

Conceitos, Teoria e Prática do Currículo e suas Inovações

Curriculum, Theory and Practice Concepts and its Innovations

Angelica da Fontoura Garcia Silva^{ab}; Ruy Cesar Pietropaolo^{*ab}

^aUniversidade Anhanguera de São Paulo, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática, SP, Brasil

^bUnopar, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Metodologias para Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, PR, Brasil.

*E-mail: ruy.pietropaolo@anhanguera.com

Resumo

Este artigo parte das discussões sobre a interpretação do currículo como um programa e argumenta que ele deve ser visto como um processo que envolve múltiplas relações. Essas relações são explícitas e implícitas e estão presentes em diversos domínios, que vão da prescrição à ação, das resoluções administrativas às práticas pedagógicas nas instituições escolares, aliando teoria e prática. Portanto, são abordados diferentes âmbitos curriculares: currículo prescrito, currículo moldado, currículo em ação, currículo percebido, currículo avaliado. Além disso, apresenta-se uma pesquisa bibliográfica com resultados de estudos nacionais e internacionais que analisam inovações curriculares à luz da Andragogia. As pesquisas Nacionais e Internacionais sobre inovações curriculares do Ensino Superior identificaram a necessidade de elaboração de currículos flexíveis, centrados na problematização da prática. Identifica-se também experiências de inovações curriculares que utilizaram metodologias ativas e simulações que aproximaram a teoria da prática, levando em conta desafios futuros para as profissões. Nesse sentido, os estudos aqui analisados indicam que a prática deverá ser o núcleo estrutural do currículo a partir de vivências e estudos de caso. Além disso, deverá incluir, por exemplo, o desenvolvimento de currículos a partir de objetos de aprendizagem, *softwares* e outros recursos tecnológicos que favoreçam a análise das práticas referidas e o acompanhamento a distância.

Palavras-chave: Desenvolvimento Curricular. Educação Superior. Inovação Educacional. Andragogia.

Abstract

This article is based on discussions on the interpretations of the curriculum as a program, and argues that it should be meaningful as a process involving multiple relationships. These relationships are explicit and implicit and are present in several domains, ranging from prescription to action, from administrative resolutions to pedagogical practices in school institutions, combining theory and practice. Therefore, different areas of the curriculum they are addressed: prescribed curriculum, molded curriculum, curriculum in action, perceived curriculum, and evaluated curriculum. In addition, a bibliographic research is presented with results of national and international studies that analyze curricular innovations in the light of Andragogy. National and international investigations on curricular innovations in Higher Education identified there is a need of Higher Education to elaborate flexible curricula, focused on questioning the practice. It also experiences of curricular innovations were also identified using active methodologies and simulations that brought theory closer to practice taking into account future challenges for the professions. In this sense, the studies analyzed here indicate that practice should be the structural core of the curriculum based on experiences and case studies. In addition, it should include, for example, the development of curricula based on learning objects, software and other technological resources that favor the analysis of the referred practices and remote monitoring.

Keywords: Curricular Development. Higher Education. Educational Innovation. Andragogy.

1 Introdução

Discutir currículo não é algo simples, pois esse conceito tem distintas interpretações, envolvendo diferentes significados. Nossa discussão parte das conversas que tivemos sobre a temática aqui apresentada em um dos grupos de estudos dos quais participamos, intitulado Centro de Pesquisa e Desenvolvimento (Centro P&D). Neste artigo, partimos das interpretações que veem esse documento como um programa. Em seguida, argumentamos que ele deve ser interpretado como um processo, envolvendo múltiplas relações.

Essas relações podem ser explícitas e implícitas. Os domínios que as envolvem vão da prescrição à ação, das resoluções administrativas às práticas pedagógicas nas instituições escolares. Aliam, assim, teoria à prática. Portanto, são diferenciados distintos âmbitos do currículo: o prescrito, o

moldado, o em ação, o percebido e o avaliado, expomos alguns resultados de uma pesquisa sobre estudos internacionais e nacionais que discorrem acerca de questões relacionadas ao processo andragógico, que deve ser necessariamente considerado no desenvolvimento curricular do Ensino Superior.

