



5570 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT12 - Currículo

DILEMAS DA GLOBALIZAÇÃO NO CAMPO CURRICULAR: INTERCULTURALIDADE, SOCIEDADE, E MUDANÇAS NOS ESTÁGIOS DAS LICENCIATURAS.

Leyvijane Albuquerque de Araújo - UnB - Universidade de Brasília
Carla Tereza Pessoa da Rocha Dantas - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

DILEMAS DA GLOBALIZAÇÃO NO CAMPO CURRICULAR: INTERCULTURALIDADE, SOCIEDADE E MUDANÇAS NOS ESTÁGIOS DAS LICENCIATURAS

RESUMO

Em tempos de globalização e de uma sociedade em rede movida pela *cibercultura* (LÉVY, 2010), no campo do *currículo* (SACRISTÁN, 2000) muitas temáticas disputam por poder e controle via políticas curriculares. A presente pesquisa objetiva analisar dilemas e elementos que influenciam essa disputa (APPLE, 2006; LLAVADOR, 2013; ENGUIITA, 2013), como a temática da *interculturalidade* (PÉREZ TAPIAS, 2013; LOPES E MACEDO, 2005) e a exigência de formação docente mais qualificada. Utilizamos a metodologia qualitativa e análise documental (FLICK, 2009) para investigar o rebatimento dessas políticas em projetos do curso de pedagogia de três universidades. Os resultados apontam a necessidade de luta das comunidades pela valorização da interculturalidade advindas dos conhecimentos acumulados pela humanidade e mostram uma dupla constatação, ao mesmo tempo em que há uma preocupação das universidades em torno do estágio curricular, por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) atendem às exigências de requerer às universidades uma formação docente qualificada.

Palavras-chave: Globalização; Interculturalidade; Sociedade; Currículo; Estágios Supervisionados.

INTRODUÇÃO

Com o aumento da industrialização e da tecnologia o mundo está globalizado e com ele várias crises do capital oscilam aumentando diferenças econômicas entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Com esse advento da globalização as culturas do mundo todo interagem e se comunicam através das mídias sociais e da *cibercultura* (LÉVY, 2010). A interculturalidade está presente não somente pelo fato da diversidade cultural, mas sim pela existência uma indicação de desigualdade social que também se desenha culturalmente.

Para Apple (2006) em uma era conservadora, por mais que evidenciemos o neoliberalismo como ideologia política responsável pela crise econômica “[...] existem motivos para temer que a “amalgama compacta” não vá mudar, com ingredientes neoconservadores e neoliberais, com base nos quais são traçados os conteúdos curriculares que o sistema educacional se encarrega de veicular o currículo mostra abertamente, que podemos dizer, que com mais força no “currículo oculto”, por meio dele fica mais evidente se cabem os conteúdos e valorização da cultura que, com sua hegemonia continuam submetendo os outros inclusive ao *preço da aculturação* de suas próprias tradições até se chegar ao conformismo cultural exigido (APPLE, 2006).

Enguita (2013) diz que para o público em geral, é o papel da escola na qualificação do trabalho, ou seja, na formação geral e específica das pessoas para desempenhar funções. Discute que quando a escola se viu promovida pelo surgimento e desenvolvimento das cidades, “*isso pouco ou nada tinha a ver com a formação para o trabalho e tal relação não teria ido depois muito mais longe se sua expansão tivesse dependido apenas na reforma religiosa, do sucesso da imprensa ou da criação das nações*” (p.63). O autor diz que o que empurrou a escola a abordar aprendizagem no trabalho foi a expulsão daquilo que é o centro deste.

Com o desenvolvimento da indústria, capitalista (ou comunista), os empregadores chegaram à conclusão de que deveriam romper essa relação se queriam chegar a controlar o trabalho, ao menos eles próprios não trabalhavam no local e não tinham como controlar a aprendizagem” (ENGUIITA, 2013, p.63).

