

O TECNICISMO NA TEORIA CURRICULAR: percepções de um grupo focal de um curso de Pedagogia

Márden de Pádua Ribeiro¹

Teodoro Adriano Costa Zanardi²

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo compreender a percepção sobre o que vem a ser o Currículo, enquanto tema educacional, por parte dos discentes de uma instituição privada de ensino superior, especificamente, do curso de Pedagogia, situado em Belo Horizonte, Minas Gerais. A metodologia utilizada na pesquisa foi amparada pela técnica do grupo focal, de caráter exploratório, amparando-se em Gatti (2005) e Dias (2000). A discussão em grupo acerca do objeto da pesquisa gerou em torno dos seguintes aspectos: "Como vocês compreendem o Currículo? Qual a importância do Currículo para sua formação docente? Qual a relação do Currículo com a prática em sala de aula, no que diz respeito à seleção de conhecimentos/conteúdos escolares?" Entendemos que a discussão em torno do Currículo tem muito a acrescentar na formação de professores críticos, dialógicos e comprometidos com a transformação social, de modo que é crucial, portanto, compreendermos como os discentes de um curso de Pedagogia absorvem a teoria curricular ao longo de suas trajetórias acadêmicas, ajudando a construir suas concepções educacionais. A pesquisa utilizou-se principalmente dos seguintes referenciais: Apple (1989), Giroux (1997), Freire (1992, 2013), Silva (2009), Moreira (1997), Santos (2009). Percebeu-se que predomina nos discentes um viés tecnicista da teoria curricular, uma concepção pretensamente neutra a respeito da seleção dos conhecimentos escolares e uma confusão conceitual entre o campo do Currículo e da Didática. Ao final, pretendeu-se realizar novos apontamentos para futuros estudos e explicitar a importância da concepção curricular crítica, na formação de professores.

Palavras-chave: Licenciatura; Currículo; Tecnicismo.

THE TECHNICALITY IN CURRICULUM THEORY: perceptions of a focus group a course of pedagogy

Abstract

This study aims to understand the understanding and perception about what becomes the curriculum as an educational theme , by students of a private institution of higher education , specifically the pedagogy course , located in Belo Horizonte , Minas Gerais . The methodology used in this research was supported by the focus group technique , exploratory , holding in Gatti (2005) and Dias (2000) . A group discussion about the object of research generated on the following aspects: "How do you understand the curriculum? How important is the curriculum for teacher training ? What is the relationship of the curriculum to the practice in the classroom, with regard to the selection of knowledge/learning contents ? "We believe that

¹ Mestrando em Educação – Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação – PUC Minas. mardendepadua@yahoo.com.br

² Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte (FACISA BH).

the discussion on the curriculum have much to add in the formation of critical , dialogical and teachers committed to transformation order that is crucial , therefore, understand how the students of a course of Pedagogy absorb curriculum theory throughout their academic careers , helping to build their educational conceptions . The research was used primarily from the following references: Apple (1989), Giroux (1997), Freire (1992 , 2013), Silva (2009), Moreira (1997), Santos (2009). It was noticed that predominates in students in a technical bias curriculum theory, supposedly a neutral conception regarding the selection of school knowledge and a conceptual confusion between the field of Curriculum and Teaching . Finally, we intended to make new notes for future studies and explain the importance of curriculum design review, training of teachers.

Keywords: Bachelor; curriculum; technicality.

INTRODUÇÃO: justificativa, objetivos da pesquisa

O presente trabalho tem por objetivo compreender o entendimento e percepção a respeito do que vem a ser o Currículo, enquanto tema educacional, por parte dos discentes de um curso de Pedagogia, situado em uma instituição de ensino superior privado, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Especificamente, nosso objetivo foi o de compreender qual a concepção que os discentes possuem de Currículo, enquanto campo teórico e não como estrutura curricular do curso no qual estão inseridos.

Atualmente a sociedade brasileira atravessa um contexto social, político e econômico que se vê na obrigação urgente de (re)pensar o significado e os objetivos da educação, não por acaso debates em torno de uma base curricular nacional comum tem sido ampliados e estimulados, colocando em disputa distintas concepções não só de currículo, como também de educação. Contudo, seja no viés dos críticos a esta temática, seja por seus defensores, fato é que o currículo constitui-se como eixo central nesta disputa, como nos esclarece em recente artigo, Macedo (2014).

Refletir o papel das escolas, quais conhecimentos são escolhidos e quais são excluídos, quais interesses e disputas estão em jogos nessas escolhas, nos parecem questões centrais para o atual cenário educacional, no qual se insere determinadamente o Currículo. O ensino superior, no caso específico dos cursos de Pedagogia, possui um papel destacado, de modo que são responsáveis por capacitar profissionais para o exercício docente, bem como produzir conhecimento através da pesquisa e do ensino. Devem prioritariamente formar o cidadão, o que inclui não somente habilitá-lo para uma profissão, “mas também torná-lo consciente do mundo em que vive, de modo crítico, reflexivo e atuante” (Bastos, 2013, p.3). Portanto, consideramos fundamental que a teoria do Currículo em um curso de Pedagogia se insira nessa lógica crítica, questionadora, afastando-se de concepções puramente burocráticas e técnicas que pouco contribuem para a formação do educador em suas múltiplas dimensões aqui defendidas.

