o que está posto neste documento – discussão que foge do escopo desta pesquisa.

As diferentes, mas convergentes, falas dos professores nos sugerem que há possibilidade de trazer outras discussões para a lista, porém, percebemos que a maioria ainda é fortemente capturado por ela. Os professores alteraram a ordem dos assuntos, os momentos que serão abordados, por quanto tempo será desenvolvido determinado conteúdo e se mostram, algumas vezes, não muito flexíveis para abordar questões não compreendidas na lista. Destacamos isso por perceber que dos oito professores entrevistados sete possuem suas aulas norteadas ou pautadas nesse entendimento de currículo como lista. O que há, segundo os entrevistados, é um gancho, conforme a fala da professora Marina: *“tu vai puxando gancho para outras coisas”*, ou seja, embora se tenha uma sequência de conteúdos, os professores, ainda que sutil ou timidamente, se permitem trazer outros assuntos. Claro que a frequência e o tanto de espaço que o professor irá desprender para os assuntos fora desse “currículo” não é possível inferir.

É possível ao professor, independente da disciplina que leciona, inserir discussões e conteúdos que não estão presentes nessa lista. Mas podemos questionar: os professores fazem isso? De certo modo, abordam conteúdos que não

estão presentes na grade de conteúdos programáticos? Além das transcrições expostas até aqui não indicarem necessariamente isso, destacamos a fala da professora Letícia quando perguntada se desenvolve outros conteúdos fora da lista *“Não. Não, eu não trago”*. Argumentamos ainda se tínhamos nos feito entender e a professora pontua: *“Não. Eu sigo bem o que está pedindo.”* O que esta se permite, por vezes, é alterar a ordem dos assuntos *“eu posso jogar [os conteúdos] lá para o fim do ano, uma coisa assim. Mudar de ordem. Porque tem uma ordem ali, posso fazer o que eu quiser com aquela ordem.”*

Embora somente um dos professores tenha manifestado extremo rigor em seguir a lista, os outros investigados também se afinam a ela, se adéquam com padronizações e manifestam poucas vezes ousadia em traçar diferentes direções no que tange a lista de conteúdos. Pode ser um entrave para o professor em desenvolver os assuntos em sala de aula e também contribuir para que determinados saberes, culturas e costumes continuem a se propagar como legítimos, se tornem verdade e se pulverizem na sociedade como conhecimentos reconhecidamente únicos e certos (FOUCAULT, 2015). Por isso, pensamos nessa lista como um empreendimento que posiciona saberes e que pode favorecer a promoção de um discurso teórico unitário, o qual tem o poder de sonegar outros saberes. Sobre isso, torna-se pertinente destacar que o discurso universal, ou a ideia que se tem de conhecimentos e saberes universais, é o resultado de uma “eleição” ou “escolha” histórica de um deles para assumir o posto de verdade. O universal, nas palavras de Schütz et al. (2016, p. 8) “é sempre uma particularidade que foi universalizada”.

Voltamo-nos para a questão dos conteúdos programáticos como currículo. Ao longo deste trabalho, pode ser percebido que os professores restringem currículo à lista de conteúdos, manifestam pouca ousadia em desenvolverem assuntos que não estão compreendidos neste currículo e se mostram, de certa maneira, presos a ele. Nesta perspectiva, na qual os professores reproduzem os conteúdos que já estão postos e não questionam o porquê da propagação desse código, articula-se o modelo tradicional de ensino - fortemente marcado pela reprodução dos conhecimentos (SILVA, 2009). Além disso, pensamos, a partir da fala dos professores entrevistados, que haja uma naturalização, isto é, o material (a lista de

conteúdos) já é dado como óbvio e, por isso, não é preciso suspeitar, duvidar e questionar. No entanto, compreendemos que em meio a essa naturalização há profundos efeitos, alguns brevemente abordamos aqui, como a universalização dos saberes e a possível propagação de discursos únicos e verdadeiros; outros se vinculam a homogeneização e padronização dos indivíduos.

As falas dos professores e as teorizações já apresentadas contribuem para percebermos a complexidade com que muitos percebem o currículo e a simplicidade e objetividade que alguns outros encaram o artefato. Isso, de certa forma, sinaliza desencontros entre os pesquisadores do campo e os professores das escolas de ensino básico. Enquanto nas teorizações sobre currículo ecoam preocupações com padronizações, índices educacionais e bases comuns de conteúdos para todo o território brasileiro, com a prerrogativa de que essas seriam formas de gerenciar e regular o trabalho docente e, assim diminuir a autonomia do professor (HIPOLYTO, 2010); alguns professores entrevistados demonstraram um sentimento contrário a isso, pois entendem, como a professora Jussara, que deve haver uma padronização de conteúdos *“por causa do intercâmbio dos alunos”*. Isto é, porque se e quando os alunos trocarem de escola e/ou cidade, é preciso que a escola atual já tenha desenvolvido os mesmos conteúdos da escola de origem desse aluno.

