



## O CURRÍCULO NO CONTEXTO ATUAL: A INTERFACE COM O TRABALHO PEDAGÓGICO

### THE CURRICULUM IN THE CURRENT CONTEXT: THE INTERFACE WITH PEDAGOGICAL WORK

Silvana Alves Freitas

Marcos T. Masetto

Marina Graziella Feldmann

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

#### Resumo

As mudanças no mundo contemporâneo impactam o campo da educação e do currículo pelo conteúdo de suas demandas e pela velocidade em que ocorrem, revertendo-se em desafios para educação institucionalizada. Este artigo tem como intuito trazer reflexões sobre o currículo na interface com o trabalho pedagógico, procurando aprofundar sua concepção e avançar em perspectivas curriculares mais condizentes com o contexto educacional atual. Para tanto, mostramos a interface do currículo com o trabalho pedagógico em três momentos: o primeiro traz a gênese do termo currículo indicada nos estudos de Hamilton (1992), o segundo destaca o currículo como processo recontextualizador do discurso e práticas pedagógicas, por meio da teoria de Basil Bernstein (1996, 1998) e o terceiro recorre a Masetto (2014) para mostrar a construção de uma concepção de currículo com características inovadoras.

**Palavras-chave:** Currículo. Contexto atual. Trabalho pedagógico.

#### Abstract

The changes in the contemporary world impact the field of education and curriculum for the content of their demands, and the velocity in which they occur reverts in challenges for the institutionalized education. This paper intends to bring our reflections on the curriculum in its interface with the pedagogical work, seeking to further their design and advance more consistent curriculum perspectives in the current context. To do so, we show the curriculum interface with the pedagogical work in three stages: the first brings the genesis of the term curriculum indicated in studies by Hamilton (1992), the second highlights the curriculum as a process of recontextualization of the discourse and the educational practices through Basil Bernstein's theory (1996, 1998) and the third uses Masetto (2014) to show the construction of a curriculum conception in direct relation to the pedagogical work.

**Keywords:** Curriculum. Current context. Pedagogical work.



## 1. Introdução

O mundo contemporâneo apresenta-se marcado por transformações rápidas que abrangem a produção e a socialização do conhecimento, inclusive de maneira interdisciplinar, com o apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e sua valorização nos processos de aprendizagem. Estão em pauta o redesenho das carreiras e dos perfis profissionais, destacando-se para além de sua competência, motivada pela evolução das ciências tecnológicas, suas atitudes de corresponsabilidade social e de cidadania.

Essas mudanças no mundo contemporâneo impactam o campo da educação e do currículo, tanto pelo conteúdo de suas demandas, quanto pela velocidade em que ocorrem, revertendo-se em desafios no âmbito da educação institucionalizada.

Educação e currículo encontram-se hoje em destaque na agenda político-educacional e econômica do Brasil e do mundo, visibilizados nos documentos elaborados e reconhecidos internacionalmente como, por exemplo: a *Declaração Mundial de Educação para Todos* descrita no *Relatório Delors, Educação um tesouro a descobrir* (1996), a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, (1998); e documentos nacionais, como os *Projetos de Reformas Curriculares para Educação Básica e Superior*. Importa destacar o debate nacional existente sobre a *Base Nacional Comum Curricular* (Bases Curriculares Nacionais), a criação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação* e os respectivos Projetos Pedagógicos demandados dessa criação. Há, ainda, um crescente número de Universidades e IES criando Currículos Inovadores.

É nesse efervescente cenário de políticas públicas que nosso Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Paradigmas Curriculares vem realizando há dez anos pesquisas sobre currículos inovadores, principalmente em cursos de graduação do ensino



superior. A partir dessas considerações, trazemos nossas reflexões sobre o currículo, procurando aprofundar sua concepção e avançar em perspectivas curriculares mais condizentes com o contexto atual.

Essas perspectivas curriculares consideram contextos, textos, sujeitos e agências imbricados de forma direta e indireta na construção do currículo na sua interface com o trabalho pedagógico. Compreende-se esse trabalho como espaço dialético de concretude no qual se promove, por um lado, o currículo já existente e, por outro, a possibilidade de criação de um currículo inovador.

Pretende-se mostrar a interface existente entre currículo e trabalho pedagógico em três momentos distintos, porém complementares entre si. O primeiro diz respeito à *gênese do termo currículo*, apresentada por meio dos estudos de David Hamilton (1992), mostrando que o termo currículo nasce no contexto da configuração do trabalho pedagógico institucionalizado nos espaços educacionais da universidade e da escola. O segundo trata de compreender o currículo como processo recontextualizador do discurso e práticas pedagógicas, por meio da teoria de Basil Bernstein (1996, 1998). Por esse processo, pode-se compreender a forma como o currículo imbricado ao trabalho pedagógico<sup>1</sup> constrói a consciência dos alunos e, ao mesmo tempo em que promove a reprodução de formas de poder e controle existentes na sociedade, produz novas possibilidades de construção da educação. O terceiro recorre a Masetto (2014) para mostrar a construção de uma concepção de currículo que traz no seu bojo uma relação expressa com o trabalho pedagógico para a formação cidadã, crítica, solidária e consciente e ativa.