Sendo assim, investigar e refletir as concepções que os discentes possuem do Currículo, como o percebem, como o relacionam às suas práticas docentes, como compreendem a questão da seleção de conhecimentos, é de crucial importância no sentido de fornecer pistas para a compreensão da concepção educacional que os discentes vão construindo ao longo de seus percursos. Partimos do pressuposto, de acordo com Sacristán (2000), de que a concepção de Currículo que o sujeito possui, diz algo da própria concepção de Educação do mesmo. Não temos evidentemente a prepotência de afirmar que a visão educacional de alguém, dependa única e exclusivamente de sua opinião a respeito do Currículo, por outro lado é inegável que, o olhar que temos diante do Currículo, nos mostra um pouco da nossa própria visão educacional.

Permeamos as percepções dos discentes, através de posicionamentos em defesa de uma concepção crítica do Currículo que supera a noção tecnicista pretensamente neutra. Para isso, utilizamos referenciais reconhecidos como sendo relacionados a uma visão crítica do Currículo. Predominantemente aqui Michael Apple, Paulo Freire e Henry Giroux, além de Boaventura Sousa Santos para nos respaldar a respeito do que entendemos como teoria crítica.

A METODOLOGIA UTILIZADA: grupo focal

A metodologia da pesquisa embasou-se na técnica qualitativa conhecida por grupo focal, que conforme aponta Gatti (2005) consiste em um levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas com um facilitador. Em outras palavras, “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (Gatti, 2005, p.49). Os grupos focais, ou entrevistas de grupo focal têm sido empregados em pesquisas mercadológicas desde os anos 50 e, a partir dos anos 80, começaram a despertar o interesse dos pesquisadores em outras áreas do conhecimento, conforme nos aponta Dias (2000).

O objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade, Dias (2000). Seus objetivos específicos irão variar de acordo com o tipo de pesquisa que se propõe. Em pesquisas exploratórias, seu propósito é gerar novas idéias ou hipóteses e estimular o pensamento do pesquisador. Nas palavras de (Dias, 2000, p.4) “seu objetivo é estimular o próprio pensamento científico, por meio da concepção mais aprofundada de um problema e da geração de novas idéias”. Nesse estudo, usaremos como ferramenta metodológica, portanto, a técnica do grupo focal de caráter exploratório.

No que diz respeito as vantagens das entrevistas de grupo focal, segundo Gomes (2005), elas oferecem ao pesquisador flexibilidade e uma variedade de alternativas para coleta dos dados. Como se trata de uma técnica qualitativa de investigação que aproxima pesquisador e sujeitos da pesquisa, o grupo focal permite certa versatilidade na condução da entrevista e maior aproximação com os dados coletados. Em outras palavras, o investigador pode checar as informações *in loco*, ou seja, no momento que são oferecidas pelos informantes. “O ambiente proporcionado pela organização do grupo focal permite interação entre os membros do grupo”(Gomes, 2005, p.8). Se aplicadas de maneira ética e adequada, o pesquisador poderá captar informações preciosas sobre os pensamentos e sentimentos dos participantes, em tempo relativamente curto. Por não ser tão rígida quanto outras técnicas de coletas de dados, o grupo focal possibilita ao pesquisador que os sujeitos esclareçam questões com detalhes, fornecendo exemplos elucidativos, o que seria inviável em um procedimento de coleta estruturado.

Contudo, como toda e qualquer metodologia, sobretudo nas ciências humanas, existem riscos que não podem ser desconsiderados pelo pesquisador, para que não se comprometa a credibilidade da pesquisa realizada. Com o grupo focal não é diferente, é necessário ter critério na seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, buscando não só a clareza acerca do objeto a ser pesquisado, como também uma certa coerência do pesquisador na seleção dos sujeitos participantes da pesquisa. Gomes faz outras ressalvas:

Dois riscos merecem atenção do investigador durante a construção de uma amostra dirigida: a conveniência e a generalização. O uso de amostras de conveniência pode distorcer os resultados da pesquisa,

pois é possível que, involuntariamente, se induza os sujeitos a determinadas respostas. Por outro lado, a generalização não é a meta das entrevistas de grupo focal. A finalidade principal desse tipo de entrevista é o levantamento de informações que permitam ao investigador compreender a gênese e a constituição de determinado grupo, como se fosse um estudo de caso preliminar. (Gomes, 2005, p.10)

O grupo focal contou com a participação de discentes que cursam ou já cursaram a disciplina de Currículo no curso de Pedagogia da instituição em questão. Os encontros foram feitos considerando e respeitando seus respectivos horários de atividades acadêmicas, com a autorização devida da direção da instituição e coordenação do curso de Pedagogia.