JUSSARA. “[...] Às vezes [o aluno] troca de escola... Por exemplo, tem alunos que vem de escola particular... aquilo que a gente vê no segundo ano [do Ensino Médio], reprodução, embriologia, histologia e genética. Isso aí, de repente, eles vão ver só no terceiro ano. E lá [na escola de origem] eles veem no segundo. Então repete um conteúdo e fica sem ver o outro. [...] É interessante padronizar.”

O professor Pedro, assim como a professora Jussara, também pontuou a padronização dos conteúdos na sua fala, como podemos perceber:

PEDRO. “Geralmente o Estado fala para que uma escola não se diferencie muito da outra porque, por exemplo, se eles estão vendo conteúdo de água aqui no sexto ano, quando vê chega lá na outra escola, eles estão vendo solo. [...] Um aluno que saia daqui e vai para outra cidade. Quando vê, lá nesta cidade, o professor está vendo coisas relacionadas a solo e tudo mais e nem viu nada relacionado à água. Então, acho importante certa padronização nesse sentido.”

MARINA. “[...] Tem que ter um parâmetro, tanto municipal quanto estadual para eles [os alunos]. [...] Para eles não ficarem perdidos. Não é bem um plano que rege isso aí, né. Para terem uma noção

quando mudam de cidade ou mudam de escola. Se não o aluno fica perdido. [...] Eu acho muito importante [padronizar] porque, por exemplo, eu já tive alunos que chegaram no sétimo ano [do Ensino Fundamental] e não sabiam nada dos conteúdos do sexto ano. 'Porque ah! A professora não deu.' Entendeste? Mas o básico, nem que seja, tu tens que dar sobre aquele conteúdo. Como é que o aluno vai chegar no nono ano sem saber o que é vertebrado ou invertebrado? Ele tem que ter o básico. Pelo menos o básico."

Embora não tenhamos perguntado a nenhum dos entrevistados sobre padronização de conteúdos, mas sim sobre seus entendimentos de currículo escolar, emergiram nas falas a importância de padronizar os conteúdos nas escolas da rede básica de ensino, o que coloca as discussões curriculares sempre em meio a conteúdos. Há uma preocupação (por parte dos professores) demasiada em seguir uma ordem de conteúdos, o que remete a uma frase bem conhecida: vencer conteúdos. O vencer conteúdos é justamente isso, trabalhar com os alunos um determinado número de assuntos (presentes em uma lista preestabelecida) durante todo o ano letivo. Para nós, essas demonstrações e falas dos professores, indicam esta preocupação extrema em trabalhar a lista. Nesse sentido, entendemos como importante uma organização e indicação curricular, na qual definimos como um guia do trabalho docente. Porém, quando se trata de conteúdos e assuntos a serem prescritos para as disciplinas do Ensino Fundamental, Médio ou qualquer outro nível ou modalidade de ensino; é preciso considerar com veemência o contexto da escola e os conhecimentos que podem ser fundamentais para esses sujeitos e questionar: para quem serve esses conhecimentos? Ou a serviço de quem estão dispostos? Para que e em qual contexto serão aplicados?

O cenário em que o Brasil se encontra politicamente é de crise. Uma crise institucional, política-econômica que reflete diretamente na educação e nas questões curriculares. Esta crise política, em que diversas forças visam firmar e impor sua agenda conservadora torna-se ainda mais perigosa quando temos professores e professoras desatentos com o currículo. Profissionais que ainda limitam seus entendimentos ao simples fato de intercâmbio de alunos entre as escolas ou apenas com o que vão desenvolver primeiro: célula ou tecido.

A problemática não se encontra em ser a favor ou não de uma base ou documento de padronização curricular. Cada indivíduo tem como escolher que

teoria(s) irão sustentar suas concepções e que modelo de educação entende como mais adequado. No entanto, não se pode perder de vista que há tônicas conflitantes entre o currículo escolar que não se resumem a conteúdos de disciplinas, como os professores entrevistados apontaram. O risco de um documento dessa magnitude se tornar um receituário para os professores, gerar limites e obstáculos na atuação do trabalho docente, frear ou até mesmo barrar projetos desenvolvidos pela escola permeiam o discurso de uma base curricular padronizada. A nosso ver, há de se contemplar neste cenário curricular estes pontos aqui mencionados e outros mais; ou corremos o risco de ter uma educação básica determinada a legitimar e atender as ideias de grupos políticos específicos.