---

<sup>1</sup> O termo trabalho pedagógico é aqui compreendido mediante a composição de distintos aspectos como concepções, discursos e práticas pedagógicas.



Para tanto, emprega-se a pesquisa bibliográfica em uma perspectiva qualitativa e recorre-se, além dos autores anteriormente citados, a Silva (2007), Lopes (2003) e Lopes e Macedo (2011) a respeito das teorias curriculares e Freitas (2016) para compreender o currículo imbricado ao trabalho pedagógico.

## **2. Interface entre currículo e gênese do termo currículo**

Definir o currículo não é uma tarefa fácil, posto o seu caráter polissêmico, no qual toda definição ou conceito se remete a uma matriz teórica, ao modo de compreender e representar seu objeto de estudo e à realidade na qual se insere, reafirmando perspectivas, aprofundando, ampliando ou contrapondo-se ao que já existe.

Como explica Ribeiro (1993, p. 11), “o currículo não possui um sentido único, mas uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adotem”. O currículo, deste modo, “só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 148).

Além disto, existem vários tipos de currículos, pois dado seu caráter fulcral na formação de pessoas no contexto da educação intencional, a sua presença pode ser observada independente do tipo de agência formadora em questão. Seja, portanto, nas instituições formais de ensino, seja em outros espaços de formação, o currículo está presente recebendo denominações que caracterizam sua existência, como, por exemplo, o currículo da mídia, o currículo prisional etc. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Assim, o currículo tem historicamente se referenciado às noções de educação, instrução, ensino e aprendizagem, como explica Brandão (2007), desde as civilizações da Grécia e da Roma na Antiguidade, nas quais eram selecionados os conteúdos da aprendizagem, bem como os espaços, tempos e sujeitos implicados na educação.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Embora, como mencionado acima, a educação das gerações mais jovens tenha, ao longo da história da humanidade, sido realizada por meio da seleção prévia de conhecimentos e saberes, atribuição primordial do currículo, o surgimento do termo *curriculum* ocorre no contexto do século XVI, marcado por efervescentes transformações no mundo, como a Reforma Protestante e a Renascença, conforme mostra o estudo de Hamilton (1992, p. 41). O termo *curriculum*, segundo o autor, tem sua gênese localizada “nos registros de 1582 da Universidade de Leiden” e “nos registros de 1633 da Universidade de Glasgow” encontrada no seguinte contexto:

A palavra aparece num atestado concedido a um mestre quando de sua graduação; e está vazada uma forma que assim o afirma a reimpressão feita no século XIX, tinha sido promulgada ‘logo após’ que a Universidade tinha sido reformada pelos protestantes em 1577. (HAMILTON, 1992, p. 41).

As duas Universidades foram, segundo Hamilton (1992, p. 43), “fortemente influenciadas pelas ideias calvinistas e o termo ‘*curriculum*’ referia-se ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta”.

O surgimento do termo “currículo” é posterior à criação do termo “classe” que, surgido ainda na Idade Média, recebe no contexto da Renascença o sentido de maior controle pedagógico e administrativo, como mostra Hamilton (1992, p. 40-41): “Estas classes tornaram-se parte dos ‘scripts minuciosamente coreografados’ [...] para ‘controlar os professores e as crianças’, de forma que eles pudessem ‘[ensinar e] aprender assuntos difíceis em tempo recorde”.

O autor elucida a ideia de que o currículo somado ao elemento classe passou a se constituir como uma peça única, na qual os cursos deveriam incorporar “tanto uma *disciplina* (um sentido de coerência estrutural) quanto *ordo* (um sentido de sequência interna)”. Assim, pensar o currículo na pós-Reforma “é apontar para uma entidade



educacional que exige tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial” (HAMILTON, 1992, p. 43).

Hamilton (1992) mostra aspectos importantes que, como assevera Freitas (2016),

amalgamam currículo e pedagogia no contexto institucionalizado de formação que envolvem tanto o sentido de uma estrutura disciplinar para dar coerência aos conhecimentos, quanto criam um sequência própria em espaços e tempos específicos. São aspectos que criam um aparato pedagógico de formação que associado à seleção de conhecimentos compõem a organização escolar e o processo que configura o ensino-aprendizagem sustentado em especializações, classificações e subdivisões nas instituições educacionais que passam a ser objeto de estudo das teorias curriculares, especialmente a partir dos anos de 1970. (FREITAS, 2016, p. 38).

