



XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013



CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE CURRÍCULO E SEU PAPEL NA UNIVERSIDADE

Setembro/2013

Eixo temático: Currículo, Conhecimento e Cultura
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo
BASTOS, Marcelo de Andrade
m1bastos@hotmail.com
Comunicação Oral. Texto completo.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo promover uma reflexão sobre o tema Currículo, apresentando sua história, suas transformações e sua importância até os dias atuais, trazendo as considerações de pesquisadores como Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire, entre outros. Além disso, tem por objetivo apresentar sua relevância para a Educação, principalmente no contexto da Universidade, apresentando pistas para enfrentar e superar os desafios existentes.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Universidade.

ABSTRACT

This article aims to promote a reflection on the theme Curriculum, its history, its transformations and its importance to the present day, bringing considerations of researchers such as Michael Apple, Henry Giroux and Paulo Freire, among others. Furthermore, it aims to present its relevance to education, especially in the context of the University, presenting clues to confront and overcome the challenges.

Keywords: Education. Curriculum. University.



INTRODUÇÃO

A sociedade atual atravessa uma profunda transição sócio-histórica e se vê na obrigação urgente de compreender o significado e as potencialidades da educação. A Universidade hoje possui papel destacado, pois ela é responsável por capacitar profissionais para o mercado de trabalho, bem como produzir conhecimento através da pesquisa e atender a sociedade através de sua extensão. Ela deve prioritariamente formar o cidadão, o que inclui não somente habilitá-lo para uma profissão, mas também torná-lo consciente do mundo em que vive, de modo crítico, reflexivo e atuante.

Diante de uma política global capitalista, em que o lucro é o maior objetivo, a educação superior hoje, em muitos lugares, se vê refém do capital, isto é, o conhecimento se torna submetido aos ditames da política que visa, em suma, formar mão-de-obra qualificada para assumir os postos de trabalho. Não é exagero dizer que muitas universidades hoje preterem a produção do conhecimento, se dedicando quase que exclusivamente a sua reprodução. Currículos pouco flexíveis, utilização de “pacotes educacionais”, silenciamento do professor e tantas outras práticas que diminuem o poder da Universidade, exigem reflexão e mudança.

Com o tema “Considerações sobre o conceito de currículo e seu papel na Universidade”, este artigo promove um debate sobre o cenário existente, por meio de uma análise sobre os problemas inerentes às práticas educativas, apoiado prioritariamente pelo pensamento de pesquisadores como Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire, se propondo também a apontar pistas para o enfrentamento e superação dos desafios existentes, tendo como eixo o estudo do Currículo.

OBJETIVOS

Esse trabalho tem origem na pesquisa empreendida durante o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, concluído em abril de 2013, cujo título é “O



professor universitário em tempos de barbárie e os desafios para a formação da autonomia”. Dando prosseguimento a esse estudo, em agosto de 2013 ingressei no curso de doutorado no mesmo Programa. O tema da pesquisa que se inicia é “O mercado na Universidade, o conhecimento submetido ao regime do capital”, que envolve a questão do Currículo e sua relevância para a Universidade, o que será aprofundado durante os próximos semestres.

Este artigo pretende refletir a respeito das seguintes questões:

O que é Currículo e quais os traços que marcam a sua história?

Qual a importância do Currículo para a Educação e principalmente no contexto da Universidade?

Para Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire, quais as possibilidades do Currículo num cenário de mudança e enfrentamento presente em algumas práticas educacionais atuais?

METODOLOGIA

No que se refere à metodologia para o desenvolvimento deste trabalho, pretendeu-se realizar um levantamento bibliográfico que promovesse uma reflexão sobre o conceito de Currículo, bem como sua história e importância, principalmente para a Universidade, trazendo as considerações de Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire, entre outros.

DESENVOLVIMENTO

Curriculum, do latim *currere*, significa curso, caminho. O currículo é um tema mais importante do que muitos educadores podem imaginar. É fundamental no debate atual sobre educação e deixou de ser apenas um conjunto de disciplinas que constituem um curso de qualquer nível, para denominar a inteira participação da escola



no processo da experiência docente-discente. Segundo Apple (1989), currículo é poder, ideologia e cultura. Seu principal objetivo é construir conhecimento visando à aprendizagem, além de organizar tempos e espaços. É uma questão ideológica e política acima de qualquer coisa. O currículo e as questões educacionais sempre participaram da história das discussões de classe, raça, gênero e religião em todo o mundo. Somado a isso, ele está diretamente envolvido nos objetivos industriais e comerciais de muitos países.