Em concordância com Geraldi (2015), acreditamos que a produção de documentos oficiais deve partir “do lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima” (p. 394). Isso nos leva a dizer que os professores da educação básica, que estão na escola, devem ser os protagonistas desse enredo, junto com os pesquisadores da área, traçando discussões e projetos educacionais que venham a construir e desenvolver o modelo de escola que queremos. Mas para que essas proposições não se tornem ilusórias é preciso, dentre muitas outras coisas que fogem do escopo dessa pesquisa, que os profissionais da educação estejam engajados nas discussões curriculares, a fim de posicionarem-se de forma analítica e coesa. Além desse possível distanciamento dos professores com relação ao currículo, a própria estrutura de lista de conteúdos e mecanismos como as políticas implementadas e incrementadas pelos órgãos governamentais tornam-se fatores limitantes do trabalho docente. Provas e outros instrumentos aplicados pelas secretarias municipais de educação e pelo Estado dificultam esse processo de “liberdade curricular” e se tornam um aparelho regulador e padronizador não só do trabalho docente, mas da gestão escolar e do currículo como fonte de expressão da escola (HIPOLYTO, 2010).

O que queremos ressaltar com essa discussão curricular e com a forma com que o currículo escolar está sendo encarado pelos professores é os seus efeitos. Onde estão as vozes dos professores da rede básica? Em que locais podemos encontrar suas posições? E em que medida essas posições são consideradas? Não se pode aceitar uma possível despersonalização do trabalho docente, que medidas

estabelecidas, que modelos impostos e/ou conteúdos programáticos rejam a atuação do profissional da educação. As resistências podem acontecer, ou melhor, elas acontecem. Os professores podem subverter essa ordem programática e trazer para arena educacional assuntos emergentes, assuntos do dia a dia, assuntos que são vivenciados por nós, que podem refletir nas nossas vidas. Essas questões podem ajudar no entendimento de mundo e contribuir para que os estudantes desenvolvam maior criticidade, conhecimento e informações sobre a sociedade em que estão inseridos. Urge a necessidade dos entendimentos de currículo – que também incluem as discussões da lista de conteúdos a serem vistos pelas disciplinas e as teorizações curriculares (que abarcam os interesses políticos e a própria concepção de currículo) – chegarem até os professores de escola; para que se possa entender seu caráter produtivo, político e histórico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, pensando nos professores de ciências e biologia entrevistados, podemos dizer que todos, de alguma forma, vinculam a concepção de currículo à lista de conteúdos a ser seguido por uma disciplina. Com relação à autonomia e liberdade, praticamente todos os entrevistados apontaram ser livres para tratarem os assuntos, no entanto, esta “liberdade” paira na ordem sequencial em que serão desenvolvidos os conteúdos postos neste currículo. Apenas um professor demonstrou intenso rigor em seguir a lista de conteúdos programáticos. O restante se mostrou mais flexível para tratar de questões que estão fora dessa grade. Além disso, como já pontuamos nos parágrafos que se passaram, os professores, mesmo quando não perguntados sobre, acabam trazendo a ideia de padronização, de ter que seguir a lista, principalmente pelo intercâmbio de alunos.

Os professores demonstraram uma incipiente participação no que tange as discussões de currículo. Esquivaram-se de um debate mais amplo e direto e, em alguns momentos, manifestaram desconhecimento sobre o campo. As falas como “*eu não me prendo muito a essas coisas*” e “*depende do modo de falar*” expressam o entendimento restrito com relação ao currículo.

Diante de tudo isso, entendemos ainda que é fundamental que se tenha uma discussão acerca das questões curriculares com os profissionais da educação básica, além de problematizar os efeitos que o mesmo possui para a escola e para a formação de cidadãos e cidadãs. Abrir novos caminhos, novas frentes de participação se faz necessário para aproximar as discussões concernentes ao currículo dos professores da escola básica. Não tendo aqui a pretensão de apresentar uma única solução que irá resolver todos os problemas educacionais; no entanto, pensamos que a aproximação escola-universidade pode contribuir para diminuição dessas fronteiras, assim como formação complementar que vise debater com os profissionais da educação este movimento curricular. Viabilizar ou favorecer, de alguma forma, que o contato se estabeleça, e que o movimento curricular, juntamente com os professores da rede básica, seja, de fato, um território contestado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: CONSED/UNDIME/MEC, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHÜTZ, Monique Cristina Francener Hammes; CERVI, Gicele Maria; PEREIRA, Lilian Alves. Práticas discursivas sobre a base nacional comum curricular: relações de poder-saber. In: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo9_MONIQUE-CRISTINA-FRANCENER-HAMMES-SCH%C3%9CTZ-GICELE-MARIA-CERVI-LILIAN-ALVES-PEREIRA.pdf> Acesso em: 27 dez. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2003. p. 59-102.

Recebido em 13/08/2019

Aprovado em 14/12/2019