

# O SIGNIFICADO DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: ASPECTOS TEÓRICOS, LEGAIS, ESTRUTURAIS E METODOLÓGICOS

Ivanê Dantas Coimbra

Prof. Adjunto da Universidade do Estado da Bahia

## 1. BREVE INTRODUÇÃO

Ao pretendermos discutir este tema, devemos ressaltar, em primeiro lugar, o caráter limitado da nossa análise, considerando a dimensão abrangente na qual pode circunscrever-se o significado de currículo, por força da natureza multifacetada e complexa dos aspectos que lhe são inerentes.

A utilização do termo "educador", ao invés de professor, apresentada no título deste trabalho, tem a intenção proposital de relacionar o sentido próprio desse termo (educador) ao significado que deve ser atribuído ao currículo, ao processo de formação do pedagogo. Em outras palavras, o trabalho pretende abordar alguns elementos técnicos acerca da configuração assumida pelo currículo, através dos seus componentes político-filosóficos, legais, estruturais e metodológicos, e de suas implicações no perfil do educador que se pretende formar.

Podemos afirmar, de início, que as características que pode assumir uma proposta curricular, em termos de sua concepção, organização e metodologia, certamente nos indicam quais as tendências político-filosóficas assumidas e qual o tipo de profissional de educação que poderá ser devolvido à sociedade: ou um profissional com consciência crítica acerca do papel e significado políticos da prática educacional, ou um tecnocrata do ensino descomprometido com a função transformadora da educação.

Neste contexto é que podemos e devemos refletir sobre o papel, o significado e a posição das Faculdades de Educação, enquanto agentes de formação do profissional para o magistério, em nível de 3º Grau. Sem dúvida, os Decretos e Pareceres que, historicamente, normatizaram tais cursos comprometeram o seu sentido orgânico, integrador e o seu caráter globalizante, perdendo-se de vista a concepção mais abrangente da educação enquanto função social, através da definição dos famosos currículos mínimos, ao lado das disciplinas das habilitações (parte diversificada).

O destaque da especialização na formação do pedagogo, empurrado pela própria lei, que se mantém atualizada até o momento em relação a esta condição (considere-se a Portaria do MEC 399/89, por exemplo), tem criado implicações desfavoráveis aos esforços que vêm sendo envidados na busca da identidade do papel dos cursos de Pedagogia para a formação do educador, do seu caráter orgânico e da sua capacidade integradora frente aos demais

cursos.

Pretendemos, portanto, na nossa breve discussão, seguir uma trajetória que passa, em primeiro lugar, pela análise da relação entre currículo e conhecimento, tomando de empréstimo algumas idéias veiculadas por Silva, em seu artigo "Currículo, Conhecimento e Democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas" (Silva, 1990), e por Giroux, em "Teoria Crítica e Resistência em Educação" (Giroux, 1986).

A seguir, tentaremos indicar a contribuição desses fundamentos para a compreensão de determinadas tendências quanto à concepção de currículo, identificadas em cursos de Pedagogia, através de pesquisas. Finalmente, buscaremos esboçar, à luz dos conceitos discutidos, a experiência curricular que vem sendo desenvolvida pela Faculdade de Educação do Estado da Bahia - FAEEBA, enquanto unidade que busca novas alternativas de formação do pedagogo que irá exercer o magistério das séries iniciais do ensino básico.

## **2. O CURRÍCULO E SEU PAPEL NA PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO**

Tomando como base a relação entre conhecimento e poder, assumida pelos defensores dos paradigmas críticos sobre a ciência (Foucault, Adorno, Habermas), pode-se afirmar que o currículo, enquanto instrumento central de efetivação do processo de conhecimento dentro da escola, reproduz as relações sociais de poder impostas pelo capitalismo. As formas oficiais pretensamente neutras que assume, veiculando conhecimentos considerados universais abstraídos da sua relação com as práticas sociais, escondem um currículo oculto representado pelos valores ideológicos, políticos, culturais e econômicos de determinadas classes e que não são, geralmente, desvendados no seio da prática pedagógica (Giroux, 1986). Poder-se-ia falar, portanto, da função mais conservadora que transformadora dos modelos curriculares vigentes em nossas escolas em geral, cujos elementos reforçadores situam-se, basicamente:

- a) na tradição cristalizada da prática educativa baseada em modelos exógenos assumidos de forma acrítica na nossa sociedade;
- b) nos valores e crenças que subjazem e explicam a conservação das práticas tradicionais, assumidas pelos agentes educacionais;
- c) no nível de formação dos educadores, o qual não lhes permite uma consciência crítica dos limites teóricos e, portanto, políticos e filosóficos da sua práxis pedagógica, em função da falta de domínio acerca de diferentes paradigmas do conhecimento. Segundo Cunha, as concepções de currículo são um instrumento de controle político indireto, porque os planejadores e especialistas sequer têm percepção desse controle (Cunha, 1988);
- d) no poder indiscutível do formalismo burocrático das regulamentações estatais sobre currículo, como força controladora e desincentivadora de modelos renovadores nessa área, baseados em orientações de caráter progressista. Tais regulamentações reforçam o

modelo cartesiano, baseado em rol de disciplinas, sobretudo pela separação das disciplinas "teóricas" e "práticas" ou "instrumentais", dentro do currículo, e reduzem, inegavelmente, as possibilidades de assunção pelos cursos de Pedagogia do seu papel integrador entre as diferentes áreas do saber. A relação entre currículo e sociedade torna-se, também, prejudicada.

De acordo com os analistas críticos, "currículo acontece em sala de aula". Isto significa dizer, por um lado, que o seu significado só se torna conhecido quando as intenções curriculares, transformadas em ação, confrontam-se com as condições materiais concretas de sala de aula ou escola. Significa dizer, por outro, que nem sempre o seu formato organizacional é o que caracteriza a prática curricular efetiva. Em outras palavras, existe por trás desta assertiva uma indicação ou sugestão de que as "amarras" do formalismo criado pelas determinações legais ou político-governamentais, podem ser "dribladas" por meio de conteúdos e práticas metodológicas renovadoras ou de objetivos progressistas, que se instalam no seio de estruturas formais. Entretanto, na prática, tais possibilidades nem sempre são percebidas ou despertam a sensibilização e a disposição dos agentes educacionais para efetivá-las porque, conforme a história de Ulisses, simbolicamente utilizada por Freitag (1988), para ilustrar o domínio da razão instrumental sobre a razão emancipatória, todos parecem querer "amarrar-se ao mastro", subjugando-se à "racionalidade" da lei, da tradição, da formalidade.

Vale a pena destacarmos, em relação ao exposto acima, o estudo de Cunha (1988) que analisa as percepções da comunidade estudantil acerca de currículo, à luz de diferentes concepções teóricas sobre o mesmo, deixando claro como essas percepções estão contaminadas por valores tradicionais hegemônicos, consolidados no meio acadêmico através da burocracia educacional.

A pesquisa da autora, realizada em Salvador-Bahia, em 1987, tentou levantar os problemas curriculares identificados por 301 alunos da Faculdade de Educação da Universidade Católica do Salvador, e as soluções apontadas.

De modo geral, tais problemas referiam-se a:

- a) disciplinas muito teóricas (fundamentos) e desligadas de Educação;
- b) desvinculação teoria-prática;
- c) conteúdos superficiais e ultrapassados;
- d) desintegração entre conteúdos de disciplinas afins e da mesma disciplina;
- e) desdobramentos exagerados de matérias, com superposição de conteúdos;
- f) distanciamento de disciplinas da mesma matéria nos semestres;
- g) insuficiência de carga horária para algumas disciplinas e de disciplinas optativas/eletivas;
- h) insuficiência de carga horária de estágio;
- i) insuficiência do número de semestres dedicados a atividades de prática de ensino;

- j) insuficiência da carga horária de Português;
- l) pouca orientação sobre as habilitações;
- m) excesso de aulas expositivas;
- n) falta de avaliação do curso;
- o) metodologias de ensino inadequadas.

As soluções apontadas, segundo a autora, têm o mesmo caráter interno, circular e reprodutivista/funcionalista daqueles problemas, pois deixam de fora a preocupação com a inserção histórico-crítica do currículo, ou seja, do desvendamento das múltiplas determinações entre o conhecimento e o contexto social onde ele se insere. Apenas 10% dos alunos abordaram a relação currículo - contexto numa perspectiva crítica, como uma das propostas de mudança.