Como destacado, a gênese do termo currículo ocorre em meio à institucionalização educacional no século XVI amalgamado a especificações de uma estrutura institucional que organiza o trabalho pedagógico. Apesar da gênese longínqua, o campo do currículo só se estabeleceu séculos mais tarde, trazendo influências ao pensamento curricular no Brasil, como será mostrado a seguir.

## **2.1. Influências das teorias curriculares no campo do currículo no Brasil**

O panorama traçado a seguir está fundamentado principalmente nas obras *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* de Tomaz Tadeu da Silva (2007) e *Teorias de currículo* de Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo (2011).

As teorias do currículo classificadas como tradicionais, segundo Lopes e Macedo (2011), têm sua origem em 1910 no contexto estadunidense marcado pelo movimento de urbanização e industrialização, o qual fomenta demandas para a escolarização no sentido de formação de trabalhadores para este setor. Fundamentadas na teoria da administração científica, taylorismo, na Psicologia e no pragmatismo, a escola e o currículo são vistos como importantes instrumentos de conformidade social, preconizados por John Flanklin Bobbit (1918), John Dewey (1920) e Ralph Tyler (1949).



Estas últimas teorias, apesar de apresentarem distinções importantes entre si, evidenciam elementos comuns, como lembram Lopes e Macedo (2011), de constituição do currículo formal, como o caráter prescritivo, planejado sob critérios objetivos e científicos, criando uma dinâmica curricular que envolve a produção e a implementação. Esses dois momentos estão integrados, a despeito de serem distintos, sendo a participação de professores e alunos prevista apenas na implementação.

A partir dos anos de 1970 são publicizados estudos que fazem um contraponto crítico aos modelos anteriores, no sentido de mostrar que tais modelos promovem o controle social e são reprodutores e conservadores da sociedade capitalista. Tais teorias são reconhecidas como teorias críticas e mostram-se preocupadas em compreender e explicar o papel da escola e, mais especificamente, do currículo, na manutenção da divisão de classes sociais na sociedade, criticando a pretensa neutralidade e naturalização que caracterizavam os modelos conceituais curriculares anteriores.

As teorias críticas buscam a superação do paradigma tecnicista anterior, denunciando a naturalização das questões sobre hegemonia, ideologia e poder, enfatizando seu caráter prescritivo que separa concepção e implementação, promovendo e acentuando a histórica divisão social do trabalho entre intelectual e técnico, a qual se sustenta em relações de poder e manutenção do capital nas mãos de poucos. A escola e o currículo são concebidos como instrumentos de manutenção do *status quo* pelos quais são ensinados códigos de como se deve agir em sociedade para sua harmonia e progresso, mesmo que estes não possam ser desfrutados por todos.

Os autores críticos explicam, por meio da criação de conceitos referentes ao currículo e sua relação com o contexto social e escolar, como ocorre o processo de apreensão das relações de poder e sua reprodução. Essa matriz de pensamento está expressa, como explicita Silva (2007), nas teorias de Louis Althusser (1970), Pierre

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), Christian Baudelot e Roger Establet (1971), Basil Bernstein (1971), Michael Young (1971), Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976), William Pinar e Madeleine Grumet (1976) e Michael Apple (1979).

Nesse rol de teorias e teóricos existem distinções importantes. Porém, de modo geral, aquilo que as aproxima, como pontuam Lopes e Macedo (2011), é o interesse por *compreender o que o currículo faz às pessoas que o vivenciam* e isto só se faz possível mediante estudos que focalizam a relação entre a escola e o contexto escolar. Tais estudos se concentram no que as escolas, por meio do currículo, fazem, o que implica em uma redução no interesse sobre a construção de elaborações sobre como fazer o currículo. Exceção pode ser feita aos estudos realizados por Paulo Freire e José Carlos Libâneo, por exemplo, que, no Brasil, se envolveram mais diretamente com uma construção teórico-prática.

Há ainda outra matriz de pensamento recente denominada de teorias pós-críticas que circulam no campo curricular brasileiro desde 1990, como lembra Lopes (2003). Tais teorias, segundo Lopes e Macedo (2011), questionam os pressupostos das teorias críticas marcadas pelas influências do marxismo e da escola de Frankfurt. As teorias dessa matriz salientam a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, passando a ser vistas como descentradas e desestruturadas.

Ainda, segundo as autoras, a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso, no qual não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. É destacada a contingência e são questionadas as noções de transcendência e universalidade. O conhecimento passa a ser compreendido como resultado de lutas pela significação e processos discursivos não estáveis.

