



RACIONALIDADE PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE

Adriana Campani¹

Resumo

Apresentamos, nesse estudo, uma reflexão sobre a racionalidade pedagógica que produz a formação do professor na Universidade a partir de uma análise sobre o processo de corporificação dos currículos das licenciaturas no contexto de reforma curricular da Universidade Estadual Vale do Acaraú, situada em Sobral - CE. Analisamos os elementos constituidores dessa racionalidade a partir das formas de subjetivação docente, produzidas pelo discurso pedagógico presente nas políticas de formação do professor nas licenciaturas no Brasil e no processo de corporificação dos currículos desses cursos no contexto de reforma curricular institucional. Defendemos a tese de que a racionalidade pedagógica produzida no processo de corporificação dos currículos das licenciaturas na Universidade institui regras e modelos de ser e de conhecer do professor, é histórica, regionalizada e produzida no campo de luta e produção cultural; portanto, ela é uma epistemologia socialmente construída. Constatamos que as decisões curriculares nas licenciaturas da UVA foram frutos de relações conflituosas que disputaram território, identidade, autonomia e autoridade curricular com o conhecimento pedagógico na formação do professor e a racionalidade pedagógica produzida no processo de reforma emergiu das condições institucionais, a partir das quais houve interesse de mudança, mas também de regulação. Além disso, entende-se que o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto o constituidor das

Recebido em: julho/2010 – Aceito em: janeiro/2011

1 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Atua na área de currículo, formação de professores e pedagogia universitária. E-mail: adrianacampani@yahoo.com.br





mesmas. A contribuição dessa pesquisa é fornecer elementos para compreender que a racionalidade pedagógica que forma o professor na universidade se estrutura em um processo arenoso de disputa de subjetividade docente.

Palavras-chave: Reforma Educacional. Racionalidade Pedagógica. Currículo. Formação de Professores

PEDAGOGIC RATIONALITY IN THE PROCESS OF CURRICULAR REFORMATION OF UNIVERSITIES BACHARELOR DEGREE

Abstracts

We present in this study a reflection about a pedagogic rationality that produces the forming of the professor at the University starting from an analysis on the process of corporification of the licentiate curricula in the context of the curricular reform of the State University Vale do Acaraú, located in Sobral-CE. We analyzed the elements which constitute that rationality starting from of the docent subjectivation forms produced by the pedagogic discourse present in the policies of professor forming in the licentiate in Brazil and in the process of corporification of the curricula of those courses in the context of the institutional curricular reform. We defended the thesis that the pedagogic rationality produced in the process of corporification of the licentiate curricula in the University establishes rules and models of be and of know of the teacher, is historical, regionalized and produced in the field of struggle and cultural production, therefore it is a epistemology socially constructed. We verified that the curricular decisions in the licentiates of the UVA were fruits of conflicting relationships that disputed territory, identity, autonomy and curricular authority with the pedagogic knowledge in the forming of the teacher and the pedagogic rationality produced in the process of reform emerged of the institutional conditions of which there was interest of change, but also of regulation. Moreover, it is understood that the





knowledge corporificated in the curriculum is both a result of power relations as constitutor them. The contribution of this research is to provide elements to comprehend that the pedagogical rationale that forms the professor at the university is structured in a sandy process in the dispute of the docent subjectivity.

Keywords: Educational Reform. Pedagogic Rationality. Curriculum. Professor education.

Introdução

As mudanças introduzidas nos modelos de formação de professores são vistas no contexto das inovações propostas pelas reformas educacionais nos diversos países e integram as transformações nos sistemas de regulação social que caracterizam as sociedades capitalistas atuais. A ênfase nas reformas dos currículos na formação de professores é agora o aspecto focalizado com prioridade pelas políticas educacionais promovidas em diversos países. Segundo Popkewitz (1994, p. 17), “os esforços nacionais de reforma fazem parte e ajudam a configurar as relações de poder e as regulações que se produzem dentro e através das sociedades”.

No Brasil, o discurso pedagógico das “Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do professor da Educação Básica” – DCNs (Parecer CNE/CP n. 009/2001 e Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002) critica o modelo de formação de professores pautado na racionalidade técnica, colocando-o como inadequado à realidade da prática profissional docente contemporânea. Como alternativa, o discurso oficial optou pelo modelo da racionalidade prática. Nesse modelo, espera-se que o professor tome decisões ante as situações-problema da ação pedagógica, pois se compreende que a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados.

