

CURRÍCULO EM AÇÃO: BUSCANDO A COMPREENSÃO DO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.

Maria Regina Celi de Oliveira (UNIPAR)
Maria do Carmo de Oliveira Nogueira (UNIPAR)

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir as tendências curriculares, na tentativa de buscar a compreensão do cotidiano das instituições de ensino superior. O currículo é concebido com construção social do conhecimento historicamente produzido e das formas de assimilá-lo. Portanto, a pesquisa bibliográfica apresentada, leva a concluir que produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento acadêmico, ou seja, do currículo propriamente dito.

PALAVRAS-CHAVE: Tendências curriculares; Compreensão; Ensino Superior.

ABSTRACT: The objective of this article is to discuss the curriculum's tendencies in attempt to search the understanding of the institution's daily in the higher education. The curriculum is conceived with social construction of the knowledge historically produced and the ways to assimilating it. Therefore, the presented bibliographical research takes to conclude that the production, transmission and assimilation are processes that compose a methodology of collective construction of the academic knowledge, in other words, of the curriculum.

KEY WORDS: Curriculum's tendencies; understanding; higher education

INTRODUÇÃO

As sucintas considerações sobre o significado da educação e a função sócio-política das universidades são indícios de que a compreensão de currículo na formação do professor, parte da concepção de que currículo é elemento da organização do processo educacional. O currículo deve ser um dos elementos mediadores entre a política educacional das universidades e as aspirações sociais da maioria da população. De forma análoga, o professor deverá ser o elemento que, na organização institucional, fará a mediação entre os conhecimentos construídos na prática social e transmitidos na prática da instituição.

Por tudo isso, torna-se extremamente importante que a teorização educacional crítica repense e renove também sua reflexão e sua prática curricular. As recentes transformações na teorização social, sob o impacto dos novos movimentos sociais, dos estudos culturais, das dúvidas e das problematizações epistemológicas colocadas pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo e, de forma mais geral, das radicais e profundas mudanças sociais em curso, estão tendo efeito também sobre a teorização curricular. Quando as formas tradicionais de conhecer o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido. O objetivo deste artigo, portanto, é discutir as tendências curriculares, na tentativa de buscar a compreensão do cotidiano das instituições de ensino superior.

O Currículo

O currículo foi recebendo os mais diferentes conceitos desde seu aparecimento quando nas sociedades desenvolvidas se faz do fenômeno educativo objeto de pensamento, sendo assim, na visão de BREZINSKI (1998), ele pode ser tomado como fato educativo, objeto de conhecimento, campo organizado de idéias, disciplina e tradição.

De acordo com BERTICELLI (1999) enfocado como um problema precipuamente prático, o currículo, no Brasil, demorou a alcançar um nível de discussão sociológica. Todavia,

na década de 80, neste país, houve um progresso notável. O debate foi aceso e abrangente. A educação popular ganhou espaços na reflexão e na prática pedagógica, bem como em nível teórico. Além das teorias crítico-sociais, o construtivismo teve grande aceitação nos meios educacionais brasileiros (e prossegue tendo, em larga escala). As propostas curriculares oficiais avançaram muito em seus aspectos teóricos, ensejando práticas conseqüentes, ainda que tenhamos a convicção de que as práticas ficaram muito e muito aquém das teorização.

Para começar a pensar uma nova forma de ver o currículo, de rever a teorização curricular, pode ser útil rever quais têm sido as formas pelas quais o currículo tem sido concebido. Tem-se, de forma breve e simplificada, as seguintes visões de currículo e de teoria curricular.

A tradicional, humanista, é baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação.

Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo das sociedades, para serem transmitidos aos alunos nas universidades.

A visão tecnicista, em muitos aspectos é similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação. De acordo com BREZINSKI (1998), sob o ideário liberal tecnicista baseado na racionalidade instrumental e na teoria do capital humano, os currículos passaram a ser estabelecidos a partir do silogismo: o mais eficaz é o mais pedagógico; o mais pedagógico é o que reproduz; o que reproduz é o mais pedagógico e o mais eficaz. Para a autora, tal silogismo passou a nortear, por mais de duas décadas toda a formação do professor no Brasil, que, naturalmente estava determinada por uma concepção de projeto da sociedade para o desenvolvimento a qualquer preço. Sob essa concepção o currículo passou a ser conhecido como um rol de disciplinas, que por definição trabalhavam conceitos universais

determinados.

A concepção pós-estruturalista, retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. Segundo BREZINSKI (1998), a discussão pós-estruturalista, com seu pressuposto da primazia e das práticas lingüísticas, alterou radicalmente as concepções de cultura e ampliou as abordagens sociológicas centradas numa visão da cultura como campo de conflito e de luta, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro), baseada na posição estrutural do ator social, para os efeitos de verdades inerentes as práticas discursivas.