Essas teorias incluem-se no que se denomina de cenário pós-moderno, que rejeita emancipação do sujeito racional ou do trabalhador e coloca em crise conceitos como

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



razão, verdade, totalidade, sujeito, espaço e tempo linear, qualquer tipo de universalidade, de possibilidade de consenso, de autoridade final, de narrativa total e abrangente capaz de explicar o mundo social. Valoriza a linguagem, as construções discursivas, as identidades e experiências, privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras do discurso cultural. Põe em relevo, ainda, a indeterminação, a fragmentação, o transitório e o descontínuo (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesse cenário, as teorias pós-coloniais questionam as noções hierarquizadas e verticalizadas entre colonizadores e colonizados, pela qual a ideia de cultura dos países colonizados é apenas um efeito da opressão colonizadora e opera com a categoria de hibridismo em que toda colonização é uma negociação com o Outro. Já as teorias na perspectiva multiculturalista criticam o domínio da manifestação de uma única cultura no currículo que expressa uma visão particular da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa perspectiva, segundo as autoras, a análise do currículo se baseia nos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdades. Num sentido crítico, a diferença deve ser posta constantemente em questão, a desigualdade se expressa nas dinâmicas de gênero, raça, sexualidade que não se reduzem à dinâmica de classe.

Os estudos culturais compreendem o currículo, segundo Lopes e Macedo (2011), como um artefato cultural de significação implicada na produção de identidades e subjetividades no contexto das relações de poder, no qual o conhecimento é o resultado de discursos, práticas, instituições, instrumentos e paradigmas. Nesses estudos, as diversas formas de conhecimento são equiparadas, não há separação rígida entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo.

As abordagens teóricas aqui expostas, nos aspectos que mais as diferenciam entre si, procuraram explicitar um modo de compreender e explicar o currículo de acordo com



os desafios de seu tempo histórico em congruência com modos de ver o mundo e a realidade. Essa breve retomada permite, além de historicizar as compreensões sobre currículo, compor a ideia de complexidade e de tensionamento que permeou e permeia o currículo, especialmente diante dos desafios postos pelo contexto atual.

### **3. Currículo como processo recontextualizador do discurso e práticas pedagógicas em Basil Bernstein (1996, 1998)**

O currículo, sob o ângulo da reflexão que vem sendo apresentada neste texto, se apresenta como uma unidade complexa. A unidade do currículo está sempre vinculada à consecução de objetivos educacionais enquanto a complexidade se apresenta composta pelos anseios e demandas sociais, econômicas e políticas e por concepções de educação e de práticas educativas que contemplam diversos conhecimentos sobre ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas, teorias curriculares e culturas. Nessa visão, todos esses aspectos acontecem de forma tensionada, compondo um cenário de interação e integração de vários componentes imbricados que exigem uma ação coletiva e sinérgica dos diversos sujeitos que atuam nesse currículo (professores, gestores, alunos, entidades parceiras), para que o grande objetivo educacional possa ser conseguido com significativos resultados.

Sabe-se que o contexto no qual se vai construindo paulatina e processualmente o currículo, está impregnado de interesses, diferenças, conflitos, heterogeneidades variadas, contraditórias e, por vezes, paradoxais, envolvendo relações de poder e ideologias, gerando tensões que se constituem em desafios e possibilidades, tanto para sua elaboração, quanto para a sua realização. Como bem lembram Moreira e Silva (2002, p. 21), o currículo é um “território contestado e área de disputa”.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Pensa-se, porém, que a disposição de se encontrar, com um novo currículo, uma saída para problemas sérios e históricos pode incentivar a integração de todos os sujeitos que participam e constroem um currículo para se unirem sinergicamente visando à consecução dos objetivos educacionais esperados.

Esse enraizamento num determinado contexto confere ao currículo igualmente sua unicidade. O currículo é único porque possui características próprias provenientes de um contexto histórico, social, cultural, político, econômico e institucional que forma um todo complexo do qual é fruto e no qual se insere em sua construção.

Daí a importância de, ao se pretender construir uma concepção de currículo em sua complexidade, considerar questões como as suscitadas por Beyer e Apple (1988, p. 5), citadas por Gimeno Sacristán (2007, p. 146), as quais envolvem uma série de propriedades, como

Epistemológica (o que deve ser considerado como conhecimento), política (quem controla a seleção e distribuição de conhecimento), econômica (como se relaciona o conhecimento com a distribuição de poder, bens e serviços na sociedade), ideológica (que conhecimento é o mais valorizado e a quem pertence), técnica (como tornar exequível para os alunos/as), estética (como ligar o conhecimento com a experiência e biografia do aluno/a), ética (que ideia de moral preside as relações professores/as e alunos/as), histórica (com que tradição contamos para abordar estas interrogações e que outros recursos necessitamos).

Tendo em vista que o currículo abarca e integra vários elementos, dimensões e contextos, a concepção de currículo aqui perseguida encaminha-se na compreensão de uma necessária definição multidimensional que considere todos os textos, agências e sujeitos envolvidos de forma direta ou indireta na construção do currículo, bem como nas práticas curriculares compreendidas como práticas sociais pedagógicas. Para tanto, tomamos como aporte a tese de Freitas (2016) que recorre à teoria de Basil Bernstein (1996, 1998) como valiosa fundamentação para compreender como o currículo constrói

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



a consciência, promovendo o controle social pela reprodução e, ao mesmo tempo, oferece compreensão para se inovar, construindo o currículo em bases mais humanistas e cidadãs.