As questões colocadas pelas Diretrizes Curriculares suscitam uma redefinição curricular nos cursos de licenciaturas pautada





na racionalidade da prática em detrimento de uma racionalidade instrumental e vem reabrir um debate sobre a estrutura e organização curricular desses cursos. Trata-se de uma mudança curricular que acena para uma nova compreensão epistemológica da docência e do trabalho pedagógico. Embora partindo de um modelo de formação de professor que objetiva a ruptura com a racionalidade técnica-instrumental é necessário compreender em que medida essa ruptura pode acontecer nos contextos de reformulação e gestão dos novos currículos nas práticas institucionais.

Sendo assim, a pesquisa que ora se apresenta objetiva analisar a racionalidade pedagógica presente na formação do professor na universidade a partir dos elementos constituidores das decisões curriculares no processo de corporificação do currículo das licenciaturas da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, localizada em Sobral - CE, no contexto de reforma curricular pós- DCNs.

Embora na pesquisa mencionada muitos fossem os elementos analisados na reforma curricular da UVA, nesse artigo, será destacado somente os elementos relativos aos procedimentos de discussão, seleção e organização dos conhecimentos nos novos currículos dos cursos analisados. A análise desse processo teve por base as informações contidas nos projetos pedagógicos dos cursos e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores que coordenaram a reforma curricular na instituição.

Optou-se por analisar as decisões curriculares dos cursos de licenciaturas de Letras, Química e Educação Física na Universidade em estudo, a partir dos seguintes critérios: a) incidência diferenciada de professores com formação em licenciatura; b) diferentes campos científicos; c) tempo diferenciado de existência na instituição e d) organizações curriculares diferenciadas.

Nesse estudo, defendemos a tese de que a racionalidade pedagógica produzida no processo de corporificação dos currículos das licenciaturas na universidade institui regras e modelos de ser e de conhecer do professor, é histórica, regionalizada e produzida no campo de luta e produção cultural; portanto, ela é uma epistemologia socialmente construída (POPKEWITZ, 1997).





2 Racionalidade pedagógica na formação do professor

A formulação de políticas educacionais para formação de professores no Brasil é fortemente marcada pelas orientações técnicas e ideológicas das organizações internacionais e das agências multilaterais. Contudo, é possível identificar uma tentativa de estabelecer uma racionalidade educativa fundamentada no desenvolvimento econômico e social. Damos destaque às mudanças curriculares realizadas para atender a essa racionalidade, por considerá-las centrais no projeto de reforma educacional.

É necessário analisarmos as alterações curriculares como parte das mudanças nos modos de regulação do sistema educativo e considerarmos que essa dimensão reguladora significa difundir novas formas de pensamento e ação, de construção de subjetividades e estilos cognitivos para a formação do professor.

Compreendemos que conhecimento ou desenvolvimento do currículo é uma construção social e não pode ser analisado sem as relações do poder que o produzem. O currículo é a luta em torno da definição de significados dessas relações de poder. Portanto, a análise do conhecimento curricular requer questionar como ele é produzido, distribuído, organizado e como ele dá voz a outros saberes.

Analisar as formas como as ideias se encontram corporificadas na organização do conhecimento no currículo, a partir das maneiras e condições em que elas ocorrem (POPKEWITZ, 1997), requer desvendar as bases do discurso pedagógico que estruturam esse conhecimento.

Numa perspectiva pós-crítica, a análise do currículo “consiste na descrição das relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas, de um lado, e a teoria e a prática curriculares, de outro” (CHERRYHOLMES, 1993, p. 165). Nesse caso o conceito de poder passa ser frugal, para observarmos que, mesmo sendo controlador/regulador, ele pode transgredir e se reinventar para novos discursos e novas práticas políticas.

Para esse autor, é relevante analisarmos os discursos presentes no currículo, as formas pelas quais o poder produz tais discursos, a





seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros e os fundamentos que autorizam determinados discursos curriculares a serem mais legítimos que outros. Ou seja, é necessário olharmos para o currículo como uma construção histórica produzida em uma arena de poder a qual disputa autoridade na elaboração curricular.

O currículo, compreendido como um campo de luta cultural produzido por diferentes práticas discursivas, exerce efeito de poder sobre o saber pedagógico. Isto porque institui formas de subjetivação docente por meio de conhecimentos e normas que organizam saberes e poderes acionados para produção do discurso pedagógico.

Compreende-se que o discurso pedagógico reina no campo discursivo do o currículo enquanto prática. Ele movimenta práticas ações de saber, poder e subjetivação na constituição do sujeito. O discurso pedagógico é um conjunto de práticas de subjetivação que constituem o sujeito histórico e institucional.

O discurso que produz o saber pedagógico se constitui e se alimenta de outras práticas discursivas. Ele realça e recontextualiza discursos que se localizam em outros campos discursivos.

Bernstein (1996, p. 258) define o discurso pedagógico como

A regra que embute um discurso de competência (destreza de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro. [] O discurso pedagógico é a comunicação especializada pela qual a transmissão e aquisição diferencial são efetuadas.