Segundo Enguita (2013) foi exigido da escola que desenvolvesse nos futuros trabalhadores as capacidades e habilidades gerais e específicas necessárias para o emprego, se passou-se a cobrar da escola que assegurasse a *formação profissional*, para os ofícios, como faz a *carreira universitária*. Como nosso trabalho foca no ensino superior, isso não é diferente do que a globalização exige do papel das universidades para que forme a contento a mão de obra que atenda ao mundo do trabalho, como o autor indica, demanda-se ao sistema que assegure não somente uma formação específica,

mas que ofereça uma formação de base que permita “mover de um emprego para outro”.

A discussão dos autores demonstra que no cenário globalizado há exigência de altas qualificações, razão pela qual as universidades têm-se movimentado constantemente para atualização de seus currículos e também para uma oferta de sólida qualificação dos estudantes.

O presente trabalho objetiva analisar alguns dilemas trazidos pela globalização ao campo do currículo e elementos que compõem o conjunto das disputas de poder e controle, como a temática da interculturalidade eferescente na sociedade e das exigências pela formação mais qualificada dos docentes que devem ser polivalentes para uma sociedade tecnologicada e em rede. As DCN refletem nos currículos das universidades sua orientação de ampliar as cargas horárias de formação a fim de aprofundar a polivalência dos futuros profissionais.

Fizemos um estudo do quadro teórico que fundamenta a temática e utilizamos a perspectiva qualitativa com a análise documental (FLICK, 2009) no currículo de três projetos pedagógicos de três universidades brasileiras focando no que mudou a respeito do estágio supervisionado das licenciaturas, mais precisamente o curso de pedagogia. As mudanças recentes exigiram a ampliação da carga horária para 400 horas, na tentativa de aprofundar a qualidade da formação dos futuros professores licenciados, no entanto, essa alteração demonstra em grande escala, o poder exercido pelos organismos internacionais sobre as universidades para melhoria da mão de obra qualificada em uma sociedade intercultural e globalizada (ENGUITA, 2013; LLAVADOR, 2013; ARROYO, 2013; PÉREZ TAPIAS, 2013).

Para a organização da pesquisa, o texto apresenta seis tópicos que discute nossa temática que são: currículo e globalização; currículo prescrito; currículo e interculturalidade; currículo e a influência das políticas nacionais curriculares para o aumento da carga horária de estágio nas três universidades investigadas; currículo, poder e controle; e o currículo repolitizado pelos coletivos empobrecidos.

1. Currículo e Globalização

O cenário global e tecnológico traz em seu bojo exigências de mão de obra qualificada que atenda aos patamares da indústria. Enguita (2013) afirma que no contexto dos seguimentos do mercado de trabalho predominam uma mobilidade social e versatilidade, pois há uma diversidade de aptidões e atitudes exigidas pelos empregos que impôs à escola essa “adequação” do sistema educacional que deve ser construído a partir de um modelo inspirado na organização das rotinas das fábricas.

Para Enguita (2013) há uma configuração resultante das reformas do século XIX e meados do século XX que são homogeneizadoras organizadas em disciplinas estanques, rotinas burocráticas, espaços hierárquicos, horários rígidos, métodos centrados no professor, transmissão unidirecional de informações.

Essa realidade retratada das escolas se reproduz nas universidades que precisam de inovações em sua forma de ensinar os conteúdos científicos culturalmente reservados pela história. O autor relembra que no último terço do século XX houve uma explosão de críticas ao velho modelo escolar e a proliferação de inovações singulares e reformas generalizadas sob o signo da “[...] *pedagogia não diretiva, da aprendizagem ativa, da diversificação curricular, do construtivismo*[...]” (ENGUITA, idem, p.66).

Ele comenta sobre uma forma de “*linguagem da pedagogia*” que conduz a uma educação mais ativa, crítica e participativa, que essa vertente corresponde à demanda de uma “*força de trabalho mais comprometida, empreendedora, proativa*”, sendo a “*pedagogia ativa*” uma forma de combinação “*novo espírito do capitalismo*” (segundo a definição de BOLTANSKI e CHIAPPELLO, 1999, *apud* ENGUITA, 2013).