Até a década de 1960, currículo significava *hall* ou grade de disciplinas, que para muitos, ainda hoje, é uma tônica. A partir de então, houve a necessidade de se estudar esse tema, num movimento chamado NSE (Nova Sociologia da Educação), que procurava uma ressignificação do conceito de currículo. Na década de 1970 as bases dos paradigmas críticos, chamados de SC (Sociologia Crítica) começam a ser estabelecidas. As pessoas que estavam engajadas nesse movimento eram chamadas de “reconceptualistas”. Então, currículo deixou de ser grade e assumiu novos significados, passando a ser relacionado a poder e trazendo à tona questões como: A quem interessa? Quem define? Para quem é? O currículo passa a ser visto como resultado da hegemonia, do controle social e de grupos de poder. Entre os principais autores desse período que se dedicaram a estudar currículo destacam-se Michael Apple, Henry Giroux, Michael Young, entre outros.

Até o início da década de 1980, a concepção de currículo ainda era fragilizada. Durante os anos 1980, no entanto, esse conceito se transforma, sendo reconhecido como campo de lutas e contradições. O currículo passa então a absorver o que acontece no mundo. Na década de 1990 há uma enorme expansão dessa discussão, passando a integrar questões como: prática, construção social, área cultural definida, contexto histórico e dimensões epistemológicas (construção do conhecimento). O objetivo é a busca do professor por autonomia em sala de aula, transformando esse ambiente.

Para Moreira e Silva (2005) currículo é

(...) um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O



currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 8).

Numa sociedade dividida, o currículo torna-se tema apropriado para a manifestação do conflito proporcionado pela cultura, no que diz respeito às lutas pela manutenção ou das divisões sociais, uma vez que a cultura é algo inseparável dos grupos e classes sociais. Currículo passa a ser um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura. Para Moreira e Silva, a relação entre currículo e cultura tem o seguinte significado:

(...) o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 28).

Michael Apple discute o currículo de uma maneira bastante ampla, reafirmando que nele não há espaço para a neutralidade. Sem se afastar de sua história biográfica, cita as segregações, a resistência e as escolas onde as crianças liam mal, professores eram mal formados e não tinham boa estrutura para desempenhar suas funções. Ele nos possibilita pensar um currículo emancipatório, desenvolvendo autonomia para agir. As principais contribuições de Apple são: o entendimento dos significados subjacentes à prática curricular, a eliminação de elementos repressivos, a possibilidade de uma prática curricular emancipadora, a forte associação entre conteúdo e metodologia, o planejamento do currículo a partir da cultura do aluno, o alcance de setores internos progressistas das escolas, as pesquisas de experiências inovadoras, a resistência passiva e de contestação e a articulação entre como fazer e porque fazer, através de uma linha crítica do currículo.



Ainda segundo a visão desse educador americano, o currículo está relacionado a poder e ideologia, uma vez que influencia na atuação da escola no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente. Para Apple (2005),

(...) é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente. (APPLE, 2005, p. 45).

Outra preocupação de Apple é com os sistemas curriculares pré-empacotados, amplamente utilizados em muitas escolas e sistemas de ensino por todo o mundo.

(...) Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado. (APPLE, 1989, p. 162).

(...) Podemos esperar, ao nível da prática de sala de aula, que se tornará mais difícil para os professores obter em conjunto o controle sobre as decisões curriculares, por causa do seu isolamento crescente. Em resumo, se tudo está pré-determinado, não há mais nenhuma necessidade urgente de que haja interação entre os professores. Os professores tornam-se indivíduos sem vínculos, divorciados tanto de seus colegas quanto da matéria real de seu trabalho. (APPLE, 1989, p. 162).