2 Desenvolvimento

Concordamos com Saviani (1998) quando afirma que, muitas vezes, o termo *currículo* é utilizado como sinônimo de *programa*. A autora identifica que o currículo é frequentemente associado às ideias de “ordenação, sequenciação e dosagem de conteúdos de ensino.” (SAVIANI, 1998, p.4). Para ela, esse fato poderia ser justificado a partir de uma análise histórica da organização curricular.

Bishop (1991), outro autor que também discute a interpretação de currículo como um programa, relata que, antes da década de 1960, o currículo era organizado por uma lista de temas. De fato, antes da década de 1970, os programas brasileiros tinham orientações curriculares oficiais a respeito dos conteúdos a serem ensinados nos diferentes níveis de escolaridade. Eles continham uma listagem com esses conteúdos que obedecia a uma ordem hierarquicamente concebida¹.

Foi somente nos anos 70, a partir da ampliação da escolaridade obrigatória para Educação Básica e da expansão do sistema de ensino, que os “programas” foram substituídos por orientações curriculares. Na Educação Básica, encontramos indícios da ocorrência dessas mudanças pela nomeação de seus documentos como *Guias Curriculares* (anos 70), *Proposta Curricular* (anos 80) ou, mais recentemente, *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, 2000) e *Base Nacional Comum Curricular* (2018). As discussões sobre o Ensino Superior se intensificaram a partir de 1999 e geraram as *Diretrizes Curriculares*.

Nesse contexto, defendemos, assim como Masetto (2011, p.4), que o currículo tem uma concepção mais ampla do que programa. O autor parte

[...] de uma concepção de currículo no ensino superior como um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores organizados de forma integrada visando a formação de profissionais competentes e cidadãos, para uma sociedade contextualizada num determinado tempo e espaço histórico, político, econômico e social.

Essa observação nos remete a uma análise dos documentos curriculares brasileiros elaborados nos últimos 20 anos. Há um deslocamento da preocupação com o conteúdo para o desenvolvimento de competências dirigidas não para um trabalho, mas para o mundo do trabalho. Esse desenvolvimento pode ocorrer não só pelo estabelecimento de habilidades necessárias para este novo cenário de mudanças, mas também por uma formação que proponha temáticas e debates mais amplos mediante a introdução de conteúdos transversais, interdisciplinares e translacionais.

Percebemos, nessa linha do tempo de transformações de conceitos, que são ressignificados os processos de formação em todos os níveis. Em 2001, o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares para Ensino Superior (BRASIL, 2001), indicando o que cada curso deveria contemplar diante: do perfil do formando/egresso/profissional (conforme o curso, o projeto pedagógico deve orientar o currículo para um perfil profissional desejado); da competência, das habilidades e das atitudes; das habilitações e das ênfases; dos conteúdos curriculares; da organização do curso; dos estágios e das atividades complementares; e do

acompanhamento e da avaliação. Esse avanço proporcionava novos significados não só para o conceito de currículo, mas também para outras compreensões dos projetos de curso das instituições de ensino e aprendizagem.

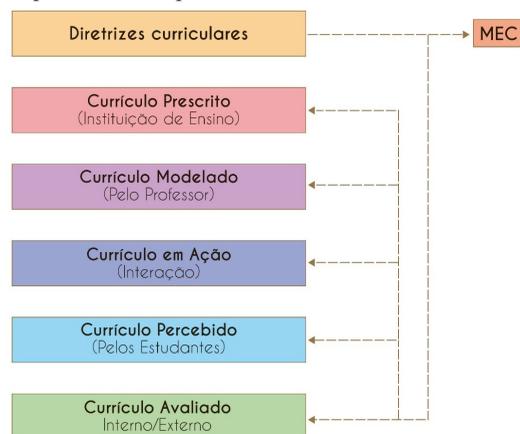
Para além da sala de aula e do desenvolvimento das ações, o currículo passa efetivamente a tratar de todas as experiências que proporcionam ao estudante práticas que simulem suas possibilidades de ação nesses novos cenários. É o que veremos a seguir ao abordar o conceito de currículo como processo.

A partir da interpretação que permeou as conversas do grupo de estudos e que resultou neste artigo, consideramos que a definição de currículo apresentada por Sacristán (2020, p. 18) é também pertinente para o Ensino Superior e contribui para as experiências analisadas em nossas discussões:

[...] expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, através dos quais se realizam os fins da educação escolarizada. Na prática, o que se refere ao currículo é uma realidade previamente assentada através de dispositivos didáticos, políticos, administrativos, econômicos que, muitas vezes, encobrem pressupostos, teorias, esquemas de racionalidade, crenças e valores que condicionam a própria teorização sobre o currículo.