Para Bernstein (1996), o discurso pedagógico é um conjunto de regras que recontextualiza outros discursos. Nesse processo de recontextualização, tal discurso transforma o discurso instrucional (conhecimentos técnicos e científicos) em regulativo (valores morais). O discurso pedagógico, portanto, cria as regras de transmissão do instrucional, através de um conjunto particular de saberes que transforma o discurso original em uma prática imaginária, para o autor “o discurso pedagógico cria sujeitos imaginários”.

Larrosa (1996), baseando-se nos escritos de Bernstein, afirma que o discurso pedagógico não é único, mas um efeito da





recontextualização de outros discursos para propósitos específicos de transmissão-aquisição. Por outro lado, a realização do discurso pedagógico produz-se sempre em uma determinada modalidade de relações sociais. “todo o discurso pedagógico cria uma regulação moral das relações sociais de transmissão/aquisição, isto é, regras de ordem, relação e identidade, e tal ordem moral é prévia a, e condição para, a transmissão de competências” (LARROSA, 1996, p. 125, 129).

Buscamos em Bernstein (1996) o conceito de discurso pedagógico associado ao de “recontextualização”, por acreditar na sua relevância para a análise das políticas de currículo em um processo de circulação de textos nos múltiplos contextos da prática.

[...] o conceito de recontextualização permanece sendo importante para a pesquisa das políticas de currículo. Por intermédio desse conceito, é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis (LOPES, 2005, p. 55).

A contribuição de Bernstein (1996) nos permite visualizar os “campos recontextualizadores” (oficial, pedagógico, simbólico e institucional) das políticas curriculares quando mapeia o sistema de recontextualização de discursos para a estruturação do discurso pedagógico. No entanto, não nos ajuda a visualizar os conflitos e as negociações existentes entre esses campos no processo de recontextualização dos discursos das políticas curriculares.

Lopes (2005) salienta que há uma forte presença estruturalista no modelo de Bernstein quando ele coloca a possibilidade de mudança e resistência na manutenção das regras que estruturam o discurso pedagógico, e não na implosão delas. Além disso, a autora destaca uma forte presença de expressões binárias na classificação dos modelos de estruturação do discurso pedagógico de Bernstein, tais como: discurso regulativo/discurso instrucional, campo de produção/campo simbólico. Essa classificação binária leva a uma forte estratificação dos campos recontextualizadores mascarando





a análise das tensões, conflitos e negociações existentes entre eles. Esse viés estruturalista de Bernstein aproxima o sentido de “negatividade da recontextualização” ao sentido de “negatividade da reprodução”.

Acreditamos que o discurso pedagógico é uma prática de recontextualização de discursos (BERNSTEIN, 1996) o qual ocorre através de um sistema de regras que posiciona e reposiciona o sujeito em jogos discursivos (FOUCAULT, 1995) disputando formas de subjetividades docentes.

Como prática discursiva, o discurso pedagógico constitui-se de diferentes campos discursivos, enlaçando-se em seus domínios. Portanto não podemos falar em unidade do discurso pedagógico, “as relações da pedagogia são múltiplas. Ela esta envolvida num sistema de práticas, de discursos, de enunciados, de instituições que fazem com que possa compreender como se existisse sob a forma de um nó numa rede” (FOUCAULT, 2005b, p. 43).

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. Esse aspecto é crucial quando se recorre à atribuição de significado na experiência docente.

[...] o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção de discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re) produções de significados e sobre suas práticas específicas (DIAZ, 1998, p. 15).

O discurso pedagógico, por ser “um dispositivo gerador de significado”, recontextualiza e transforma discurso primário em um discurso secundário. Conforme Diaz (1999), os discursos primários são os especializados, que possuem suas próprias regras geradoras de seus próprios objetos e de suas próprias práticas como os discursos



das Ciências Naturais e das Ciências Sociais e Humanidades, são o campo de “produção do discurso”.

O discurso pedagógico representa interesses políticos e, conseqüentemente, não está isento das relações de poder. Nas práticas docentes há uma disputa de diferentes discursos em busca de legitimidade como do gênero, da etnia, da religião, da região operando sobre um sistema de cultura e de seus significados que impõem limites ao discurso. Por isso o discurso pedagógico é meio de recontextualização ou de reformulação de um discurso primário.

[...] o discurso pedagógico está associado a formas de poder, a princípios de relação (princípios de controle) e à geração de posições que se objetivam e que podem entrar num jogo de distribuições e de hierarquias que remetem à distribuição de poder. Nas sociedades modernas as relações de poder tornam-se mais e mais sutis e invisíveis. O poder e o controle já estão presentes nas diversas modalidades de prática discursiva, em seus princípios e regras. Tais práticas discursivas constituem uma força localizadora fundamental na qual se exercitam as relações de poder e se ativam as posições de sujeito (DIAZ, 1998, p. 23).