Basil Bernstein (1970) constrói sua teoria inserida na perspectiva das teorias críticas. Tais teorias buscam desneutralizar e desnaturalizar o currículo, questionando aquilo que está posto pelas teorias tradicionais como certo, neutro, natural e, portanto, imutável tanto no modo de conceber o currículo como nas práticas pedagógicas que se desenvolvem a partir dele.

O autor parte da premissa de que a escola e o currículo são reprodutores e mantenedores do *status quo*. Ao tomar como aporte, como expõe Santos (2003),

[...] clássicos como Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, autores da Escola de Chicago, do estruturalismo e do pós-estruturalismo, ele formulou alguns conceitos e, por meio da pesquisa e da reflexão, estabeleceu novas relações, redefinindo e criando novos conceitos em um processo que evidencia o caráter artesanal do trabalho intelectual. (SANTOS, 2003, p.11)

A princípio, se contrapõe a Bourdieu e Passeron no que tange à compreensão destes de que as práticas e os discursos na escola são condutores da mensagem, ou condutores do *habitus* social externo. Para Bernstein (1996), esse pensamento desconsidera a forma discursiva inerente ao contexto educacional e suas práticas pedagógicas que modificam a mensagem, produzindo as suas próprias mensagens e práticas.

É no sentido de compreender a relação entre o currículo, o discurso e as práticas pedagógicas que compõem o trabalho pedagógico que recorreremos a Basil Bernstein<sup>2</sup> (1996, 1998) para explicar o currículo como uma construção que prevê distintas agências,

---

<sup>2</sup> A teoria desenvolvida por Bernstein está baseada em estudos sociológicos e sociolinguísticos.



textos e sujeitos dos contextos macro e microssocial, pondo em relevo as formas discursivas e práticas especializadas inerentes ao contexto escolar.

Bernstein<sup>3</sup>, ao longo de quarenta anos de estudo, procurou mostrar a lógica interna do sistema educacional que inclui a escola e, principalmente, a sala de aula. Esta lógica composta por estrutura, discurso e práticas pedagógicas é o meio de reproduzir e de produzir a mensagem e deve ser considerada na análise do processo curricular. O autor estava interessando em compreender como as relações de poder se transformam em discurso e o discurso em relações de poder (BERNSTEIN, 1998). Para ele, o processo mediante o qual se efetua essa transformação é um processo essencialmente pedagógico tanto na educação formal como informal realizada pelas famílias.

Sua teoria permite mostrar que o currículo é um processo cuja concretude se efetiva no contexto de educação institucionalizada composto por conteúdo (conhecimentos e saberes) e forma (maneira como viabiliza e articula as relações interpessoais). É um processo dialético essencialmente pedagógico, ao mesmo tempo recontextualizador e especializado. A partir dessas considerações, Freitas (2016) compreende que o currículo torna-se o eixo integrador capaz de articular pessoas e conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas, constituindo-se como desencadeador, organizador e viabilizador do trabalho pedagógico para a concretização do processo educativo que, por um lado, reproduz relações de poder, por outro, constrói a consciência.

É através do conceito de código que se estrutura essa compreensão. Por meio dessa regulação são ensinados códigos que reproduzem as questões de distinções entre classes e no interior delas. Para Bernstein (1996, p. 29), o código “é um princípio regulativo,

---

<sup>3</sup> Basil Bernstein nascido em Londres em 1 de novembro de 1924 teve seu primeiro trabalho científico publicada no ano de 1970 e a última publicação ocorreu no ano de 2000 após seu falecimento em 24 de setembro de 2000.



tacitamente adquirido, que seleciona e integra: significados, realizações e contextos [...]. O código regula as relações entre contextos e, através dessas, as relações no interior de contextos”. É pelo código que se compreendem e se assimilam as diferenças e significados existentes nos distintos contextos.

O currículo, dessa forma, é um processo dialético no qual é contexto da prática e ao mesmo tempo recontextualizado por ela. Essa compreensão, expressa por Bernstein (1996), destaca que a educação formal se realiza por meio do currículo (conhecimento válido), da pedagogia (transmissão válida) e da avaliação (realização válida por parte do aluno). Estes aspectos formam uma tríade que compõe a base do trabalho desenvolvido nas e pelas instituições educacionais.