O uso de “pacotes educacionais” deve-se a forças políticas, econômicas e culturais estimuladas entre as décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos. A noção, mantida por docentes universitários, de que o magistério seria despreparado em diversas áreas do currículo tornava necessária a criação do que se chamou de “matérias à prova de professor”, isto é, matérias que funcionassem apesar da intervenção do professor. O



clima de guerra fria levou a uma ênfase na produção eficiente de cientistas e técnicos assim como na criação de uma força de trabalho relativamente estável; assim, garantir essa produção através do currículo escolar tornava-se cada vez mais importante. Atualmente, existem no Brasil algumas instituições de ensino superior que fornecem gratuitamente todos os livros didáticos aos alunos durante o curso de graduação. Outras instituições estão implementando e oferecendo gratuitamente aos alunos computadores pessoais portáteis, de fácil manuseio e no formato de prancha, chamados de *tablets*. Esses computadores possuem em sua memória alguns livros didáticos em formato eletrônico bem como os conteúdos e os exercícios de fixação, garantindo total controle sobre o que é ministrado.

No que se refere ao uso de “pacotes” de material escolar, Apple (1989) também comenta:

(...) melhores exemplos da incursão dos procedimentos de controle técnico são encontrados no crescimento excepcionalmente rápido do uso de “pacotes” de material curricular. É praticamente impossível entrar agora numa sala de aula americana, por exemplo, sem encontrar caixas e caixas de materiais de ciências, estudos sociais, matemática e leitura (“sistemas”, como eles às vezes são chamados) nas prateleiras, e em uso. Nesse caso, um distrito escolar em geral compra um conjunto completo de materiais padronizados, o que inclui relações de objetivos, todos os conteúdos curriculares e materiais necessários, a especificação das atividades a serem realizadas pelos professores e as respostas apropriadas dos alunos, além de testes de diagnóstico e de rendimento, em coordenação com o sistema. Em geral, nesses testes o conhecimento curricular é “reduzido” aos comportamentos e destrezas “apropriados”. (...) A noção de módulo é uma noção importante nesse contexto. O material é pré-empacotado em caixas de papelão com cores atrativas. Ele é dividido em 105 módulos separados, cada um dos quais inclui um conjunto de conceitos pré-determinados, a serem ensinados. O material especifica todos os objetivos. Ele inclui tudo o que um professor “precisa” para ensinar, tem os passos pedagógicos que o professor deve tomar para alcançar esses objetivos já embutidos, e já tem também embutidos os mecanismos de avaliação. Mas isso não é tudo. Ele não apenas pré-especifica quase tudo o que um professor precisa saber, dizer e fazer, mas em geral fornece um esboço de quais seriam respostas apropriadas dos alunos a esses elementos. (APPLE, 1989, p. 159).



Outro autor que nos ajuda a entender e refletir sobre o tema currículo é o americano Henry Giroux. Ele possui raízes teóricas na Escola de Frankfurt (Escola Crítica) e é pioneiro no movimento “Paradigma Emancipatório”. Giroux apresenta críticas ao positivismo, ao marxismo, ao reprodutivismo e à análise mais profunda da psicanálise. O ser humano, para Giroux, é um ser ativo, como proposta de relação entre ação e agir. O homem está no mundo, com o mundo, para alcançar um processo de mudança, de transformação social. A “esperança” é uma categoria presente para Giroux, assim como “possibilidade”. Outra marca de Giroux, também recorrente nas obras de Michael Apple e Paulo Freire, é a resistência, trabalhando com temas sobre a transformação e a emancipação.

Além de apresentar a preocupação com a teoria educacional e o currículo oculto, Giroux argumenta sobre a importância da ideologia a ser transmitida nos ambientes escolares e a necessidade de uma reforma educacional mais ampla. Ele percebe a escola como um local instrucional e cultural, onde os professores possam ter liberdade para trabalhar e colaborar na construção do conhecimento de seus alunos, tornando-os reflexivos e críticos, formando uma sociedade mais justa.

As escolas públicas precisam ser organizadas em torno de uma visão que aprecie não o que é, mas o que poderia ser, uma visão que olhe para o futuro além do imediato, e uma visão que alie a luta a um novo conjunto de possibilidades humanas. Este é um apelo por instituições públicas que afirmem nossa fé na possibilidade de que pessoas como professores e administradores corram riscos e empenhem-se para enriquecer a vida. Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar. (...) nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. (GIROUX, 1997, p. 41).

Dentro da proposta de reforma educacional, Henry Giroux apresenta a necessidade de formar o cidadão criticamente, mas encontra como principal desafio a formação do professor. Para ele,



(...) os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino. (...) Em vez de aprenderem a levantar questões acerca de princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo do conhecimento (...). (GIROUX, 1997, p. 159).