O discurso pedagógico é plural, polifônico, multifacetado e se produz em práticas que envolvem poder-saber, bem como técnicas de efeitos produtivos e práticos sobre os sujeitos e objetos. Ele institui um campo que disputa formas de subjetividade ao demarcar diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, ser e agir.

2.1 A razão do discurso pedagógico como uma epistemologia socialmente construída

A racionalidade pedagógica, enquanto prática, é problematizada como um dispositivo² de produção de subjetividade docente, pois ela é prática discursiva produtora de subjetividade. A razão pedagógica é mais que um saber-fazer, pois está conectada com o saber-poder

2 Nesse caso, dispositivo está sendo compreendido como estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentado por eles (FOUCAULT, 1995).





se valendo de um tipo particular de discurso: o discurso pedagógico.

O discurso pedagógico está subordinado a campos enunciativos que o constituem e disputam formas de subjetividades. São redes discursivas formadoras de práticas, discursos e sujeitos. A interligação entre prática, discurso e sujeito produz posições, porque assim se demarca a forma de se ver e ver o mundo estruturando uma razão pedagógica no interior das condições de exercício da função discursiva.

A racionalidade pedagógica é estruturada por práticas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas (LARROSA, 1994). Na relação pedagógica, estas práticas funcionam pela interiorização do soberano por parte do sujeito da educação. São práticas constituidoras de realidades, portanto é uma racionalidade histórica que apresenta e incorpora relações sociais. Sendo assim, a razão pedagógica é produzida por uma epistemologia socialmente construída, com regras, estilos de raciocínios e ações institucionais. Esta epistemologia está imbricada nas relações de poder que produzem as pedagogias institucionais.

A racionalidade pedagógica é entendida nessa tese como espaço discursivo construído e operado enquanto sistemas que produzem e controlam subjetividades. O sujeito desse sistema possui uma dimensão do “eu” e uma dimensão “social-histórica”, não dissociadas, mas em constante movimento de disputa, tensões e busca de legitimidade.

As práticas docentes são desenvolvidas em interações com os objetivos do sistema escolar, dos pais, dos modelos sociais, das finalidades políticas, filosóficas e normativas da educação (SACRISTÁN, 1999). Então esse processo interativo acontece numa rede discursiva produzida por diferentes sujeitos pedagógicos.

Analisar a racionalidade do discurso pedagógico produtor da prática dos professores requer, então, compreender a articulação entre o conhecimento, a forma de fazer, os seus componentes intencionais e morais e os seus agentes. (SACRISTÁN, 1999). A razão pedagógica é, pois, produzida no contexto discursivo entre diferentes interlocutores (GARCIA, 2006) em relações que se





mesclam e se conformam mutuamente, resultando na dinâmica do trabalho pedagógico.

O enfoque apresentado sobre a racionalidade pedagógica nos remete a categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos sujeitos nos processos de comunicação e interação cotidiana de sua prática. O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são estritamente subjetivos, pois são socialmente construídos e partilhados por padrões e cenários institucionais (POPKEWTIZ, 1997). Por racionalidade pedagógica não se entende a atividade do docente somente, mas a existência material de certas regras, às quais esse professor tem que obedecer. Só faz sentido analisá-la relacionando-a com padrões sociais e cenários institucionais

A racionalidade pedagógica, enquanto prática discursiva, forma o sujeito que fala e aos quais ele fala e seu discurso pedagógico exerce uma função de subjetivação, pois expressam pensamentos e organizam práticas.

O poder transformativo, crítico e inventivo da racionalidade pedagógica está nas contestações marcadas por relações de poder e interesses institucionais e pelas pedagogias regionais constituídas por “um campo discursivo que posiciona o indivíduo, onde as suas subjetividades são formadas e o poder desdobrado nas regras e padrões particulares de verdades institucionais” (POPKEWITZ, 1997). Portanto, a racionalidade pedagógica passa a ser tácita, cultural, heterogênea, reguladora e regulada, inventiva, transformativa, produtora, reprodutora e regionalizada.

O sentido de “regionalizada” aqui corresponde ao que Popkewitz (1997) chama de “Região”: um campo discursivo que posiciona o indivíduo nas regras e padrões particulares de verdades institucionais do conhecimento em que são estabelecidas regras de estilos de raciocínio. Compreender as formas construídas de raciocínio permite focalizar a forma como as ideias estão corporificadas na organização do conhecimento. Permite discutir a relação entre o conhecimento e as relações de poder que estão gerando este conhecimento.