A dialética existente entre currículo e trabalho pedagógico pode ser explicada mediante o discurso pedagógico. Esse discurso permeia toda prática pedagógica e contém um dispositivo pedagógico<sup>4</sup> (conjunto de regras), o qual é definido pelo autor como “uma gramática que regula mensagens e realizações especializadas” (BERNSTEIN, 1996, p. 268). Este dispositivo regula toda comunicação pedagógica por meio de três regras distintas, porém relacionadas hierarquicamente, quais sejam: regras distributivas (relacionadas ao contexto primário, de poder), regras de recontextualização (relacionadas ao contexto recontextualizador) e regras de avaliação (relacionadas ao contexto reprodutor, das práticas) que atuam de forma seletiva sobre o significado, regulando continuamente o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou

---

<sup>4</sup> Este dispositivo regula toda comunicação pedagógica por meio de três regras distintas, porém relacionadas hierarquicamente regras distributivas (relacionadas ao contexto primário, de poder), regras de recontextualização (relacionadas ao contexto recontextualizador) e regras de avaliação (relacionadas ao contexto reprodutor, das práticas) que atuam de forma seletiva sobre o significado regulando continuamente o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações. Além de revelar a articulação existente entre os contextos macrossociais e microssociais (escola e sala de aula) para a formação da consciência.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



reforçando suas realizações. Por meio do princípio pedagógico se revela a articulação existente entre os contextos macrossociais e microssociais para a formação da consciência.

Como já dito, uma das regras do dispositivo pedagógico se caracteriza mais como um princípio, o princípio recontextualizador. Este possui uma função muito importante no contexto curricular, porque desloca um discurso para recolocá-lo e recentralizá-lo de acordo com significação que se quer imprimir, quer dizer, ele ressignifica textos de acordo com o contexto específico educacional. Por exemplo, os conhecimentos das disciplinas são produzidos mediante pesquisas especializadas e, para se tornarem conteúdo curricular nas escolas, passam por um processo de recontextualização. Nesse processo, as disciplinas são deslocadas do contexto que as produziu, passam por um processo de “pedagogização”, isto é, ressignificação, no qual vão receber uma linguagem diferente para poder ser compreendidas pelos alunos (discurso instrucional) e uma linguagem que lhes regule os sentidos possíveis, os valores (discurso regulador). Depois desse processo, serão recolocadas no contexto escolar, o qual possui objetivos próprios para a aprendizagem desses conhecimentos que não são os mesmos do contexto onde foram produzidos.

O princípio recontextualizador, segundo Bernstein (1998), não só recontextualiza o “o que” do discurso pedagógico, quer dizer, que discurso será convertido em conteúdo das disciplinas da prática pedagógica. Também recontextualiza o “como” relacionado às teorias de ensino e de aprendizagem que apresentam uma concepção de aluno, de professor e da relação entre eles. Essas teorias, como assevera o autor, sempre contêm elementos ideológicos. Isto ocorre porque o currículo é produzido em contextos diferentes por diferentes sujeitos, como explica Bernstein (1996):



a) o *contexto primário* ou de produção do discurso (do texto), no qual o conhecimento novo disciplinar é produzido, identificado como campo intelectual; b) o *contexto da reprodução* do discurso pedagógico, o qual é composto pelas escolas. Nele, o texto<sup>5</sup> curricular sofre uma transformação ou um reposicionamento adicional, na medida em que se torna ativo mediante as práticas pedagógicas que se constituem em potencial para a *produção*; c) o *contexto recontextualizador*, que desloca e recoloca o discurso produzido, “pedagogizando-o”. É formado pelo *campo recontextualizador oficial (CRO)* criado pelo Estado e seus agentes especializados em produzir o *discurso pedagógico oficial (DPO)* que regula a produção, distribuição, reprodução dos discursos pedagógicos legítimos, dos conteúdos e da prática para organizar a transmissão e aquisição<sup>6</sup>. E é formado também pelo *campo de recontextualização pedagógica (CRP)*, que é constituído pelos pedagogos das escolas, agentes das faculdades de educação e suas pesquisas, juntamente com as pesquisas realizadas por instituições públicas ou privadas de pesquisa, publicações em periódicos e jornais especializados.

Bernstein (1998) afirma que o princípio recontextualizador cria campos recontextualizadores, cria agências e agentes com funções recontextualizadoras. Em contrapartida, cria espaços para o não pensado, porque ao deslocar o conhecimento, ou seja, ao descontextualizá-lo, cria-se um espaço que pode ser o da produção do impensável. Por impensável, Bernstein compreende o pensamento novo, a criação.

Ao promover esses estudos, Bernstein oferece possibilidades que *vão além da compreensão do que o currículo faz, para criar possibilidades de se refletir sobre*

---

<sup>5</sup> Para Bernstein (1998) o texto é qualquer atividade ou tarefa realizada pelo adquirente, aquele que aprende que mereça ser avaliada.

<sup>6</sup> O uso dos termos aquisição e adquirente é explicado por Bernstein (1996, p.183) da seguinte forma, “Na verdade, escolheu-se o termo ‘adquirente’ porque ele aponta para a atividade e não para a passividade”.



como *fazer o currículo* que viabilize a concretização do direito de todos à criação, à educação, para além da reprodução.