Uma possível solução para Giroux seria a formação de professores intelectuais transformadores, oferecendo uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com a definição em termos puramente instrumentais e técnicos. A categoria de intelectual transformador esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores possam agir criticamente, interferindo de forma efetiva na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio de pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independentemente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois aos argumentos de que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas”. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. (GIROUX, 1997, p. 161).



Para Giroux, os intelectuais transformadores precisam organizar maneiras pedagógicas que tratem os alunos como agentes críticos, tornando o conhecimento problemático e utilizando-se de um diálogo crítico, afirmativo e propositivo, proporcionando aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, p. 163).

Em virtude dos ataques à escola, como a utilização de “pacotes educacionais”, o silenciamento do professor, os currículos pouco flexíveis e tantos outros desafios, Giroux propõe a reformulação da prática escolar, com uma pedagogia que demonstre interesse pelo aluno e sua formação para a leitura do mundo, uma vez que vivemos num ambiente escolar que procura formar indivíduos técnicos, porém passivos no que toca às questões de cidadania e democracia. Ele percebe a necessidade de os educadores se unirem numa expressão coletiva, como parte de um movimento social mais amplo, dedicado à reestruturação das condições ideológicas e materiais que funcionem dentro e fora da escola. Giroux (1988) acredita

(...) ser necessário reconsiderar e reconstruir a escola como esfera pública democrática, onde os estudantes aprendam as habilidades e o conhecimento de que precisam para viver e lutar por uma sociedade democrática viável. Dentro dessa perspectiva, a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante, é a necessidade da escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos. (GIROUX, 1988, p. 102).



Paulo Reglus Neves Freire é outro pesquisador que inspirou o trabalho e a pesquisa de muitos curriculistas e educadores. Ele é considerado o maior educador brasileiro e é respeitado mundialmente por tudo que pensava e produziu. Apesar de ser bacharel em Direito, Paulo Freire, com 26 anos, passou a trabalhar com a educação de jovens e adultos, mais precisamente na alfabetização popular, voltada tanto para a escolarização quanto para a formação da consciência política. Suas primeiras experiências se deram em 1963 no estado do Rio Grande do Norte, quando ensinou 300 pessoas a ler e a escrever em 45 dias através de um método inovador de alfabetização, que utilizava a realidade das pessoas. Sua iniciativa alcançou grande sucesso, influenciando o presidente João Goulart a criar um Plano Nacional de Alfabetização, formando rapidamente educadores que deveriam atuar em 20 mil núcleos espalhados pelo país.

Para Freire (1921-1997), ensinar a ler era apenas o início, a alavanca para as pessoas se libertarem da escravidão intelectual, para que formassem uma consciência política e ganhassem cultura e poder. A partir de então, Freire começa a se desenvolver e ganhar destaque, mas em virtude do golpe militar de 1964, teve que se exilar em países da América do Sul e Europa, vivendo muitas experiências com comunidades de camponeses e operários. Foi também um período em que ele se dedicou a uma intensa produção literária. Em 1979, retorna ao Brasil e é convidado para lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, onde permaneceu até 1997.

Na PUC-SP, sua presença impactou fortemente o programa de pós-graduação por meio de suas obras, influências e contatos. Política, sociedade e a valorização da cultura foram os principais temas abordados por Freire. Em 1988, foi convidado a assumir a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, pela então prefeita Luiza Erundina. Lá permaneceu como secretário por dois anos, 1989 e 1990, sendo substituído por Mario Sergio Cortela, seu orientando de doutorado e discípulo na época. Paulo Freire acreditava que a educação era um processo mais profundo e amplo, era um ato genuinamente político. Sua maior preocupação era formar o cidadão e não apenas transferir conhecimento.



(...) Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2003, p. 47).

O maior legado de Paulo Freire talvez tenha sido a coerência entre o que pensava e o que fazia; ele era prudente e zeloso quanto a esta qualidade. Ele é considerado por muitos o maior teórico da educação brasileira e seu pensamento hoje influencia e embasa muitos estudos realizados por educadores que rompem com as formas tradicionais da educação, principalmente nas sociedades ocidentais que estão sob o regime capitalista. Sua obra é tão importante para a Educação que lhe conferiu 41 títulos de Doutor *Honoris Causa*, além de muitos prêmios e homenagens por todo o mundo. Em 2012 foi sancionada a Lei 12.612 que lhe confere o título de Patrono da Educação Brasileira.