Compreende-se que essas regras e padrões particulares de



verdade são construídos em relações de conflitos no interior das estruturas de dominação e lógicas de poder onde a racionalidade pedagógica é produzida. Dessa forma, compreender o sentido da mudança no processo de aquisição e alteração do conhecimento no currículo a partir das maneiras e condições em que ela ocorre requer desvendar a racionalidade pedagógica no processo de corporificação dos currículos.

3 Analisando a racionalidade pedagógica nas decisões curriculares dos cursos de licenciatura da UVA

O processo de reforma curricular na UVA foi motivado pelos dispositivos legais que obrigam todas as universidades a reformularem os projetos pedagógicos dos seus cursos de graduação. No caso dos cursos de licenciaturas apresentam-se duas resoluções³ que estabelecem as diretrizes pedagógicas e a carga horária para o seu funcionamento.

De acordo com o que foi identificado nas entrevistas com os coordenadores do processo de reforma nos cursos, vários elementos contribuíram para motivar os cursos a rediscutirem os seus projetos pedagógicos, no entanto os mais evidenciados são de natureza legal e institucional. São eles:

- ✓ A iniciativa da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação em provocar uma política institucional de reforma curricular;
- ✓ A exigência, por parte do Conselho Estadual de Educação, feita aos cursos em fase de reconhecimento para atualizar os seus projetos conforme a legislação educacional vigente;
- ✓ A baixa conceituação nos resultados da avaliação realizada pelo Ministério da Educação (Exame Nacional de Curso);
- ✓ Iniciativa de alguns professores que não estavam satisfeitos com os currículos dos seus cursos.

Constatamos que os interesses que motivaram o processo de reforma curricular nos cursos analisados são de natureza legal e

3 São as resoluções CP/CNE 001/2002 e CP/CNE 002/2002 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de Professores da Educação Básica e a sua Duração e Carga Horária respectivamente.



institucional, a partir da DCN's, das políticas de avaliação institucional e da normatização da instituição. Sendo assim, os critérios de seleção e organização dos novos conhecimentos curriculares pautaram-se muito mais em condicionantes externos ao curso como os da normatização, dos mecanismos de controle e do campo discursivo institucional, do que pela filosofia de formação de professores defendida pelo curso.

3.1 Processo de discussão e elaboração dos novos currículos

O procedimento de discussão e elaboração do novo currículo nos cursos analisados aconteceu de formas semelhantes em alguns aspectos e diferentes em outros. No momento de leitura e compreensão das diretrizes Curriculares, o curso de Letras realizou de forma coletiva ao criarem comissões para discutir e interpretar os conceitos apresentados nos documentos como “perfil do profissional, competências e habilidades etc.”. O momento só ocorreu depois que um professor elaborou um anteprojeto pedagógico para estimular o esboço de um novo desenho curricular para o curso de acordo com as novas orientações legais.

Elaborei um documento sistematizando a proposta de um projeto pedagógico/discussão do documento no colegiado/comissões por área para discutir as disciplinas, competências e habilidade de cada disciplina (Professor A de Letras). Reuniões do colegiado pra falar sobre a proposta das Diretrizes curriculares/ dividimos em comissões/ cada comissão lia os documentos legais/ discutíamos no colegiado os conceitos: perfil do profissional, competências e habilidades etc. (Professor B de Letras)

O curso de Letras iniciou o processo de reforma curricular após as Diretrizes Curriculares Nacionais criando comissões de estudos dos documentos legais para compreender as reais mudanças em relação ao currículo em vigor.

Nas primeiras reuniões a gente foi falar sobre o que era essa proposta de reforma curricular. [] então partimos da seguinte metodologia: nos dividimos em comissões e cada comissão foi ler sobre os próprios documentos legais do MEC. Primeiro a gente começou pelas diretrizes curriculares do Curso de Letras, depois fomos ler a que fala da carga horária (Professor B de Letras)





Após um estudo mais detalhado, o curso realizou o 1º Encontro dos Docentes de Letras da UVA, cujo objetivo foi discutir alternativas para o novo projeto pedagógico reafirmando seu papel com as novas diretrizes e de um ensino com qualidade. Esse encontro durou dois dias e contou com a participação de todos os professores do colegiado.

As discussões realizadas pelas comissões centravam-se na compreensão de alguns conceitos como o perfil do licenciado, as competências e habilidades e também a prática de ensino. Cada item do projeto foi discutido. A cada reunião era feita uma síntese que serviria para reunião seguinte. No entanto, a dificuldade apresentava-se na organização de um currículo que envolvesse os encaminhamentos das comissões. “A gente, a princípio, pensava que poderia caminhar assim, era até uma luz em nosso caminho, mas quando a gente ia pra prática, voltava todas as dificuldades novamente” (Professor B de Letras).