Tais soluções foram, por exemplo:

- a) em relação a conteúdos:
  - . uso de verbos como reformular, acrescentar, retirar;
  - . conteúdos mais práticos, atualizados, integrados;
  - . participação dos alunos no planejamento curricular;
  - . definição de conteúdos indispensáveis (pré-requisitos);
- b) em relação aos docentes:
  - . aprimoramento docente;
  - . supervisão do desempenho acadêmico;
- c) em relação ao curso:
  - . mudança radical dos objetivos, do perfil do profissional e das habilitações.

Cunha chama a atenção para o valor atribuído pelos discentes aos conteúdos, enquanto conhecimentos pragmáticos, "passados" do professor ao aluno, vinculados a disciplinas, em geral sacralizados ou que "estão na moda". ("Dar o marxismo e não dar Durkheim"). Esta última solução é o que explica, por exemplo, o uso de jargões teóricos nas entrevistas, sem a explicitação da sua relação com a prática social, tais como: "A escola é um AIE"; "a escola serve aos opressores" etc.

A visão do educando, portanto, insere o currículo, dentro de uma totalidade sistêmica funcional, segundo os moldes tylerianos de currículo enquanto programação curricular - objetivos, ementas, fluxogramas, créditos e conteúdos reificados. Por detrás dessa concepção, embute-se, como não poderia deixar de ser, a preocupação da sua relação com o mercado de trabalho ("Disciplinas dentro de um contexto") e competência profissional do docente.

O processo que conduz à consolidação de tais posições é histórico, pelas razões já explicitadas, indicando que as mudanças desejáveis serão lentas, parciais, progressivas e a partir, sobretudo, da vontade política das Instituições de Ensino Superior.

### **3. A EXPERIÊNCIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA - FAEEBA**

#### **3.1. Alguns pontos críticos**

A FAEEBA pertence à Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade multi-campi com dezessete unidades disseminadas na capital e interior do Estado da Bahia. Assim como a UNEB, a FAEEBA é uma faculdade com apenas seis anos de criação, cujos objetivos voltam-se para a formação do educador para as séries iniciais e para a pré-escola, os quais definem as duas habilitações que oferece.

Passando pelo seu primeiro processo de reformulação curricular, a FAEEBA ainda está à busca de caminhos que aproximem o seu currículo dos princípios inerentes a linhas mais críticas e renovadoras. A experiência da faculdade é relatada aqui, sobretudo, como uma oportunidade de denunciar a força que o legalismo, a tradição e as pressões sociais ainda detêm em relação à maioria das propostas curriculares dos cursos de pedagogia e de discutir coletivamente saídas para tal impasse.

Poder-se-ia considerar que o curso de Pedagogia da FAEEBA tem um caráter inovador, do ponto de vista dos seus objetivos de formação, mas a sua proposta curricular guarda certo distanciamento de modelos críticos e emancipatórios.

Senão vejamos:

- a) O curso oferece duas habilitações - magistério das séries iniciais do 1º grau e educação pré-escolar - que refletem as suas preocupações com as bases do sistema educacional e, portanto, para onde convergem os problemas mais densos da educação brasileira, notadamente no sistema público. Na Bahia, a FAEEBA foi pioneira na oferta dessas habilitações, e até hoje concorre com apenas uma outra IES no que tange à oferta da habilitação em educação pré-escolar. Entretanto, o maior problema do curso é manter a sua vocação original, frente às limitações das prerrogativas de atuação do egresso impostas pelo parecer 187/88 e Portaria Ministerial 399/89, respaldados na Resolução 9/69, que impedem tais egressos de exercerem magistério no 2º grau, o que vem causando insatisfação e evasão do alunado;
- b) A escola pública brasileira é o objeto central de tratamento das disciplinas e a referência básica de análise da prática educativa. Busca-se, portanto, compreender criticamente o modelo educacional vigente nessa escola em relação à sua clientela básica - a criança oriunda das classes populares - e as suas implicações no acesso e manutenção dessas crianças no seu seio;
- c) O curso propõe-se à formação do educador com visão de totalidade acerca do ato educativo, com domínio crítico das diversas linhas teóricas que explicam o processo ensino-aprendizagem e do instrumental técnico disponível para efetivação da prática pedagógica. Entretanto, ao pautar-se na epistemologia genética como vertente filosófica básica, a proposta original do curso limitou as possibilidades

de alcance daqueles objetivos, que requerem a contribuição das outras correntes do pensamento científico e filosófico. Esta limitação tem sido objeto de reflexão dos trabalhos de reformulação do currículo, na tentativa de definição de novas bases de concepção, onde tais contribuições sejam consideradas para se definir uma nova postura político-filosófica em relação à formação do educador. Uma delas é a teoria crítica e os desdobramentos que podem ser dela extraídos para a prática pedagógica dos docentes da FAEEBA;