Assim o professor trabalhador foi imbuído de buscar ter[...] a sociedade do conhecimento absorve mais força de trabalho de alto nível intelectual e obriga parte da população à atualização ou à reciclagem reiteradas, isto é, à aprendizagem ao longo da vida [...]; a escola em sua origem havia se organizado imitando o modelo do convento e, em menor escala, do quartel, passou a se inclinar para o modelo da fábrica [...]; o ensinamento simultâneo ou sistema lancasteriano no século XIX, se propunha a educar os pobres, as classes trabalhadoras e industriais com o modelo tutorial que permitia a um professor instruir a mais de uma centena de alunos por meio de poucos alunos assistentes, o que lhe garantiu rapidamente a denominação de escola-fábrica (ENGUITA, 2013, p.64-65).

Uma capacitação *polivalente* ajustando-se aos novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. Sobre isso Sobrinho (2014) fala que atualmente a Universidade tem uma enorme importância para esta articulação do conhecimento, o tradicional, que o autor chama de “modo 1, fechado e monodisciplinar” e o “modo 2, aberto, transdisciplinar, de uso intensivo e extensivo dos meios informáticos” (p.643).

Sobrinho (2014) acredita que são tempos de “desassossego, perplexidade e perdas das referências valorativas da vida” (p.644), decorrentes, principalmente das ações destrutivas causadas pelo sistema econômico dominante. Segundo o autor, há dois fenômenos que podem produzir fragmentações e contradições na educação superior, que são a “sociedade do conhecimento”, e “economia do conhecimento”, ou “sociedade da economia do conhecimento” (p.647).

[...] Na perspectiva da economia do conhecimento, tendem a prosperar uma mercantilização massiva das atividades educacionais e das instituições privadas, as lógicas empresariais na gestão, na organização dos processos de produção, distribuição e transferência de conhecimentos e sentidos da formação” (SOBRINHO, 2014, p.651).

Na “sociedade da economia do conhecimento” comentada por Sobrinho há uma busca desenfreada pelos profissionais para o alcance da melhor formação possível, no entanto, em contraponto, Arroyo (2013) lembra que outro desafio é preparar os grupos empobrecidos para o mercado de trabalho, o que vamos discutir no item cinco deste trabalho.

Arroyo (2013) indaga sobre a segregação do trabalho que está oculta nos sistemas escolares e suas políticas educativas e curriculares e distribuem o discurso sem base social prometendo trabalho para todos desde que se esforcem para passar por processos de qualificação independentemente de serem negros, indígenas, pobres, favelados ou camponeses.

Para o autor, conhecer a segregação do trabalho exige atenção especial nos currículos de formação de educadores e docentes, bem como nos projetos curriculares. É preciso que as próprias vítimas narrem sua história e mostrem os significados apreendidos na vivência. É necessário existir propostas e intervenções nos currículos para que incorporem a história dos grupos empobrecidos e excluídos.

Há portanto uma busca pelo lugar da intercultura das comunidades espalhadas pela sociedade que se deparam com as questões do poder e controle exercido pela força do capital global que impulsionam as políticas curriculares que orientam na elaboração “do que” se deve constar nos currículos dos cursos de licenciatura de formação de professores, inclusive no curso de licenciatura em pedagogia.

2. O Currículo Prescrito

Sacristán (2000, p.104) acredita que o currículo prescrito seja um instrumento da política curricular e define *currículo prescrito* como um currículo que se “orienta” e se “prescreve” em todo sistema educativo “[...] como consequência das regulações inexoráveis à quais está submetido, levando em conta sua significação social [...]” que leva à “prescrição” de como deve ser o conteúdo conforme a escolaridade, principalmente a obrigatória.

São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema curricular, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro (SACRISTÁN, 2000, p.104).

Para Sacristán (2000) o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura, nem ficar independente das condições em que se desenvolve, pois “é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (p.107). Esse esclarecimento é relevante para a presente pesquisa, visto que o currículo prescrito é, uma das formas de instrumentalização e controle das políticas curriculares tanto para as escolas quanto para as universidades. De acordo com o autor, a administração ordenadora do currículo e a política sobre o mesmo não podem ser separadas. Comenta o caso da Espanha, onde a política curricular se refere a todas as decisões relacionadas aos conteúdos e às práticas que serão desenvolvidas no currículo, são as normas que estabelecem as regras do “jogo do sistema curricular”.

