



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9682 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

O QUE NOS IMPULSIONA AO MOVIMENTO DE REFORMULAÇÃO? A PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS DE LICENCIATURAS NAS HUMANIDADES

Ann Letícia Aragão Guarany - UFS - Universidade Federal de Sergipe

O QUE NOS IMPULSIONA AO MOVIMENTO DE REFORMULAÇÃO? A PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS DE LICENCIATURAS NAS HUMANIDADES

RESUMO

Os currículos, como campos em disputa, estão continuamente sendo revistos e reformados. Os currículos de licenciatura delineiam a produção do sujeito-docente a partir de discursos que atravessam as motivações que se colocam no momento de sua formulação. Incitados pelas diretrizes, iniciaram-se na UFS reformulações curriculares das licenciaturas, das quais selecionamos as de Humanidades para questionarmos quais as disputas que movimentam a produção desses currículos e como se relacionam com as políticas de formação docente. Argumentamos que nos processos de reformulação curricular estão circunscritas relações de poder-saber entre os conhecimentos eleitos como necessários à formação do sujeito docente, nos quais as especialidades se sobrepõem aos pedagógicos, e as negociação de discursos que constituem as legislações e as normas institucionais enquanto verdades às quais os produtores dos currículos se filiam em maior ou menor intensidade.

Palavras-chave: reforma curricular; formação docente; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O conhecimento que constitui o currículo está envolvido naquilo que somos e nos tornamos, na nossa subjetividade. O currículo de formação docente é um dos pilares de qualquer conjunto de política educacional, guiadas pelos modelos de sujeito-professor que se deseja formar para atuar nas escolas. Como habilitação para o exercício profissional, é das etapas de formação a que deve mobilizar mais necessidades de controle e de consonância com o que é pretendido para a educação básica

Quando a formação é caracterizada, e frequentemente o é, como ineficiente para o cumprimento das pretensões de governo e/ou do Estado, o currículo precisa ser reformado. Popkewitz (1997) discute como as reformas constituem-se mecanismos de ajuste dos processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade, transcendendo práticas individuais e institucionais em contextos específicos. Na última

década, a formação docente vem sendo discutida em meio a disputas sociais e culturais produzindo Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) no sentido de atender a esses desejos de produção. Após a DCN para formação de professores de 2002, houve a aprovação de uma nova DCN em 2015 e quatro anos depois outra, que também se coloca como uma Base Comum Curricular (BNC), alinhada a documentos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica.

A partir da aprovação das DCN de 2015, iniciou-se na Universidade Federal de Sergipe o debate sobre suas implicações na formação docente oferecida pela instituição. De acordo com as resoluções aprovadas pelo Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE), após 2015 e até 2019, apenas três cursos de licenciatura foram reformulados, estando os demais ainda em processo de produção. A partir disso nos perguntamos: Quais as motivações que os cursos de licenciatura têm para reformular suas propostas curriculares? Como os cursos negociam suas motivações particulares com os discursos propostos pelas diretrizes?

O objetivo desse trabalho é analisar as disputas que envolvem as reformulações curriculares e as necessidades apontadas como problemas a serem solucionados através de um novo projeto pedagógico. Nesses movimentos, vemos serem acionados diferentes formações discursivas sobre o papel e a atuação docente, sobre as características do campo de pesquisa e especialização, as demandas de organização e fluxo curricular, as “imposições” das diretrizes e normativas, as pressões sociais e da escola enquanto campo prioritário da atuação docente.

Na delimitação do campo de pesquisa optamos pelas licenciaturas em Humanidades ofertadas na cidade universitária, uma vez que reúne a maioria dos cursos de licenciatura ofertados pela instituição. A estratégia foi selecionar os cursos cujos novos projetos pedagógicos já haviam sido aprovados pelos Colegiados ao longo de 2019 e 2020. A partir disso, realizamos entrevistas semiestruturadas com nove docentes representantes dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), responsáveis pela elaboração dos currículos das licenciaturas em Artes Visuais, Ciências da Religião, Filosofia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Libras, Música e Teatro. Para manter em sigilo a identidade dos entrevistados os nomeamos como espécies de plantas e destacamos suas falas em *itálico* durante o artigo.