A coordenação encaminhou as decisões de cada comissão para um professor do curso sistematizar e organizar um anteprojeto.

É que se nós já tivéssemos uma linha de direcionamento a gente poderia até não utilizar nada do que foi feito, mas nós já tínhamos um documento, algo escrito, palpável onde nós teríamos como nos direcionar, então ele fez o nosso projeto que está todo revisado. (Professor B de Letras)

Apesar do documento ter sido elaborado a partir dos encaminhamentos das discussões coletivas, o anteprojeto elaborado por esse professor recebeu muitas críticas do colegiado, principalmente pelo fato dele ter sido elaborado por uma única pessoa.

E de repente o colegiado colocou: é Professor B, mas não podia ser com um professor. E eu disse: mas foi a forma que fiz pra gente sistematizar melhor o que a gente discutia. Por que os documentos eram elaborados e ficavam soltos e como colocá-los na ordem da confecção para ajudar na elaboração do projeto pedagógico? (Professor B de Letras)

Cada item do anteprojeto foi discutido, revisto e reformulado, quando necessário, a partir das discussões nas reuniões de





colegiados. Criaram-se dois núcleos, Estudos Literários e Linguísticos, para definirem o que realmente deveria conter o currículo como: as disciplinas, a carga horária, o conteúdo e os pré-requisitos. A sistematização do projeto final ficou a cargo da coordenação do Curso.

O curso de Educação Física designou a um professor desse curso a elaboração de uma proposta de projeto de pedagógico para, posteriormente, apresentar na reunião do colegiado e criar comissões por área para discutir o documento.

Comissão de reformulação curricular/apresentação de uma proposta de projeto com base sistema modular que é um modelo canadense/ fizemos adaptações a esse modelo/ (Professor A de Educação Física). Comissão de reforma curricular/ reuniões semanais do colegiado/ reuniões da comissão de reforma/ pesquisa em currículos de outras instituições/ discussão a partir da proposta do professor X que preside a comissão de reforma curricular/ participação do corpo docente e discente. (Professor B de Educação Física)

O curso de Química apreendia as discussões realizadas no Fórum de Reforma Curricular da instituição e as levava ao colegiado para, coletivamente, ler e discutir os documentos legais. O curso optou por esse procedimento, porque não contava com muitos professores para criar comissões por área, já que poucos participavam dessas reuniões de colegiado, designando à coordenação do curso a tarefa de estruturar o novo currículo do curso.

Participação no fórum de reformulação da PROGRAD/ eram lidos os documentos do MEC/ Reuniões do colegiado, fazíamos exposições e discutíamos (Professor A de Química). Fazíamos reuniões do colegiado/ estudo sobre o que o governo queria em relação às disciplinas pedagógicas/ reunimos material de outras instituições como UNICAMP, UnB.... (Professor B de Química)

Durante a estruturação do novo currículo para os cursos, foram destacados pelos coordenadores alguns elementos dificultadores do processo e, pelas suas falas, podemos resumi-los basicamente em duas questões:





- a) interferência na autonomia das decisões curriculares do curso por parte dos dispositivos legais;
- b) falta de experiência e/ou engajamento dos professores em pensar uma proposta específica de formação de professores para o curso, sem estar amarrada ao um tronco comum com o bacharelado.

A diminuição do tempo na formação inicial de professores, a separação do bacharelado da licenciatura e a carga horária da formação pedagógica foram três aspectos apresentados pelos cursos analisados como insatisfatórios nas DCN's, como revelam as falas dos coordenadores.

3.2 Seleção e organização dos conhecimentos dos novos currículos

Os critérios de seleção e organização dos conhecimentos nos novos currículos pautaram-se:

- ✓ Nas orientações dos dispositivos legais em relação às competências/habilidades, carga horária e tempo de duração do curso;
- ✓ Nos conhecimentos avaliados pelo Provão;
- ✓ Nos currículos de outras universidades de referência na área;
- ✓ Na disponibilidade de professores para atender às novas disciplinas;
- ✓ Na não penalização das disciplinas técnicas da área;
- ✓ Na demanda do currículo escolar para pensar a formação do licenciado.

As entrevistas com os professores apresentaram três elementos de conflito nas decisões curriculares dos cursos: sensibilizar o corpo docente para um envolvimento mais efetivo no processo; aceitação de uma carga horária de formação pedagógica muito extensiva exigida pelas Diretrizes Curriculares e dificuldade em articular o conhecimento específico e pedagógico sem prejuízos a uma formação que proporcionasse conhecimentos específicos.