O panorama demonstrado por Sacristán a respeito das políticas que “ordenam” as disciplinas do currículo, encontra concomitância na análise que Pereira (2011, p.221) faz sobre os paradigmas da estruturação do currículo na universidade e que indaga sobre os termos de estrutura e poder sobre o currículo. Afirma que

[...] o currículo apresenta-se dividido em disciplinas conforme a força e o interesse a elas atribuídos naquele determinado tempo histórico [...]. Uma das grandes críticas da sociologia do currículo é a de que a construção curricular reflete as escolhas daquilo que é tomado como tradição cultural e epistemológica dos grupos dominantes” (p.221).

Para a autora, para uma análise de currículo da educação superior é importante apontar o papel que ele desempenha em uma sociedade funcionalista, visto que “aos papéis que o sistema designa aos indivíduos, correspondem a estruturas de personalidades e uma cultura que contribui para reproduzir essa sociedade” (PEREIRA, 2011, p.221), é que pretendemos discutir a respeito dos elementos da intercultura que são parte da reflexão trazida neste trabalho.

3. Currículo e Intercultura

Os estudos no campo do currículo também consideram elementos da cultura e intercultura, como afirma Enguita (2013, p.54) que a cultura e intercultura pode ser concebida como parte de uma cidade, de um povo, de grupos, de pessoas. Segundo o autor, por trás do termo *currículo* há dois pressupostos que é preciso explicitar, primeiro que não se fala em *aprendizagem* e sim de *ensinamento*, de uma “ação consciente”, deliberada e encaminhada para que a aprendizagem alcance certos objetivos. Sobre o *currículo*, ele acredita que a sociedade deveria planejar o ensinamento como uma atividade específica, com atores específicos e em cenários específicos.

Pérez Tapias (2013, p.135) faz um balanço sobre a educação intercultural, do qual destacamos alguns pontos dos quais o autor acredita que:

- as questões interculturais não foram aprofundadas;
- a urgência em aprofundar o reconhecimento dos diferentes ou que a aprendizagem do respeito, tenham sido ouvidos e tenham afetado, os planejamentos curriculares que imperam com nosso sistema educacional;
- o conteúdo das matérias, as formas de avaliação, os livros didáticos e os modos de ensinar continuam sendo feitos conforme as pautas da cultura dominante;
- somente com a interculturalidade no currículo será possível abrir caminho para “[...] o diálogo entre os indivíduos culturalmente diversos[...]” (idem, ibidem).

Ele coloca duas questões, a primeira questão é do papel relativo do território e a descendência comum; a segunda questão é como se organiza essa coletividade. Essas duas questões tiveram uma enorme importância para a escola e, mais concretamente, para o currículo expresso e tácito. Segundo o autor, a escola da democracia explicará em seu currículo que existem diferentes regimes governamentais, dará liberdade ideológica para seus professores, afirma que “[...] o professor deve respeitar as opiniões dos alunos e não indagar a dos pais, etc [...]” (PÉREZ TAPIAS, 2013, p.59).

[...] o respeito significa reconhecer o outro, cuidando para que seus direitos não sejam menosprezados, recebendo-o no espaço comum da convivência enquanto possibilitamos a expressão de sua alteridade. É atitude moral básica que torna possível a relação entre seres humanos, deixando para trás, de um lado, a imposição mediante a força que mantém relações humanas na órbita do domínio, e, por outro lado, a indiferença que desvaloriza essas relações [...] (PÉREZ TAPIAS, 2013, p.126).

Para o autor a verdadeira educação democrática deve ser por força *intercultural*, que por sua vez, a *educação intercultural* será entendida como *educação democrática “radicalizada”*, que leva à busca transcultural de princípios, critérios e normas de convivências às consequências pedagógicas (PÉREZ TAPIAS, 2002, p.36-74). Ele sugere que a interculturalidade não se deve a um capricho intelectual nem a uma moda acadêmica, que estamos conhecendo uma dinâmica de “intensos fluxos migratórios” que ficou para trás na história o tempo no qual cada sociedade correspondia uma cultura, que já passou o tempo em que a sociedade pensava que podia atuar nela de acordo uma única cultura hegemônica reproduzida no currículo escolar.