Argumentamos neste artigo que nos processos de reformulação curricular estão circunscritas relações de poder-saber entre os conhecimentos eleitos como necessários à formação do sujeito docente, nos quais as especialidades se sobrepõem aos pedagógicos, e as negociação de discursos que constituem as legislações e as normas institucionais enquanto verdades às quais os produtores dos currículos se filiam em maior ou menor intensidade. Ao desenvolver as análises que embasam esse argumento, dividimos esta versão do artigo nesta introdução que apresenta o objeto, no desenvolvimento que discute as disputas desses processos de produção curricular e nas considerações.

REFORMULAÇÕES CURRICULARES EM DISPUTA

Como dito por Goodson (2008), a elaboração do currículo escrito pode ser considerada a invenção de uma tradição, que não é algo pronto, mas que deve ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Entendemos esse “novo” como uma produção possível por confluência de discursos do nosso tempo, considerando sobretudo as “condições de possibilidade” da emergência discursiva. Segundo Foucault (1999, p. 230), “numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma epistémê, que define as condições de possibilidade de todo saber”.

Para alguns cursos, a reformulação gerou uma mudança bastante significativa na perspectiva do curso, no perfil do egresso, nos objetivos, nos tópicos de conteúdo e na

estrutura curricular. Para outros cursos o debate se concentrou em pontos específicos o que resultou na reorganização do fluxo curricular, atualização de ementas e aumento de carga horária, porém não ocasionou mudanças na perspectiva teórica e filosófica da formação: *“Não, porque a gente mudou para não mudar nada, entendeu? A verdade nua e crua é essa!”* (JATOBÁ). Não identificar problemas no currículo vigente que mereçam discussão é apostar no sujeito produzido pelo currículo e legitimar os conhecimentos já dispostos para sua produção como verdadeiros.

Nos relatos de docentes, embora as exigências dos órgãos avaliadores internos e externos e os prazos estabelecidos pelas diretrizes possam alavancar o início do processo ou ditar sua velocidade, a organização da estrutura curricular se dá a partir da seleção de conteúdo, principalmente considerando as especialidades, os desejos e a disponibilidade dos sujeitos que compõem os departamentos em contemplar determinados conhecimentos na oferta, o argumento da seleção é definido pelo questionamento: *“qual o perfil dos professores que estão aqui e como a gente vai adaptar?”* (JABUTICABEIRA).

Entendemos como Corazza (2001) ao conceber o currículo como modo de subjetivação, que a análise de seus elementos se vincula às relações de saber e de poder que atravessam os corpos e se fixam nas consciências. Nesses jogos de poder estão em disputa os conhecimentos hegemônicos e os saberes que historicamente não foram valorizados enquanto necessários. Essa legitimidade possibilita que certos objetos de estudo e pesquisas sejam priorizados pelos docentes e programas de qualificação que os formam.

Diante dos discursos e das verdades sobre a formação dos sujeitos desses currículos percebemos que as exigências para a formação docente não parecem ser questões prioritárias. *“O nosso currículo não prepara do ponto de vista pedagógico digamos assim para ser professor. Ele prepara para ser um técnico em filosofia, aí ele sai muito bem preparado, né?”* (JATOBÁ). O sujeito desejado por esses currículos se alinha com o de um sujeito-técnico-especialista que contingencialmente ou naturalmente pode vir a se tornar um professor. Isso parte da afirmação de *“que não se pode ser especialista no ensino de alguma coisa se você não domina esta coisa”* (PAU-BRASIL).

A disputa em torno da subjetividade docente envolve uma hierarquização entre profissões, em que o “formar bacharéis” foi o priorizado em relação à licenciatura há um século (GATTI, 2010). Além disso, o saber pedagógico é colocado em um lugar menor, um lugar da não ciência frente ao conhecimento específico de outras áreas do conhecimento. Nas relações de poder-saber que perpassam os currículos analisados, ficam materializadas a supremacia das competências do bacharel, destinando as do licenciado à complementaridade. Esses currículos priorizam, então, subjetividades de especialistas-técnicos, docentes por extensão.

O avanço caracterizado como natural dos conhecimentos da área específica foi argumento recorrente para revisar os currículos. Justificam a necessidade de atualização da formação dos licenciados diante das tendências de estudos e pesquisas na área, reforçando a supremacia da ciência relevante. Assim, a *“contínua participação de professores [...] em eventos da área no Brasil nos fez perceber a necessidade de atualizar o currículo”* (CEDRO). São citadas ainda regras internas institucionais como limitadoras para a organização curricular e outros fatores como a necessidade de atendimento às solicitações externas dos órgãos avaliadores que podem apontar o que se coloca como problema a ser sanado, *“após a visita do MEC/INEP para avaliação do curso, identificamos lacunas, necessidades e certa desatualização dos conteúdos em relação aos avanços na área de Ciências da Religião no Brasil”* (CEDRO).