#### **4. Currículo no contexto atual: relação expressa com o trabalho pedagógico para uma formação cidadã**

Diante do exposto neste texto a respeito de currículo, urge a necessidade de se procurar construir uma concepção de currículo, mesmo que de forma inconclusa, aberta e não definitiva para clarificar nosso posicionamento acerca da construção do currículo. A concepção de currículo que apresentamos traz no seu bojo uma relação expressa com o trabalho pedagógico para a formação cidadã, crítica, solidária, consciente e ativa.

O conceito aqui esboçado, de forma ampliada e crítica, compreende que o currículo é uma prática social pedagógica, envolvendo experiências, vivências significativas, informação, conhecimento, construção de identidades, vivência subjetiva e social, percurso, processo, projeto formal, projeto informal, contexto histórico-cultural, projeto integrado, métodos, técnicas, ensino, aprendizagem, sujeitos, parcerias, recursos, apoios de materiais e de infraestrutura.

Para explicitar esse conceito ampliado e, assim, construir uma concepção de currículo, recorre-se a Masetto (2014)<sup>7</sup>, que apresenta uma explicação multidimensional do currículo e, ao fazê-lo, demonstra a necessidade de compreender o currículo em sua relação estreita com a prática pedagógica como exposto a seguir.

*Compreende-se currículo como uma prática social pedagógica* com objetivo de garantir o direito à educação e formação integral da pessoa para o trabalho e para a

---

<sup>7</sup> Este texto faz parte de um trabalho de Masetto, Marcos T. no XI Colóquio Internacional sobre Questões Curriculares e VII Colóquio Luso Brasileiro, Braga, Portugal, 2014



cidadania. Visa à construção de uma sólida base científica de formação, o desenvolvimento da solidariedade social e da cidadania consciente, crítica e ativa; e que tem como principal indicador de bom resultado o exercício da autonomia pelo aprendiz.

*As concepções implicadas no currículo são ancoradas na filosofia e nas ciências da educação, na consciência pedagógica, política e ética coletiva dos sujeitos do currículo e nas suas experiências pessoais acumuladas. As concepções dos sujeitos do currículo implicam suas convicções pessoais e estão presentes nas intenções de sua ação, as quais cumprem importante papel de determinação sobre sua prática curricular.*

*O currículo mostra-se como uma ação semanticamente mais próxima do significado implícito nesse vocábulo latino: é um percurso de formação (um processo). Enquanto vivência subjetiva e social, o currículo implica sujeitos concretos que ocupam posições específicas e cumprem funções concretas diferenciadas numa instituição educacional e o realizam como uma experiência subjetiva processual ao longo de certo tempo de formação. Essa experiência subjetiva é integral, isto é, implica e afeta todas as dimensões dos sujeitos (corporeidade, sensibilidade, percepção, cognição, emoção, convicções políticas e religiosas, competências técnicas, ética, estética.). Numa palavra, implica e afeta o processo de construção da identidade dos sujeitos.*

*Todo currículo implica também uma correlação entre os sujeitos do currículo: todos os que participam, direta ou indiretamente, da realização do projeto de ensino-aprendizagem da instituição em questão. São alunos, docentes, gestores, servidores, mas também os sujeitos organicamente ligados a ela: pais, lideranças, famílias do entorno, comércio e serviços públicos da comunidade, outras parcerias com outras instituições que cumprem funções também educativas (ONG's, prisões, hospitais, mídia etc.). Os sujeitos do currículo são profissionais dos mais diversos campos.*

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Como prática social pedagógica, o currículo se manifesta *como um ordenamento sistêmico formal*, no tempo e no espaço, de ações coletivas e individuais de aprendizagem relacionadas a experiências e vivências significativas da vida humana em seus diferentes momentos e necessidades, de forma individual e coletiva, trabalhando com conteúdos (informações e conhecimentos), métodos e técnicas, numa interação entre professores, alunos, programas e ambientes destas vivências.

O *contexto do currículo* se apresenta como o entrecruzamento entre o eixo histórico e o eixo cultural, no tempo-espaço da instituição e do currículo em questão. O currículo é resultante da tensão permanente e das reciprocidades entre o modo pelo qual o currículo se apresenta enquanto projeto *formal* em andamento (com todas as suas materialidades: objetivos educacionais, conteúdos, metodologias, processo de avaliação, interação professor-alunos-gestores-funcionários, normas e padrões pré-estabelecidos, convenções, prescrições, e demais componentes) e o modo pelo qual o currículo se apresenta enquanto projeto *informal* em processo (com todas as suas flexibilidades, imprevisibilidades, imponderabilidades, liberdades e desejos dos sujeitos implicados, reinvenções, criatividade, transformações).

O *currículo é um projeto integrado* em que se articulam dimensões de aprendizagem, epistemológicas, científicas, políticas, culturais, éticas, estéticas, psicológicas e pedagógicas, para realizar-se o processo de ensino-aprendizagem e formação. E, por todas as razões expostas, o currículo é também um *projeto inacabado*, e assim permanecerá por não poder se cristalizar e ficar alheio aos contextos que o cercam repletos de integração, interdisciplinaridade, de informação e comunicação disponíveis pelas tecnologias.