- d) o curso mantém-se ainda com uma estrutura calcada em rol de disciplina, onde as de natureza teórica e as de natureza prática inserem-se em posições específicas dentro do currículo, as primeiras antecedendo as segundas, com perigo de uma visão dissociativa entre teoria e prática, ou apenas associativa, com predomínio da teoria;
- e) observa-se certa abundância de disciplinas no fluxograma curricular - ao redor de 50 - com carga horária que, para a maior parte delas, atinge até 45 hs semanais, o que acarreta insuficiência e fragmentação dos conteúdos abordados, notadamente para as disciplinas fundamentais;
- f) a articulação obrigatória entre as disciplinas fundamentais do currículo mínimo e da parte diversificada apresenta-se quantitativamente limitada, muitas vezes ocorrendo apenas intra-matérias. Tal condição dificulta tanto as possibilidades de uma visão globalizante e crítica do processo educativo quanto a compreensão da relação teoria-prática nesse processo;
- g) as disciplinas de aprofundamento são insuficientes para tal objetivo, uma vez que aparecem apenas uma vez no fluxograma, indicando também pouca flexibilidade curricular.

A individualização das habilitações - vestibular e turno de funcionamento - reforça a estrutura bi-partida do curso e sugere certa ênfase na especialização.

### **3.2. Caminhos para uma nova proposta**

A FAEEBA tem investido na reformulação curricular do curso de Pedagogia desde 1988, três anos após sua implantação. Ficou claro para a comunidade acadêmica, entretanto, que a adoção de modelos curriculares críticos esbarram em dificuldades, sobretudo de natureza legal, decorrentes dos objetivos políticos da Lei 5.540/68, que reforçou a fragmentação do conhecimento, impedindo que novas bases filosóficas e epistemológicas coerentes com os seus princípios possam ser, de fato, asseguradas. Tais bases significariam mudar radicalmente a forma de organização curricular, adotando, por exemplo, núcleos temáticos sobre educação brasileira, ao invés de disciplinas, enquanto eixos epistemológicos de referência para os estudos a serem propiciados pelo curso.

Os caminhos que a FAEEBA adotou para mudança da sua proposta curricular incidem sobre três dimensões básicas:

- a) na linha de concepção do curso;
- b) na organização curricular;
- c) nos processos metodológicos de trabalho.

#### **a) Em relação à linha de concepção do curso**

As iniciativas têm-se verificado através das discussões pela comunidade acerca do referencial teórico que deverá respaldar os objetivos do curso, acima referidos. Neste sentido, analisam-se as contribuições das diferentes vertentes epistemológicas sobre o conhecimento, notadamente as vertentes genética e crítica, na formação do pedagogo que irá atuar nas séries iniciais e pré-escola, bem como as suas implicações para o currículo do curso de Pedagogia. Busca-se, em outras palavras, o significado da "visão crítica e de totalidade" como dimensão integrante do currículo, sem sacrificar o pluralismo de idéias, condição imanente àquele processo de formação, mas sem incorrer, ao mesmo tempo, na fragmentação do conhecimento.

#### **b) Em relação à organização curricular**

- Redução das disciplinas consideradas repetitivas ou redundantes, sem sacrifício da carga horária total, buscando-se a essencialidade de conteúdos.

- Concentração da carga horária das disciplinas (nenhuma delas com menos de 60 hs semanais).

- Flexibilização e verticalização de conteúdos, adotando-se quatro operativas componentes da estrutura curricular.

- Intensificação da carga horária das disciplinas de formação filosófica (Filosofia e Filosofia da Educação) e diminuição da carga horária das Psicológicas (com um total anterior de mais de 250 hs), desconcentrando, portanto, a ênfase do curso nessa área.

- Ampliação das articulações obrigatórias (caminho crítico) dentro das disciplinas de fundamentos e entre essas e as disciplinas das habilitações, buscando-se uma maior integração e continuidade de conteúdos.

- Fortalecimento do conteúdo teórico-metodológico das disciplinas representativas das habilitações.

#### **c) Em relação aos processos metodológicos de trabalho**

- Manutenção do funcionamento das áreas de conhecimento em cada Departamento, paralelamente à ocorrência das plenárias departamentais, como forma de integrar as propostas das disciplinas pertencentes a cada área.