Apoiados no autor, defendemos que currículo precisa ser visto como um processo que envolve variadas relações, explícitas e implícitas, em diversos domínios, e une a teoria à prática. A partir de nossa interpretação sobre as afirmações de Sacristán (2020) voltadas para os cursos superiores, diferenciamos os âmbitos do currículo: currículo prescrito, currículo moldado, currículo em ação, currículo percebido e currículo avaliado. Essa diferenciação pode ser vista na Figura 1.

Figura 1 – Um olhar para o currículo dos cursos superiores como processo



Fonte: Elaborado pelos autores.

Fundamentados em Sacristán (2020), reiteramos que, sob nosso ponto de vista, o currículo deve ser considerado como um processo que ocorre no sistema educativo e relaciona-

¹ Vale ressaltar, entretanto, que há também indícios de que, nos anos 1930, a Reforma *Francisco Campos* aliou à “listagem de conteúdos” algumas recomendações metodológicas.

se, em geral, ao momento histórico vivido por cada sistema e na instituição escolar, em particular. Além disso, não podemos deixar de mencionar que, durante a elaboração, a implementação e o desenvolvimento curricular, existem intervenções que podem ser fruto de ações externas ou internas às unidades de ensino. Algumas dessas intervenções têm caráter pedagógico, outras não. Elas são evidenciadas pelas mudanças necessárias ou pelo próprio fazer pedagógico exigido pelas inovações que se incorporam de maneira inevitável ao processo social, cultural e econômico.

Reiteramos que, para a construção desse esquema (Figura 1) interpretamos as dimensões do currículo descritas por Sacristán (2020) e consideramos a prescrição do currículo no âmbito da instituição de ensino. Essa escolha ocorreu porque a prescrição para os cursos superiores de determinada Instituição é elaborada a partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais. Consideramos que essas prescrições servem de ponto de partida para a elaboração dos planos de ensino e das atividades de aprendizagem desenvolvidas pelos docentes da universidade, sejam eles baseados em materiais didáticos, avaliações, uso de Tecnologias de ensino, metodologias específicas ou em outras possibilidades.

O *currículo moldado* pelos professores é, sob nosso ponto de vista, a interpretação desse profissional sobre o que lhe foi prescrito, e a concepção de currículo em que o docente se embasa vai além da prescrição, inclui-se aí talento, técnica, criatividade e um fazer profissional docente que precisa de atualização e formação continuada. Consideramos, assim como Sacristán (2020), que o professor tem papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem. É esse profissional que, individual ou coletivamente, moldará o que foi prescrito e, com certeza, fará isso a partir de suas experiências, de seus saberes profissionais e de suas pesquisas. Dessa forma, é o docente que interpreta as prescrições curriculares e precisa estar e ser preparado continuamente para sua ação.

O *currículo em ação* é o que ocorre na prática a partir do que é *moldado*. Nesse momento, a interpretação do professor sobre o currículo prescrito se concretiza na sala de aula a partir diferentes elementos, por exemplo: o repertório docente, os pressupostos teóricos que o embasam, suas crenças e concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem, e seu olhar sobre a realidade. É nesse contexto que se dá a interatividade e se transforma o currículo. Concordamos com Sacristán (2020) quando discute que tal dimensão retrata efeitos complexos do currículo, explícitos ou ocultos.

Tão importante quanto as demais dimensões, o *currículo avaliado* se dá como um processo de diálogo. Deste participam agentes internos à instituição - professores, alunos e demais profissionais envolvidos no desenvolvimento curricular - e

agentes externos, como o MEC, que propôs o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)², conforme visto em Brasil (2004). É importante destacar o papel central de professores e alunos, pois ele é ampliado diante da avaliação inserida na estrutura curricular da instituição ou do sistema educacional.

Fundamentados em Gil (2002) esta pesquisa é caracterizada como qualitativa de cunho bibliográfico uma vez que foi realizada pela análise de trabalhos já publicados os quais são descritos nas referências bibliográficas. A análise feita em estudos Internacionais e Nacionais conforme descrito e analisado a seguir.