Assim como Michael Apple e Henry Giroux, Freire é um profundo crítico dos pacotes educacionais, pois, para ele, esses pacotes servem exclusivamente para apassivar e domesticar os estudantes.

E o curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras. (FREIRE, 1998, p. 16).



As questões referentes aos pacotes educacionais e amplamente discutidas por Apple, Giroux e Freire foram em boa medida prenunciadas por John Dewey (1859-1952):

O mal dos fins exteriores impostos tem profundas raízes. Os professores recebem-nos das autoridades superiores; estas autoridades professam o que é corrente na comunidade. Os professores impõem-nos às crianças. A primeira consequência é a de não ser livre a inteligência do professor; é forçado a receber os objetivos suficientemente livres das imposições da autoridade fiscalizadora, sobre métodos a adotar, programas de estudos, etc., para poder deixar seu espírito comunicar-se de perto com o espírito do aluno e com as matérias do estudo. Esta desconfiança da experiência do professor reflete-se, por sua vez, na falta de confiança nas respostas ou reações dos alunos. Estes recebem seus objetivos mediante dupla ou tripla imposição e sentem-se constantemente perturbados pelo conflito entre os objetivos naturais da sua própria experiência no momento e aqueles que lhes ensinam a aceitar. Enquanto não for reconhecido o critério democrático da importância intrínseca de toda a experiência que se desenvolve, sentir-nos-emos intelectualmente desorientados pela exigência de adaptação a objetivos exteriores. (DEWEY, 1979, p. 117-118).

É de autoria de Paulo Freire o termo “educação bancária”, para se referir à educação que acontece em regime vertical, de cima para baixo, de alguém que sabe para alguém que não sabe, de alguém superior que ensina para alguém inferior, transferência passiva de conhecimentos, numa espécie de depósito de informações e de uma consciência ingênua. Para Freire, essa prática não é educar e sim alienar.

As sociedades latino-americanas começam a se inscrever neste processo de abertura, umas mais que outras, mas a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação. (FREIRE, 1979, p. 38).

A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação. (FREIRE, 1979, p. 38).



A utilização de pacotes educacionais e de uma educação bancária são grandes desafios presentes no currículo de muitas escolas e universidades, pelo mundo, ainda hoje. Obviamente, não há educação sem conteúdo, mas manipulá-lo de uma forma mecânica pode ser um grande equívoco no processo de ensino-aprendizagem. Uma das dimensões freireanas que combate essas práticas é a dialogicidade, isto é, um diálogo que se realiza numa posição horizontal, intervindo interdialogicamente, de forma intensa, provocando a ressignificação da realidade. Os assuntos que envolvem a Educação não podem ser discutidos por alguns; eles devem ser amplamente planejados e discutidos pelos atores que compõem a comunidade ao redor da escola e dentro dela, isto é, diretores, coordenadores, professores, alunos, pais e demais funcionários, além de outras pessoas próximas que desejarem participar e oferecer ajuda.

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 1992, p. 110).

(...) E não se diga, com ranço aristocrático e elitista, que alunos, pais de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiras, nada têm a ver com isto. Que a questão dos conteúdos programáticos é de pura alçada ou competência de especialistas que se formaram para o desenvolvimento desta tarefa. Este discurso é irmão gêmeo de um outro – o que proclama que analfabeto não sabe votar. (FREIRE, 1992, p. 110-111).

Quanto aos assuntos que compõem uma escola numa perspectiva de educação popular, Paulo Freire (1992) ainda comenta:

O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de educação popular em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não se levem a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso,



desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o se papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar um bate-papo inconseqüente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas, sobretudo, viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? Como superar a tentação basista, voluntarista, e como superar também a tentação intelectualista, verbalista, blablablante? Como trabalhar a relação linguagem-cidadania? (FREIRE, 1992, p. 135-136).

A criticidade é outra dimensão freireana indispensável à discussão do Currículo, pressupondo inserção crítica na realidade, devendo apreender contradições e conflitos, estando ativo num contexto emancipador, sempre indagando o que e para que é realizada determinada tarefa. Para Freire, educar é um ato político, que tem intencionalidade; educação nunca é uma prática neutra. Para ele, a educação deve estar alocada sob uma dimensão ética, em que o homem é um ser de relações.