Conforme orientações das DCN's a formação específica e pedagógica do licenciado deve estar pautada na constituição de competências específicas própria de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplado na formação. O desafio para os novos currículos foi a articulação permanente entre a formação específica e a formação pedagógica. O discurso dos professores durante o processo de reforma sugere que a formação pedagógica é de responsabilidade exclusiva do Curso de Pedagogia, cabendo a eles a formação específica, ao mesmo tempo não concebem que a pedagogia possa ter competência para trabalhar metodologias e práticas de ensino nas áreas específicas.

A determinação de uma carga horária para Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e dimensão pedagógica⁴ para os cursos de licenciaturas foram os aspectos destacados pelos cursos em relação as DCN's. Não foram mencionados os eixos curriculares e as competências referentes à formação pedagógica propostos pela Resolução CNE/CP n. 01/2002. Observamos que os cursos analisados desprezaram essa resolução, exceto o curso de Química, que transpôs os princípios e eixos curriculares contidos nesta, embora não os expressaram na sua nova organização curricular.

Ao analisarmos os currículos propostos, observamos uma fragmentação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos nos discursos dos cursos de Química e Letras. Eles indicam que a formação pedagógica deva se dar de forma separada por não se acharem capacitados para essa função (Química), por acharem que não deva ser uma prioridade do curso e que as disciplinas específicas já contemplam a formação pedagógica (Letras).

Os elementos apresentados no discurso dos professores ao tomarem suas decisões curriculares representam conflitos relacionados às dificuldades na operacionalização de um currículo que passa exigir uma formação pedagógica tão ou mais importante

4 São as resoluções CP/CNE 001/2002 e CP/CNE 002/2002 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de Professores da Educação Básica e a sua Duração e Carga Horária respectivamente.





que uma formação técnica-científica e na interferência da pedagogia, enquanto curso, nos projetos das licenciaturas.

Os discursos disputam a autoridade epistemológica, na formação do “bom professor de Química” ou que a “Pedagogia pouco tem a contribuir para a melhoria da qualidade da formação do professor de Língua Portuguesa”.

Poderíamos dizer que o fato dos professores do Curso de Química não terem formação pedagógica interfere na não valorização do conhecimento pedagógico, mas o que poderíamos dizer do curso de Letras onde todos os professores são licenciados?

As decisões curriculares nos cursos analisados indicam que os mesmos buscaram caminhos diferentes para articular o conhecimento específico com o pedagógico. Em algumas situações, apresentam avanços; em outras ainda resistem em romper com a estrutura curricular tecnicista.

A descontinuidade está na estruturação de uma formação pedagógica que elegeu componentes curriculares organizados por eixos temáticos e não por disciplinas e que privilegiou a dimensão teórico-prática em todos os componentes abrindo linhas articuladoras com o conhecimento específico de cada curso.

No entanto, essa descontinuidade na formação pedagógica não afetou a estrutura do currículo como um todo das licenciaturas, pois, na organização dos seus currículos, os componentes curriculares propostos pelo Curso de Pedagogia ficaram estanques reservados aos espaços determinados pelos cursos.

Ao analisar o discurso dos projetos pedagógicos, observamos expressões como “formação crítica”, “transformação social”, “profissional competente para uma escola democrática”, entre outras. Ao mesmo tempo em que essas expressões estão nos princípios de formação dos projetos pedagógicos dos cursos, há uma resistência por parte dos docentes dos cursos em reconhecer outros saberes fora dos domínios epistemológicos das suas áreas específicas.





Entendemos que o sentido de docência produzido pela racionalidade pedagógica na universidade é contraditório porque recontextualiza o discurso crítico da formação docente para gerar mais regulação do que emancipação. É também ambíguo porque gera sentidos imprecisos e movediços se alocando e realocando em diferentes movimentos dentro do contexto institucional. No entanto, busca se sustentar na racionalidade instrumental para justificar as regras e as formas que são criadas para produzirem o sentido do “bom professor” defendido pelo curso.

Os currículos na formação de professores, seja no âmbito das políticas educacionais; do Sistema, ou mesmo daquelas projetadas pelas Universidades, têm sido historicamente concebidos dentro de um determinado discurso pedagógico, cujos aportes teóricos e metodológicos tem contribuído para a tecnicização, disciplinarização e despolitização da identidade docente.

As práticas curriculares na Universidade preocupam-se muito mais com o aquilo que o professor deve ser, saber e fazer do que com o que ele realmente é, faz e sabe (TARDIF, 2000). Além disso, a universidade elege como conhecimento importante os específicos da matéria a ser ensinada e a forma como os mesmos devem ser ensinados. Embora estes sejam importantes, não abarcam a amplitude dos saberes profissionais do professor.

O discurso curricular sobre a formação do professor nas Licenciaturas analisadas demonstrou um campo arenoso entre múltiplos conhecimentos disciplinares e saberes que disputam o sentido identitário da docência. São saberes, frutos de relações sociais e discursivas, que produziram significados acerca da docência.