O desenvolvimento curricular à luz dos estudos sobre a Andragogia: o que dizem as pesquisas

Ainda no âmbito do conceito de currículo, destacamos o estudo de Rule (1973). Ao examinar uma centena de definições na literatura norte-americana, o autor encontrou, além da aproximação com a ideia de programas escolares, como já citado aqui, pesquisas que definem currículo como um conjunto de experiências vividas pelo estudante, incluindo o processo escolarizado.

Nesta investigação, procuramos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, selecionar artigos que tratassem de questões relacionadas ao currículo e ao Ensino Superior. Essa seleção nos mostrou que são recorrentes as discussões sobre o processo andragógico presente no desenvolvimento curricular dessa etapa educacional. Uma possível justificativa para esse fato seria a constatação de pesquisadores de que os estudantes que frequentam um curso superior necessitam de metodologias de ensino diferenciadas das desenvolvidas com crianças e adolescentes. Os adultos têm experiências de vida, e suas visões de mundo são mais abrangentes; portanto, precisam que estas façam parte do repertório temático para atribuir sentido aos conteúdos, os quais devem ser garantidos por uma atuação que envolva a prática, numa perspectiva de flexibilidade e mobilidade, promotora de vivências em comunidades.

Tendo em vista os 38 artigos analisados que aproximavam a temática *currículo* do Ensino Superior, a Andragogia, na perspectiva de Knowles (1980) e de Knowles, Holton e Swanson (2012), foi citada por 13, possivelmente porque discutem uma vertente da teoria de ensino voltada, sobretudo, às particularidades de características de aprendizagem dos adultos. Esses autores, apoiados em Gessner (1956) e em outros pesquisadores, justificam a necessidade de um olhar mais acurado para os processos de ensino e aprendizagem de adultos, pautado na necessidade de garantir um maior protagonismo dos estudantes nessa fase de idade: “Na educação convencional, os alunos se adaptam ao currículo oferecido,

2 Segundo indicações do *site*, “o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.” (BRASIL, 2020).

mas, na educação de adultos, os alunos ajudam a elaborar os currículos [...]. Em condições democráticas, a autoridade pertence ao grupo.” (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2012, p.52, tradução nossa). Além de buscar referências em estudos internacionais procuramos investigações nacionais que discutissem também questões ligadas ao Ensino Superior.

Currículo inovador no Ensino Superior brasileiro

Para discutir questões ligadas ao conceito de currículo inovador e a sua trajetória no contexto brasileiro, apoiamos em Masetto e Gaeta (2016, 2019). No texto de 2016, os autores discutem tal conceito e destacam ser fundamental, durante todo o processo de inovação curricular, a interação simultânea entre seus componentes. Frisam, ainda, princípios que, segundo os pesquisadores, denotam tal inovação: *pesquisa, participação colegiada, contexto profissional, união de teoria e prática, flexibilização e interdisciplinaridade*. Sob a perspectiva de Masetto e Gaeta (2016), são representantes desses currículos inovadores metodologias como: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em equipe, laboratórios de simulação, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Sistemas Tutoriais para Ensino a Distância (EaD), laboratórios de simulação, instrução de pares, aula invertida, ensino híbrido e inovação disruptiva.

No contexto brasileiro, Masetto e Gaeta (2019), por meio de uma pesquisa bibliográfica, observam criticamente a trajetória, nas últimas décadas, de questões didáticas relativas ao Ensino Superior e analisam estudos que tratam de currículos inovadores. Os autores indicam que, no âmbito nacional, tais metodologias tidas como inovações curriculares são descritas, sobretudo, a partir dos anos 2000, por meio de pesquisas que se apoiam na *aprendizagem baseadas em problemas* e no *currículo por projetos*. Para Masetto e Gaeta (2019), tais investigações mostram experiências de diferentes regiões brasileiras (ARAÚJO; SASTRE, 2009; CAMPOS; DIRANI; MANRIQUE, 2011; MAMEDE; PENAFORTE, 2001). Além disso, os pesquisadores destacam estudos sobre a inovação disruptiva e o ensino híbrido, como: Horn e Staker (2015); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Bacich e Moran (2018); e Valente (2014).