Outra dimensão freireana que deve estar presente no Currículo é a alegria. Para Freire, toda descoberta do conhecimento é uma alegria, chamando “a boniteza do saber”, permeando rigorosidade com alegria; educação deve ser algo vivo e vibrante. Paralela a esta dimensão está a esperança, não uma esperança de esperar, mas uma esperança de esperar, que criticamente leva o educando a agir. E por fim, a amorosidade, ligada à afetividade, aberta ao gosto de querer bem os alunos, de uma paixão pelo ato de ensinar e aprender.

O papel do Currículo na universidade atualmente é extremamente relevante. Apesar de possuir várias compreensões, um primeiro conceito está ligado ao sentido etimológico, sendo tudo aquilo que deve ser ensinado e aprendido num determinado período de tempo a fim de capacitar uma pessoa para determinada atividade profissional. Esse conteúdo a ser estudado está dividido em disciplinas justapostas por semestres ou anos e, mediante a aprovação, os alunos terão direito a um certificado que lhes permite exercer determinada profissão. O grande desafio dos professores e dos alunos é fazer uma integração entre essas disciplinas de modo a criar um bloco



transdisciplinar, isto é, que todas as disciplinas estejam associadas e possam se comunicar. O que muitas vezes acontece é que o aluno, ao final do curso de graduação, sente alguns “vazios” entre as disciplinas, não consegue compreender porque teve de estudar determinado conteúdo, não vê relevância de determinada matéria em sua prática profissional. Ele não enxerga os patamares que foram alcançados, as disciplinas que serviram como pré-requisito para o estudo de outras, as conexões entre elas e a necessidade de todo um grupo de matérias para se chegar ao ponto onde ele se encontra agora.

Os problemas daí resultantes são muito bem conhecidos: os alunos mostram-se desinteressados e desmotivados pela matéria, o conhecimento é fragmentado e há a presença contínua, em todas as matérias e em todos os anos, da clássica pergunta: “Para que serve esta matéria?”. E nós professores, em lugar de entendermos essa dúvida como uma questão pertinente, em geral a criticamos como se nossos alunos quisessem apenas o pragmático. É um direito deles saber para que vão estudar aqueles conteúdos que lhe são propostos; é um dever nosso, de professor, responder adequadamente a essa dúvida. (MASETTO, 2003, p. 70).

Se o aluno, ao se formar, não compreende essas relações, ele terá um conhecimento distribuído em compartimentos e terá a difícil missão de uni-los durante o exercício de sua profissão. Daí a extrema necessidade de um bom planejamento ao início de cada semestre, quando o colegiado de determinado curso possa discutir e traçar objetivos a serem alcançados, de que forma determinada disciplina pode colaborar com o desenvolvimento de outras, qual sua importância para o curso, quais as atividades a serem realizadas em conjunto, as relações que podem ser estabelecidas, enfim, a necessidade de um trabalho transdisciplinar entre os professores com a participação dos alunos.

O conceito crítico de currículo, tal como adotado neste artigo, exige a consideração do “currículo oculto”, que significa em linhas simples e gerais, as práticas que ocorrem na universidade, mas que não estão presentes nas ementas das disciplinas, não são formais, não constam no plano de aulas. Normalmente, são situações que acontecem durante o curso e carecem ser tratadas, estando ou não expressas no currículo oficial da disciplina. Ao surgirem questionamentos ou a necessidade de fazer



associações, os professores devem dispensar algum tempo para explicá-los, pois são convenientes para o prosseguimento do trabalho em sala.

(...) mesmo no plano comum da educação escolarizada as coisas não são tão simples: também desse lado iluminado há zonas de sombra, poderosas. Trata-se do conhecido currículo oculto, este conjunto seminivelado de valores e noções básicas que povoam todas as experiências e situações que ocorrem nas escolas, este conjunto de interações cotidianas e regulares que, mesmo ou exatamente porque não explicitadas nem tornadas conscientes, interpõem-se poderosas, ensinando e transmitindo valores que suplantam os conceitos e valores oficialmente expostos. Há uma tensão extraordinária nessa dissonância entre representações e valores claros, oficiais, e suas contrapartidas semi-ocultas, informais, indiscutidas. (PUCCI, 1995, p. 127).