Ao discutir sobre cultura hegemônica Apple (2006) discorre sobre a área do currículo e o problema da comunidade no período de 1922 e 1939, diz que importantes estudiosos do currículo tinham um compromisso similar à ideia de “pensamento uniforme”, como Ross L. Finney (1922), Charles C. Peters (1924) e Edward L. Thorndike (1939). Apple comenta que tempos depois, Finney pareceu alterar sua visão sobre o principal problema da sociedade norte-americana o que “não era mais a classe trabalhadora imigrante” (p.114).

Pérez Tapias (2013, p.129) indaga que em nossa sociedade tem uma diversidade que se soma a diferentes culturas trazidas por indivíduos e grupos vindos de longe, o que resulta em uma *metamorfose sociológica* de enorme magnitude, defende que é preciso elaborar uma ética universalista com base nas diferenças, e que esse trabalho requer:

- que todos nós nos encontramos no “lugar” da interculturalidade, que nos reconheçamos como interlocutores válidos, aceitando-nos uns aos outros, com capacidade de argumentação e debate, em buscar os pilares “construídos de baixo para cima” sobre os quais podemos levantar uma ética comum, sendo intercultural, que possa ser concebida como “transcultural”;
- que é necessário preparar as condições, como um discurso ético, resultante de diálogo, com pretensões de orientar a ação educativa.

Para o referido autor, “descobrir” essas características pode ser resultado de uma “sensibilidade e razão morais

amadurecidas sob influência de interpelações éticas na qual não podemos nos evadir” (p.132), o que leva à reflexão que exista um “imperativo cultural” mas em uma outra dinâmica de reconhecimento do outro, nos caminhos do reconhecimento (RICOEUR, 2006).

Sobre a questão do reconhecimento do outro, é importante destacar que Pérez Tápías (2013, p.132) se fundamenta em Ricoeur (2006), HONNETH (1997), e constrói algumas inferências:

- não existe vida sem reconhecimento, as pessoas necessitam ser reconhecidas, ainda que seja pelo confronto e antagonismo;
- o reconhecimento pelos outros deve ser recíproco, entre iguais, portanto, o fundamento da convivência democrática;
- nesse reconhecimento do outro pelo “eu” de cada um, deve haver reciprocidade, descobrindo como o “tu” interpela e como ele que, à distância exige um tratamento justo, visto que o respeito é moralmente necessário;
- o diálogo é necessário e possível, algo comprovado pela própria experiência humana.

Em concordância com Pérez Tápías (2013) e ao analisar o pensamento curricular no Brasil, Lopes e Macedo (2005, p. 49) acreditam que seja no contexto escolar ou universitário, a principal tendência do campo é a “*valorização de uma certa discussão da cultura, na medida em que vem sendo intensificadas, sob referências teóricas diversas, as discussões sobre o multiculturalismo ou estudos culturais*”.

Há, portanto em nosso tempo um dilema trazido pela globalização para o campo do currículo que busca definir historicamente quais “culturas” ou “interculturais” devem ser tratadas no currículo e esta ideia da relação “entre” culturas vem sendo concebida como um enfoque normativo através das políticas curriculares que permitem, ou orientam, a abertura de espaços escolares a favor de um novo modo de articular as diferenças em nossas sociedades.

4. Currículo e a influência das Políticas Curriculares nos Estágios Supervisionados de três Universidades investigadas

Como vimos debatendo a respeito dos dilemas trazidos pela globalização e da crescente industrialização mundial e os rebatimentos no campo do currículo, veremos neste tópico uma dupla constatação dessas influências sobre as políticas que orientam os currículos das Universidades a atenderem as demandas de formação dos profissionais conforme as exigências da sociedade que coloca o trabalhador, inclusive o docente, num cenário de *polivalência* (ENGUIITA, 2013).

Para Enguita o social e o econômico sempre acontecem fora da escola em contraposição com a racionalidade e à moralidade do que do que acontece dentro na escola. Diz que

[...] para tal imaginário profissional, o *santuário escolar* estaria sempre em perigo devido às ameaças externas. No entanto, não foi demonstrado que a instituição ou a profissão sejam feitas de outro tecido que o resto da sociedade e os demais grupos ocupacionais, razão pela qual se torna imprescindível que nos perguntemos sobre os seus efeitos na organização e no currículo [...] (ENGUIITA, 2013, p.67).