- Fortalecimento da relação teoria-prática no currículo, através da tentativa de articulação das disciplinas de fundamentos e de metodologia e prática de ensino para efeito de planejamento pedagógico, com base no levantamento de categorias conceituais gerais significativas que perpassem a abordagem de todas as disciplinas. Tal fortalecimento dá-se, também, na área de estágio, onde a prática pedagógica e os fundamentos adquiridos no curso são analisados, criticamente, à luz da realidade das escolas, durante todo o seu processo.

- Realização de encontros interdepartamentais para identificação de questões pedagógicas do curso e definição de posturas coletivas quanto ao seu enfrentamento. Uma delas, por exemplo, são as formas de avaliação da prática pedagógica no contexto universitário, no que tange à postura do aluno, aos níveis de exigência do professor e do sistema a ser adotado.

Sabemos que as incursões da FAEEBA quanto à reformulação do curso de Pedagogia estão ainda situadas no âmbito interno do currículo, mantendo-se, portanto, as suas bases tradicionais de organização. Repetimos que é uma tarefa inquestionavelmente árdua pretender-se mudanças radicais para implantação de modelos de caráter emancipatório, quando ainda somos influenciados profundamente pelo discurso oficial, que propõe objetivos progressistas, mas que, contraditoriamente, impõe mecanismos reguladores que criam obstáculos à sua plena execução. Tais mecanismos encontram-se definidos na própria proposta atual de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando, apesar de conferir autonomia didático-científica às universidades na definição de currículos, subordina, ao mesmo tempo, as decisões nesta área às diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Art. 77, inciso IV)<sup>(1)</sup>.

O "estado de alerta" que os dispositivos burocráticos da legislação impõem sobre o planejador de currículo é inevitável e, sem dúvida, canaliza as suas preocupações no sentido do seu cumprimento (currículos mínimos, cargas horárias, creditação, duração de cursos, estágio curricular, dentre outros). Por outro lado, preferimos acreditar com Silva (1990) que o currículo real só pode ser entendido na sua interação com as condições presentes na escola e sala de aula. Isto joga para a prática pedagógica a responsabilidade maior da sua materialização, ou, em outras palavras, a de se poder trabalhar uma estrutura compulsoriamente conservadora em moldes mais democráticos e críticos, conforme já salientamos. E isto dependerá, a nosso ver:

- da vontade pela comunidade docente de buscar formas de fortalecer a identidade do curso de Pedagogia e, portanto, a formação do educador, numa visão talvez mais generalista que especializada de formação;

- do fortalecimento da relação teoria-prática a ser perseguido dentro do cotidiano da prática docente, como objetivo assumido coletivamente;

- da mobilização da comunidade acadêmica para manter o significado o curso e o perfil do educador como elementos de reflexão sistemática, inclusive, através da articulação com diferentes Faculdades de Educação;

- do esforço de se trabalhar as contradições da própria legislação, tirando proveito disto para fazer valer as propostas curriculares que a Universidade, em nome da sua autonomia, pode definir. Um exemplo dessas contradições encontra-se na legislação sobre estágios curriculares;

---

(1) Vale ressaltar, também, neste sentido, que a LDB reforça as características estruturais tradicionais do currículo para os cursos Normais, mantendo a decisão sobre os conteúdos básicos e fundamentais e os conteúdos de formação específica (Art. 53, § 3º e § 4º), o que, obviamente, impõe reflexos nas propostas curriculares das Faculdades de Educação.

- do esforço coletivo das Faculdades de Educação para desencadear um processo de luta política, visando mudanças nos dispositivos legais que se mostrem incompatíveis com propostas voltadas ao estreitamento das relações entre currículo, democracia e transformação da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BRASIL.** *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Texto da ANDE-SP Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial 399/89.* Diário Oficial de 29.06.89.

**CUNHA, Regina Celi O.** *Concepções conflitantes de Currículo.* Dissertação de Mestrado. Salvador-Ba. 1988.

**FREITAG, Bárbara.** *A teoria crítica: ontem e hoje.* 2 ed. Brasiliense, SP, 1988.

**GIROUX, Henry.** *Teoria crítica e resistência em Educação.* Vozes, Petrópolis, 1986.

**SILVA, Tomaz Tadeu da.** *Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas.* Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Cortez, SP, 1990.