Masetto (2014) apresenta como ponto de partida de suas reflexões a vinculação do currículo ao direito das pessoas de adquirirem uma formação para o trabalho e para a



cidadania, dois aspectos fundamentais defendidos também por educadores como Perrenoud (2013), Sacristán (2011). E, na sequência, aponta vários aspectos que se apresentam como constituintes de um paradigma curricular e podem oferecer pistas para se pensar um currículo no contexto atual.

O currículo como um *percurso* de formação (um processo) envolve vivências e uma experiência subjetiva integral que constrói a identidade dos sujeitos.

O contexto do currículo que se forma pelo entrecruzamento entre o eixo histórico e o eixo cultural, no tempo e espaço da Instituição e do currículo, permitindo a construção de um projeto formal de currículo em andamento e um projeto informal em processo.

O currículo implica, para sua sustentação, concepções filosóficas e científicas, bem como nas convicções dos sujeitos, em sua consciência pedagógica, política e ética.

O currículo é prática pedagógica, com o caráter de ordenamento sistêmico no tempo e espaço da escolarização, além de demonstrar o foco principal da prática pedagógica, ou seja, a aprendizagem.

Relevante foi o destaque dado a todos os sujeitos que direta ou indiretamente participam do currículo, incluindo parcerias e instituições formadoras, criando, desse modo, uma rede *no e pelo* currículo.

Por fim, porém não menos importante, está a compreensão do currículo enquanto projeto integrado, em que se articulam dimensões de aprendizagem, epistemológicas, políticas, culturais, éticas, estéticas, psicológica, e pedagógicas, para realizar-se o processo de ensino-aprendizagem e formação.

## 5. Considerações Finais

A concepção de currículo ora apresentada se oferece como uma *possibilidade reflexiva* que visa a contribuir com os debates acerca do currículo tanto para o campo



curricular como para as práticas curriculares pedagógicas, e, principalmente, *oferece pistas e subsídios valiosos para fazer o currículo.*

Na reflexão que se acabou de fazer, trouxe-se à consideração de nossos leitores, um panorama das influências das teorias de currículo no contexto atual (metade do século XX – inícios do século XXI). De modo especial, nos detivemos em dialogar com Bernstein (1996, 1988) sobre sua concepção curricular e, por fim, trouxemos à consideração o resultado de estudos que se vem realizando no FORPEC sobre Formação de Professores e Paradigmas Curriculares, materializados, em parte, no texto de Masetto (2014) apresentado no XI Colóquio Internacional sobre Questões Curriculares e VII Colóquio Luso Brasileiro, Braga, Portugal, 2014.

Espera-se ter alcançado o objetivo: compartilhar com os leitores ideias, reflexões, propostas e projetos curriculares que, no contexto atual, possam iluminar caminhos e alternativas para a criação e construção de *currículos inovadores*, que em tempos atuais tenham condição de melhor atender às necessidades de educação e formação das crianças, dos jovens e das pessoas adultas em suas demandas pessoais, profissionais e de cidadãos e das comunidades que integram as cidades e regiões do Brasil.

## Referências

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía, Control simbólico e identidad.** Madri: Morata, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 51 reimp. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FELDMANN, M. G. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade.** São Paulo: Senac, 2009.



FREITAS, S. A. **Formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo.** 2016. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC-SP), São Paulo, 2016.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: \_\_\_\_\_; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_ et alli. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Penso, 2011.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curricullum. **Teoria & Educação**, nº 6, 1992.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. In: Dossiê Temático: Configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação Sociedade e Cultura**, nº39, p. 7-23, 2003. Disponível em:  
<<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2015

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002

MASETTO, M. T. XI **Colóquio Internacional sobre Questões Curriculares** e VII Colóquio Luso Brasileiro, Braga, Portugal, 2014.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: LIMA, E.S. **Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Brasília, MEC, Secretaria da Educação Básica, 2007.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2015.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento curricular**. 4 ed. Lisboa: Texto, 1993.

SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 15-49 n. 120, novembro/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>> Acesso em: 25. fev. 2015.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## Sobre os autores

### **Silvana Alves Freitas**

Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica PUC-SP. Email: [silvana.freitas.s@hotmail.com](mailto:silvana.freitas.s@hotmail.com)

### **Marcos T. Masetto**

Livre-docente em Didática pela USP. Professor titular do Departamento de Fundamentos de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Email: [mmasetto@gmail.com](mailto:mmasetto@gmail.com)

### **Marina Graziella Feldmann**

Doutora em Educação: Currículo. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC-SP. Pesquisadora e Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo. Email: [feldmnn@uol.com.br](mailto:feldmnn@uol.com.br)

Recebido em 11/11/2016

Aceito para publicação: 09/12/2016