Esse cenário de *polivalência* somado aos elementos globais e econômicos levaram à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN/CNE nº 02 de 01 julho de 2015 (BRASIL, 2015) que elevaram a carga horária dos estágios das licenciaturas para os cursos de formação de professores para 400 horas, o que antes era de 300 horas para o curso de Pedagogia, por exemplo.

Em relação ao curso de Pedagogia, nossa pesquisa verificou que após a publicação das DCN (BRASIL, 2015) em três universidades ocorreram reformulações curriculares para o campo dos estágios supervisionados. O quadro 1 mostra os dados comparativos constatados a partir dos currículos:

Quadro 1: Dados comparativos sobre os Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia

Universidade 1	Universidade 2	Universidade 3
Estágio Supervisionado: 450h	Estágio Supervisionado: 420h	Estágio Supervisionado: 450h
Ano: 2019	Ano: 2017	Ano: 2016
Distribuído em 4 disciplinas obrigatórias	Distribuído em 6 disciplinas obrigatórias	Distribuído em 14 disciplinas obrigatórias

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos projetos pedagógicos investigados (2019)

Verificamos que na Universidade 1, o estágio supervisionado se estruturou em quatro (4) disciplinas com 450 horas dedicadas aos campos de estágio, organizadas como segue: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA); Gestão Escolar e Espaços Educativos Não-Escolares.

Na Universidade 2, o estágio se estruturou com 420 horas dedicadas aos campos de estágio, distribuídas em cinco (5) disciplinas que abrangem as áreas: Educação Infantil; Prática de Ensino nos Anos iniciais do EF; Gestão Escolar e Educação Não-Formal.

Na Universidade 3, o estágio supervisionado se organizou com 450 horas distribuídos em quatorze (14) disciplinas, contemplando as áreas: Coordenação do Trabalho na Escola; Política e Organização da Educação Básica; Educação Especial: Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares; Metodologia do Ensino de Matemática; Metodologia do Ensino de Português: a Alfabetização; Educação Infantil Metodologia do Ensino de Arte; Metodologia do Ensino de Ciências; Metodologia do Ensino de Educação Física; Metodologia do Ensino de História; Currículos e Programas; e Metodologia do Ensino de Geografia.

As mudanças percebidas no campo dos estágios nas Universidades investigadas remetem como ponto de partida as resoluções e legislação publicadas sobre o estágio, como ao que estabelecem as DCN do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), quanto ao que estabelecem as DCN (BRASIL, 2015) para as Licenciaturas para a formação docente. Somente na Universidade 2, percebeu-se um destaque ao que se estabelecem as publicações estaduais do Conselho Estadual de Educação do Estado do curso investigado.

Os dados demonstram uma dupla constatação, ao mesmo tempo em que há uma preocupação das universidades em torno do estágio curricular obrigatório para que o estudante de pedagogia possa de fato aprofundar suas experiências práticas no estágio a partir dos estudos teóricos realizados, por outro lado, as políticas curriculares de aumento da carga horária dos estágios atende ao que se coloca na globalização de melhoria da mão de obra qualificada, ou seja, exige-se cada vez mais que o professor a ser formado aprofunde as bases teóricas e práticas da profissão. É de fato importante e relevante que esses estágios sejam cumpridos visto que muitos estudos mostram a vulnerabilidade do exercício da profissão dos egressos de cursos de formação de professores que por ventura não tiveram uma sólida vivência nos campos de estágio docente.

5. Currículo, Poder e Controle

Os dados demonstrados pela investigação aos projetos pedagógicos do curso de pedagogia remetem ao que Llavador (2013) coloca sobre o papel do currículo que pode ser descrito em dois tipos: o papel ativo e o papel passivo. Quando o currículo desempenha o papel ativo, ele próprio possui Política, Poder e Controle. Já no papel passivo, ele está submetido a processos políticos, ações de poder e mecanismos ou dispositivos de controle.