4 Considerações finais

A exigência de elaboração de um projeto próprio para licenciatura obrigou os cursos a se desfazerem da antiga estrutura em que os currículos contemplavam um tronco comum de disciplinas técnico-científicas e as disciplinas pedagógicas eram agregadas caso o aluno optasse por fazer uma licenciatura. A legislação atual





induz a uma estrutura curricular na qual a formação pedagógica é inserida e articulada com a formação específica sempre, o que vem a caracterizar-se como uma licenciatura desde o início do curso.

A contestação da formação pedagógica nos currículos é feita pelos cursos em dois níveis diferenciados: para o curso de Química, o problema está nas dificuldades de operacionalização dessa formação no currículo como a falta de professores com formação pedagógica, o espaço no currículo para as disciplinas pedagógicas e a realização dos estágios ao longo do curso. Outro nível apresentado no discurso de Letras foi a defesa da autoridade epistemológica para dizer o que um professor deve saber: “um bom professor tem que saber conteúdo...” técnico-científico ou pedagógico?

Esses elementos de disputa de território curricular entre a formação específica e a pedagógica nos cursos estão associados à concepção de formação de professores, isso ainda está presente no discurso das licenciaturas. Embora haja uma resistência à concepção apresentada pelo discurso oficial, essa resistência não indica ruptura com a racionalidade instrumental que produz os currículos na formação do professor no Brasil.

Ao acompanhar e descrever o processo de reforma curricular da UVA durante três anos seguidos, observamos que as decisões curriculares nos cursos são produzidas numa arena onde seus interesses associam-se às condições institucionais e aos interesses dos grupos que os constituem. Essas decisões podem, tanto produzir subjetividades docentes transgressoras e transformadoras das relações de poder institucionais existentes, quanto reforçá-las.

Nossa intenção nessa pesquisa foi de analisar o processo de corporificação dos currículos no contexto de reforma curricular universitária, para identificar elementos dessa luta cultural que é o currículo e para defender a tese de que a racionalidade pedagógica é uma epistemologia socialmente construída. Não tivemos a intenção de qualificar ou propor razões pedagógicas para a universidade, mas de compreender a racionalidade construída no processo de recontextualização de discursos (discurso pedagógico) e no contexto de reforma curricular.





As decisões curriculares nas licenciaturas da UVA foram frutos de relações conflituosas que disputaram território, identidade, autonomia e autoridade curricular, com o discurso oficial, com os interesses institucionais (Reitoria, comissão de reforma e curso de pedagogia) e com o discurso epistemológico sobre saber pedagógico, na formação do professor. Essa disputa ocorreu no campo de luta e produção cultural que é o processo de corporificação do currículo.

Defendemos que a construção de um currículo democrático e inclusivo é, necessariamente, uma prática coletiva que está além da consciência do sujeito, encontra-se na “capacidade de autogoverno coletivo das pessoas” (CONTRERAS, 1999). A educação democrática passa pela “justiça curricular” (CONNEL, 1992) e pela expressão de outras formas do pensamento curricular que não seja o da regulação e racionalização docente (CONTRERAS, 1999), como observamos nos discursos oficial e institucional.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer Conselho Pleno n. 009/2001 de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 08 de maio de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução Conselho Pleno n. 001 de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução Conselho Pleno n. 002 de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

_____. **Decreto 3860 de 09 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior. Dispõe sobre a organização da educação superior, avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Brasília, 09 de julho de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf> acesso em 15 de fevereiro de 2006.





_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Disponível em www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm Acesso em 04 de setembro de 2004.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, 2003.

CONTRERAS, J. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 143-172.

CONNEL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-35.

_____. Currículo Democrático e autonomia do magistério. In: SILVA, L. H. (Org.) **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 74-99

DIAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T. T. da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 16ª. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

_____. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

_____. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

LARROSA, J. A estruturação pedagógica do discurso moral: algumas notas teóricas e um experimento exploratório. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.2, p. 121-159, jul./dez. 1996.

_____. Tecnologias do EU e educação. In: SILVA, T. T. da. **Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35 -86.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul/dez 2005. disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 25 de agosto de 2007.





_____. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 026, p. 109-118, mai/ago 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. Cultura, pedagogia e poder. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 05, p. 91-106, 1992a,

_____. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, A. **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b. p. 37-50.

_____. PEREYRA, M. A. Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In: POPKEWITZ, Thomas; NOVOA, A. (Orgs.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992c. p. 11-40.

_____. **Reforma educacional**: uma política sociológica poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 173-210.

_____. **Lutando em defesa da alma**: política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, T. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