É importante discutir a abrangência do Currículo sobre a organização na área cognitiva e sobre os aspectos fundamentais da pessoa humana e profissional. O currículo não deve estar limitado às disciplinas e aos conteúdos do curso, mas também deve abranger os saberes, as competências, as habilidades, os valores, as atitudes e as intenções. Para quem é, a quem interessa, quais os objetivos são algumas perguntas que devem ser constantemente realizadas quando se estuda o Currículo. O papel do currículo na universidade e na pesquisa é manter uma preocupação direta com as necessidades da sociedade, onde os alunos vão exercitar tudo aquilo que aprenderam. O currículo deve estar atento às transformações que estão ocorrendo, como o mercado de trabalho está se posicionando, as tendências e exigências sobre os novos profissionais. Precisa também, para o bem da educação, sair da visão tecnicista, presente em muitas instituições de ensino superior, e partir para uma visão mais política e humanística, valorizando o trabalho coletivo e privilegiando a participação e o diálogo.

No que se refere à organização do currículo, suas características e objetivos, o educador Marcos Masetto afirma:

(...) organizar um currículo é definir as características que pretendemos que os profissionais formados por este curso desenvolvem quanto ao conhecimento, às habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes; exige princípios claramente



postos com relação à integração da teoria com a prática e à integração das áreas de conhecimento e, por conseguinte, das disciplinas e atividades propostas; impõe a definição de princípios para um trabalho docente colaborativo e integrado, e dos princípios que orientarão o processo de aprendizagem, a seleção de recursos e meios (técnicas), a seleção e organização dos conteúdos a serem tratados e o processo de avaliação. Não se poderá deixar de considerar a relação esperada entre os participantes do processo de aprendizagem. (MASETTO, 2003, p. 69).

O Currículo é o coração do projeto político pedagógico (chamado resumidamente de PPP) de uma instituição de ensino superior, pois é responsável por organizar e executar a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dentro de sua infraestrutura acadêmica, administrativa e pedagógica. Ele também está presente e orienta a política de contratação de docentes e funcionários, bem como seu aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional. O currículo influencia também na política de formação de professores, bem como no processo de educação permanente, procurando capacitar pessoas para o exercício da profissão docente preocupadas em criar ricos ambientes de estudo e discussão, em que se possa adquirir conhecimento e habilidade para a construção de uma sociedade melhor.

(...) estamos comprometidos com a formulação de uma linguagem que possa contribuir para examinar o espaço da educação do professor como uma nova esfera pública, uma esfera que busque resgatar a idéia de democracia crítica como movimento social que defende o respeito à liberdade individual e à justiça social. Na verdade, desejamos remodelar a educação do professor enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano. (MOREIRA e SILVA 2005, p. 140).

CONCLUSÕES

Este artigo apresentou as considerações sobre o que é Currículo, suas características no decorrer da História e sua relevância para a Educação, percebendo que



ele é atualmente uma questão ideológica e política acima de qualquer coisa. Currículo é terreno de lutas, relacionado às questões de poder e ideologia. Também pode ser encarado como prática, construção social, área cultural definida, histórica e com dimensões epistemológicas (construção do conhecimento). Seu objetivo deve ser a busca do professor por autonomia em sala de aula, criticando e sendo ouvido.

Por outro lado, este artigo procurou ilustrar sua relevância no contexto da Universidade, apresentado pistas para a solução e superação dos desafios existentes, cujos exemplos se deram na formação de intelectuais transformadores, tornando os alunos em agentes críticos através de uma dinâmica educacional afirmativa e propositiva. Outros exemplos apresentados se deram através das dimensões freireanas, principalmente nas que se referem à criticidade, dialogicidade, esperança, alegria e formação da autonomia. Por fim, questões como planejamento, conteúdo, interdisciplinaridade, bem como as competências, as habilidades, os valores, as atitudes e as intenções são extremamente importantes nas discussões envolvendo Universidade e Currículo, carecendo de reflexão e ação por parte dos atores que compõem a comunidade acadêmica, isto é, alunos, professores, administradores escolares e sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Col. Atualidades Pedagógicas, v.21).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. 9. ed. São Paulo: Olho d'água, 1998.



XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013



_____. **Pedagogia da Esperança**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e Mudança**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PUCCI, Bruno. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. São Carlos, SP: UFSCar, 1995.