Para entender os referidos papéis do currículo, é necessário definir o que vem a ser política, poder e controle. Segundo o Llavador (2013) a Política representa

[...] um conjunto de ações empreendidas por um ou mais agentes ou instâncias a fim de conservar ou ganhar poder para defender seus interesses de outros que os consideram ameaças para o alcance dos próprios interesses. Essa aproximação permite compreender a proximidade entre política e epistemologia, pois mostra que a política não fica à margem dos diferentes momentos de construção e/ou definição curricular; pelo contrário, além de aceitar a explicação usual da presença de ações e agentes, agrega também os interesses de cada qual e os momentos em que essas ações são empreendidas ou não com caráter estratégico[...] (p. 39).

Seguindo a interpretação do autor, em relação ao Poder, ele o define segundo a visão de Weber quando o conceitua como sendo um fenômeno ligado à pluralidade de interesses, ou seja, é a probabilidade de que alguns indivíduos realizem sua vontade apesar da resistência de outros. Esta argumentação é a que melhor se encaixa com a definição de Política acima descrita.

A questão do Controle por sua vez tem dois sentidos para Llavador (idem, p. 40) “[...] a) com respeito à sua posição nos processos e/ou produtos e b) em seu domínio por parte de quem busca assegurar com ele que sejam definitivamente “seus” os interesses cumpridos, identificando-os com os da instituição ou sistema [...]”.

Considerando o Currículo como um processo de construção política cujo sentido se concretiza nos contextos sócio-históricos de sua produção e tendo a influência da pluralidade de interesses oriundos do poder, da política e do controle, Llavador (2013) aponta que não podemos falar de “o currículo” e sim “currículo X” visto que devem ser considerados os contextos sócio-históricos (GIMÉNO SACRISTÁN, 1988, apud LLAVADOR, idem, p.42).

Segundo Apple (2006) a ideia de controle social remete à questão da “conformidade cultural” que os primeiros cientistas sociais “atacavam” a respeito dos imigrantes do leste e do sul da Europa ao final do século XIX. O autor coloca que os imigrantes eram tidos como “ameaças à existência da própria democracia” e os intelectuais da época se uniram por um movimento de restrições à imigração, a escola foi colocada como instrumento de “padronização” e “aculturação”.

[...] Contudo, para garantirem a homogeneidade cultural diante da imigração já ocorrida, viam a necessidade de uma segunda linha de defesa. Em essência, perceberam que a imposição de significado poderia ser um instrumento de controle social. O imigrante poderia ser, então, cada vez mais aculturado, passando a adotar valores, crenças e padrões de comportamento da classe média. O instrumento para isso, de acordo com Ross, era a escola [...] (APLLE, 2006, p.112).

Apple discorre sobre o problema do controle social e da comunidade que estava sendo levada às imposições curriculares, de consenso cultural e reprodução dos valores da sociedade que detinha poder de controle intelectual e político da época.

Entendemos então que o fato de existir uma política, uma submissão à gestão do poder e um exercício de controle de todos eles atuando não só sobre o currículo, mas também entre eles mesmos, ocasionando assim na produção, seleção e valorização de conhecimentos formalizadores, o currículo se torna numa verdadeira arena de conflitos Llavador (2013). Ele acredita que o currículo é permanentemente construído e reconstruído num processo que não se produz no vácuo, mas se constrói na intervenção de fatores desencadeadores, limitantes, condicionantes, reguladores que são as “determinações” curriculares, que

As determinações do currículo poderiam ser reduzidas a relações, produto de instâncias de tomada de decisões ou de forças sociais, econômicas, culturais ou de outra ordem que impedem outros agentes (corpo docente, por exemplo) instâncias ou relações exteriores de evitar sua influência pois, ao fazê-lo, impossibilitariam, limitariam, otimizariam, [...], o efeito final das ações ou incorreriam em uma provável reprovação ou sanção (p.44).

Percebemos então que nesta arena de conflitos, o currículo pode atuar tanto como objeto quanto como sujeito de controle. Se for objeto de controle, é nele que se aplicarão os mecanismos apropriados (o que / quem / quando / como / etc); enquanto sujeito de controle, ele se converte no mecanismo utilizado para produzir a informação sobre o próprio processo de ensinar e os meios pelos quais isso se desenvolve. No segundo caso, o controle é ocultado, já no primeiro, o controle é exteriorizado.