BREZINSKI (1998) afirma que, nos dias atuais, currículo passou a ter uma conotação política, resultante da ênfase dada à educação com especificidade sociopolítico-pedagógico. Para a autora, tal conotação permite reconhecer currículo como um meio de concretização do projeto educativo de um país, por meio da instituição de ensino, chegando a ser um meio de execução de política educacional.

É essa concepção de educação progressista que permite uma revisão das funções das instituições de ensino e de seus profissionais, pois há um esforço para que essa concepção exerça um influxo direto sobre a prática específica dos profissionais das universidades. Para VEIGA (1995), a concepção de uma instituição de ensino conservadora para uma de concepção progressista tem sido difícil, pois são inúmeros os obstáculos por vencer.

A concepção conservadora está ligada a uma organização e dentro dela o que determina o que será realizado e como será realizado não é o educador mas outros órgãos da hierarquia da administração educacional. E isso ocorre exatamente porque a organização é racionalizada e é também parte da lógica do capital (VEIGA, 1995, p. 78).

Ao contrário da concepção conservadora, a concepção progressista de educação vem acentuando a necessidade de a instituição de ensino ser responsável pela humanização do homem, pela formação da segunda natureza, que contribua para sua inserção no universo do trabalho, no universo da vida social, no universo da cultura de constância política.

No entender de VEIGA (1995), a concepção progressista visa romper com a separação entre concepção e execução, entre pensar e fazer, entre teoria e prática, buscando resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. Na visão da autora, o currículo é concebido de uma perspectiva mais abrangente, porquanto:

“[...] como o conjunto das atividades da escola que afetam, direta e indiretamente, o processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e o coloca como ponto de partida para o trabalho educativo” (VEIGA, 1995, p. 82).

Por essa razão, o currículo está ligado diretamente ao

papel que a universidade deve assumir perante os envolvidos no processo educacional. Planejar um currículo implica tomar decisões, compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se propõe informar.

No entender de SACRISTÁN (2000), os pontos relevantes na construção da qualidade do processo educativo são: o currículo e o professor. Para esse autor, um currículo está adequado à realidade social quando oferece instrumental ao aluno para que ele possa atuar nas conjunturas cultural, econômica e política na sociedade.

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar os indivíduos segundo valores tidos como desejados. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico.

Na opinião de SANTOMÉ (1998), as questões curriculares, devem ser consideradas como mais uma dimensão de um projeto de maior envergadura, como é a política cultural de cada sociedade. Toda proposta curricular implica fazer opções entre as distintas parcelas da realidade, supõe uma seleção cultural que se oferece às novas gerações para facilitar sua socialização, para ajudá-las a compreender o mundo que as rodeia, conhecer sua história, promover valores e utopias.

O currículo é uma prática que deve ser desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, sendo o professor um elemento signficante na concretização desse processo.

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (SACRISTÁN, 2000, p.165).

O professor é um mediador decisivo entre o currículo estabelecido pela instituição do ensino e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, o desenvolvimento significativo do aluno. O currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor é quem pode analisar os significados substanciais dessa cultura e estimular os discentes para uma prática reflexiva.

Por outro lado, a formação do professor deve preparar o aluno para o trabalho pedagógico na docência, na gestão escolar e também na pesquisa educacional. Seu currículo de formação traduz-se no conjunto de atividades, disciplinas e posturas, dentre às quais ele pode incorporar, desenvolver e se apropriar de conteúdos formativos.

Para SACRISTÁN (2000), o currículo na universidade precisa refletir um projeto educativo globalizador com a intenção de agrupar diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos

indivíduos para seu desenvolvimentos em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais. O currículo reflete o caráter da instituição total que a universidade, de forma cada vez mais explícita está assumindo, num contexto em que muitas das funções de socialização que outros agentes sociais desempenharam, agora, ela realiza com o consenso da família e de outras instituições.

Assumir esse caráter global, na visão de SACRISTÁN (2000) supõem uma transformação importante de todas as relações pedagógicas, dos códigos do currículo, do profissionalismo dos professores e dos poderes de controle destes e da instituição sobre os alunos.

A atividade do professor é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão sua prática está inevitavelmente condicionada. A ação observável é fruto da modelação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência. (SACRINTÁN, 2000, p.166). Para tanto, a profissão docente não é apenas eminentemente pessoal, sujeita às possibilidades da formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores, mas é exercida num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentação técnica do seu conteúdo.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o currículo é a expressão da função social da instituição de ensino acarretando conseqüências tanto para o comportamento dos alunos como para o do professor. É preciso assegurar que o currículo contemple estudo de metodologia de pesquisa, seminários de discussão/análise das práticas, dentro de um movimento geral de realização de trabalhos coletivos.

O conhecimento acadêmico é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí a necessidade de promover, na instituição universitária, uma reflexão aprofundada sobre a produção do conhecimento, uma vez que ela é, ao mesmo tempo produto e processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTICELLI, A. I. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Brzezinski I. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. In: SEBERINO, R. V. et al. Formação de professores. São Paulo: UNESP, 1998.

SACRISTAN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VEIGA, I. P. A. **A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório**. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org). Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.