Segundo essa pesquisa, a realização dessas inovações curriculares pressupõe processos formativos por meio dos quais seja garantido aos educadores o desenvolvimento de competências que lhes permitam a atuação coletiva e a reflexão sobre a prática e sobre a cultura pedagógica, de modo que desenvolvam “atitude de ‘pertença’, comprometimento, corresponsabilidade, proatividade, mediação e domínio de estratégias pedagógicas condizentes com seus novos papéis e as novas situações.” (MASETTO; GAETA, 2019, p.53). Para esses autores, várias pesquisas acompanham projetos curriculares, por exemplo: Ghirardi e Vanzella (2009); Masetto e Zukowsky-Tavares (2015) e Arantes-Pereira (2012). Nesse contexto, Masetto e Gaeta (2019) finalizam afirmando que tais inovações são parte de processos que

pressupõem a necessidade de formação docente que permitam aos professores desenvolver habilidades de aceitar e enfrentar as demandas atuais.

3 Conclusão

Neste artigo, debatemos o conceito de currículo e destacamos, sobretudo, questões ligadas ao desenvolvimento curricular no Ensino Superior à luz de estudos andragógicos. Procuramos, especificamente, apresentar o currículo como um processo que envolve múltiplas relações, em diferentes domínios.

Os estudos internacionais e nacionais analisados convergiram para a necessidade de rever pressupostos curriculares do Ensino Superior que consideram a missão desse segmento diante da sociedade contemporânea. As pesquisas analisadas indicam a necessidade de currículos flexíveis, centrados na problematização da prática dos futuros profissionais a partir de metodologias ativas e simulações que procurem uma aproximação entre a teoria e a prática e incorporem uma visão dos desafios futuros para a Educação Superior.

Consideramos, evidentemente, fundamental integrar teoria e prática à formação dos profissionais de nível superior. Em particular, a formação inicial de professores deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática, de modo que aprender a ensinar seja realizado por meio de um processo em que o conhecimento prático e o teórico integrem-se num currículo orientado para a ação. Por isso, a prática do ensino não deve ser considerada “mais uma disciplina” ou um “apêndice do currículo” da formação docente. A prática deverá ser o núcleo estrutural do currículo, concebida como o espaço curricular especialmente delineado para construir o pensamento prático do professor em todas suas dimensões, incluindo o currículo que se desenvolve por meio de *softwares*, objetos de aprendizagem e outros recursos tecnológicos, permitindo o registro e a análise das práticas, do acompanhamento a distância. Reflexões como essas também devem ser feitas ao longo da formação de outros profissionais.

Referências

- ARANTES-PEREIRA, C. *Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR-Litoral*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- ARAÚJO, U.F.; SASTRE, G. *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BISHOP, A. J. *Mathematical enculturation: a cultural perspective on Mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais

Anísio Teixeira. *ENADE*. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL.. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Brasília/DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 10 set. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n°583/2001*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de Graduação. Brasília: MEC, 2001.

CAMPOS, L.C.; DIRANI, A.T.; MANRIQUE, A.L. *Educação em engenharia: novas abordagens*. São Paulo: Educ, 2011.

GHIRARDI, J.G.; VANZELLA, R.D.F. *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. New York City: Cambridge Adult Education, 1980.

KNOWLES, M.S.; HOLTON, E.F.; SWANSON, R.A. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. New York: Routledge Publishing, 2012.

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. *Aprendizagem baseada em*

problemas. Fortaleza: Huicitec, 2001.

MASETTO, M.T. Inovação Curricular no Ensino Superior. *Rev. E-Curriculum*, v.7 n.2, p.1-20, 2011.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. *Rev. Forges*, v.4, n.2, p.273-290, 2016.

MASETTO, M.T.; GAETA. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. *Em Aberto*, v. 32, n. 106, p. 45-57, 2019.

MASETTO, M.T.; ZUKOWSKY-TAVARES, C. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de Direito. *Rev. E-Curriculum*, v.13, n.1, p.5-27, 2015.

RULLE, I. A. C. *Philosophical inquiry into the meaning(s) of "curriculum"*. New York: New York University, 1973.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo didático*. Campinas: Autores Associados, 1988.

VALENTE, J. A. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar Rev.*, v.30, n.4, p.79-97, 2014.