O cenário exposto que discute o poder e controle exercido sobre o currículo nos remete ao que Arroyo (2013) lembra sobre os grupos coletivos empobrecidos que precisam ser repolitizados e lembrados para uma (re)tomada das lutas para valorização das comunidades que requerem um espaço de suas culturas no currículo. Arroyo acredita que a presença incômoda dos coletivos empobrecidos no sistema escolar repolitiza os currículos e a docência, que passam a questionar o sentido da educação para esses coletivos, questão essa considerada desafiadora, pois geralmente ela parte da docência e dos currículos para os pobres e não o contrário, logo é necessário escutá-los.

Portanto, tem-se pensado nas funções sociais do currículo que consideram as necessidades intelectuais e acadêmicas desses coletivos. Pois, como enfatiza o autor, é necessário esses coletivos empobrecidos sejam considerados como sujeitos de direitos, direitos específicos à sua história e que o sistema de educação e os currículos podem e devem ser um espaço de libertação e que garantam o direito de saber essa história que deverá ser parte obrigatória dos currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho demonstrou que mesmo em tempos de globalização, o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) ainda exerce um poder de controle sobre o que ensinar nos cursos de formação de professores, mais especificamente, no curso de pedagogia.

Os resultados da pesquisa indicam a uma dupla constatação, ao mesmo tempo em que há uma preocupação das universidades em torno do estágio curricular obrigatório para que o estudante de pedagogia possa de fato aprofundar suas experiências práticas no estágio a partir dos estudos teóricos realizados, por outro lado, as políticas curriculares expostos pelas DCN (BRASIL, 2015) de aumento da carga horária dos estágios para 400 horas, atende ao que se exige pela globalização de melhoria da mão de obra qualificada, ou seja, exige-se cada vez mais que o professor a ser formado aprofunde as bases teóricas e práticas da profissão. É de fato importante e relevante que esses estágios sejam cumpridos visto que muitos estudos mostram a vulnerabilidade do exercício da profissão dos egressos de cursos de formação de professores que por ventura não tiveram uma sólida vivência nos campos de estágio docente.

Outra percepção resultante da pesquisa teórica reafirma ao campo curricular organizado pela Universidade como um espaço de disputas da comunidade acadêmica que precisa ser “intermediadora” pela causa social, por uma justa cidadania aos sujeitos inter-relacionados em seu campo de alcance, através do papel curricular herdado em tempos globalizados, a Universidade precisa continuar lutando para tentar dar voz aos coletivos empobrecidos, como parte de seu alcance com a extensão universitária e de sua responsabilidade com a sociedade da qual faz parte, de continuar incluindo e emancipando os sujeitos através do ingresso de novos estudantes vindos da comunidade. Tudo é currículo, o curricular e o extracurricular.

Além disso, a universidade precisa levar a sociedade à reflexão sobre os direitos e significados da vida e à valorização da interculturalidade advindas dos conhecimentos acumulados pela humanidade, através de seu sistema de educação, onde os currículos podem e devem ser um espaço de libertação, como diz Arroyo (2013) que garanta, além dos saberes científicos, o direito dos saberes das histórias dos sujeitos. Como perspectiva de futuro, quem sabe um dia, esses saberes poderão ser uma parte obrigatória nos currículos do ensino superior de formação dos profissionais, mesmo diante dos dilemas globalizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF, 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.)

ENGUITA, Mariano Fernández. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. Qualidade na Pesquisa Qualitativa. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Macedo. O pensamento curricular no Brasil. IN: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Macedo. (org.). Currículo: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade e Currículo: paradigmas e estruturação. IN: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (org.). Políticas educacionais de ensino superior no Século XXI: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PÉREZ TAPIAS, José Antônio. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

RICOEUR, Paul. Percurso do Reconhecimento. São Paulo: Loyola, 2006.

SACRISTÁN, Gimeno J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOBRINHO, José D. (2014). Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 19, n. 3, pp. 643-662: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300007.