As tendências da área se articulam com os discursos e as necessidades colocadas nas

legislações, “*acabou se baseando muito mais nas DCN e em questões teóricas que o grupo tem discutido, não é?*” (GOIABEIRA). Esses documentos curriculares são consultados para verificação ou não de alinhamento e se colocam em negociação com outros discursos, principalmente com as verdades científicas de cada área de conhecimento que se filiam, “*Então a gente vai tentando ver as novas tendências a partir do documento, mas também pensando teoricamente o que está sendo discutido para deixar o currículo mais atual possível*” (PITANGUEIRA).

Sistemas de educação se configuram como maneiras políticas de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que trazem consigo e que são próprios desse sistema. A verdade é constituída numa relação de poder e o poder se exerce em conexão com a verdade, assim os discursos funcionam como regimes de verdade que são aceitos (FOUCAULT, 2014). As diretrizes e normativas produzem e são produzidas a partir das relações de poder dispersas, de desejos e necessidades de governo e autogoverno que se colocam aos sujeitos e que por eles são fabricadas, das verdades estabelecidas no campo do saber a que pertencem e dos discursos que a ele se vinculam (CARDOSO et al, 2019).

Retomando a discussão sobre o papel secundário da formação docente, em alguns dos cursos de licenciatura as diretrizes para a formação de professores não são protagonistas, mas linhas de limite. “*Eu confesso que eu não estou bem por dentro dessa resolução de 2019, a de 2015 eu teria que lembrar também porque eu não estou lembrado, provavelmente a gente se baseou nessa*” (PAU-BRASIL). Macedo (2019) aponta como toda tradição curricular dá conta de que o currículo precisa acontecer nos lugares de destino, os espaços entre a produção e a implementação curricular como momentos distintos permitem que a implantação de bases normativas ocorra de forma menos linear. Em geral, as questões mais objetivas são observadas e cobradas por instâncias internas, limitando o poder das reformas curriculares pretendidas pelo Estado para a formação docente.

Ainda assim, a DCN de 2015 foi defendida pela maioria, pela organização em núcleos mais flexíveis, por ser menos diretiva e pelo perfil profissional docente que almeja mais crítico e respeitoso quanto às diferenças, menos técnico e instrumentalizado que o docente pretendido pela BNC de 2019. Um único curso havia decidido se guiar pela recente base para não “*gastar energia*” em aprovar um currículo que em breve terá que ser revisto. A rejeição à BNC se deu pois, além de exigir mudanças estruturais, volta-se mais para a *instrumentalização aos conteúdos propostos pela base (BNCC) e se guia por “aquela lógica escolar, apostilada, onde é sobrevalorizado os conhecimentos e a técnica pedagógica”* (JABUTICABEIRA). Esse sujeito-docente-efetivo, que aplica as técnicas para garantir aprendizagens, “*um professor que responda fórmulas, que pensa em caixinhas*” (PITANGUEIRA), não é reiterado pelos discursos curriculares e não se alinha às perspectivas assumidas na maioria dos cursos.

CONSIDERAÇÕES

Mesmo que se influenciem, não coexistam independentemente e se confundam, tentamos apontar as principais disputas que se apresentam na reformulação curricular, das quais destacamos os discursos relacionados aos conhecimentos que devem ser necessários para formar o sujeito-especialista-docente daquele currículo e que se colocam entre a valorização de um perfil acadêmico bacharelesco e a caracterização de cursos como de licenciatura. Há ainda as limitações das normativas internas, avaliações externas e da legislação específica à qual devem se referir. Nesse sentido, estes documentos são apontados como limitadores de desejos, mas não orientações expressas. Ainda assim, veiculam verdades para formação que são reiteradas ou contestadas nos currículos e organizam as estruturas

curriculares a partir também de instituições reguladoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, L. R.; GUARANY, A. L. A.; UNGER, L. G. S.; PIRES, M. A. Gênero em Políticas Públicas de Educação e Currículo: do direito às invenções. **Revista E-curriculum**, Vol. 17, p. 1458-1479, 2019.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 3 de dezembro de 1970**. Trad. Lara Fraga de Almeida Sampaio, 24. Ed. São Paulo: Editora Loyola, 2014

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acessado em: 10 de abril de 2020.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.