Foram realizados em um período de dois meses, os discentes foram divididos em grupos de quatro a cinco pessoas, contando ao todo com a presença de trinta alunos. Limitamos a participação somente àqueles que cursam ou cursaram a disciplina de Currículo, para permitir que todos possuam ao menos um ponto de partida em comum: a oportunidade de ter contato com uma disciplina que trata especificamente do Currículo, embora sabemos que em outras disciplinas, a teoria curricular pode perfeitamente ter sido mencionada por professores, tendo em vista a relação direta que o Currículo possui com vários temas inseridos em um curso de Pedagogia. Sendo assim, os discentes não estão sujeitos a terem notícia a respeito da teoria curricular, somente na disciplina específica, e sim ao longo do curso, seja através de textos, aulas expositivas, debates, leituras complementares, presença em palestras, simpósios, etc.

Inicialmente foram colocados para os alunos de forma sucinta, os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos que seriam utilizados e a duração do encontro, em média de quarenta a sessenta minutos. A discussão gerou em torno dos seguintes aspectos: “Como vocês compreendem o Currículo? Qual a importância do Currículo para sua formação docente? Qual a relação do Currículo com a prática em sala de aula, no que diz respeito à seleção de conhecimentos/conteúdos escolares?”. Todo processo de interlocução foi coordenado e os dados foram registrados e gravados. Deixou-se claro aos discentes que as reflexões dali produzidas seriam confidenciais e que a ampla liberdade de pensamento e expressão estava assegurada, bem como a autonomia do pesquisador em relação à instituição e à coordenação do curso de Pedagogia.

A partir da técnica do grupo focal pontos relevantes foram elencados acerca da discussão proposta, tais como: a concepção que os alunos possuem sobre o Currículo, como eles vivenciam sua importância na prática docente, e como o relacionam com a questão da seleção de conhecimentos. Os participantes da pesquisa foram identificados por nomes fictícios relacionados a atletas nacionais, garantido assim o sigilo dos participantes.

A PERCEÇÃO TECNICISTA DOS DISCENTES QUANTO AO CURRÍCULO

Em toda pesquisa que se pretende realizar, é inevitável que o pesquisador possua de antemão algumas hipóteses que considera plausíveis de encontrar no campo. Contudo, o pesquisador precisa ter a consciência de que em muitos casos as hipóteses que existiam caem por terra diante da singularidade de cada contexto de pesquisa. E é fundamental que o pesquisador não interfira nesse processo, por razões éticas e de confiabilidade dos resultados obtidos. Em outras palavras, o pesquisador, sobretudo em técnicas como o grupo focal, não pode forçar a discussão no intuito de comprovar as hipóteses anteriores que o norteavam antes do início da pesquisa. Ele precisa e deve estar aberto a novas questões que surgem, modificando inclusive seu pensamento, objetivo e os resultados que esperava obter.

De certa forma, ao realizarmos essa pesquisa, não esperávamos encontrar nos discentes uma opinião consensual a respeito do que é o Currículo, muito menos uma homogeneização de uma vertente mais instrumental, tendo em vista que, se há uma expressão repetida à exaustão nas licenciaturas, empiricamente percebemos que se trata da frase: "estimular a reflexão crítica dos alunos" Constantemente esta expressão aparece em avaliações trabalhos de conclusão de curso e elaboração de planos de ensino. Porém, certamente foi uma surpresa, ao nos depararmos com um consenso a respeito da concepção curricular. Se tivéssemos que apostar em visão consensual de discentes a respeito do Currículo, certamente não apostaríamos que esta seria calcada no tecnicismo.

É plausível inferir que muitos discentes geralmente chegam aos cursos de Pedagogia com uma visão tecnicista de Currículo, tendo em vista que muitas escolas brasileiras adotam implícita ou explicitamente este modelo curricular, como nos mostra Pacheco (2001). No entanto, chamou-nos atenção que mesmo diante do ingresso ao curso de Pedagogia, e o contato com a teoria curricular, seja dentro da própria disciplina em questão, seja fora dela, os discentes ainda permanecem com este olhar. Conceituam-no como algo: "bobo, ninguém segue totalmente esses planejamentos" (Ronaldinho.); "forma metodológica" (Joyce); "forma de ensinar, planejamento do que se deve ensinar, cronograma" (Branco, Paula, Rivaldo, Aldo.); "métodos de ensino" (Guga); "cronograma para passar o conhecimento" (Vavá); "estrutura para transmitir o conhecimento" (Dario); "é a forma de colocar o que os alunos devem saber" (Didi).

O discente Romário demonstra mais claramente o que já foi percebido nos relatos acima. Há uma certa confusão conceitual por parte dos discentes do "lugar" do Currículo e do "lugar" da Didática,

[...] é decorar regrinhas para tornar o ensino mais agradável para os alunos, como por exemplo não usar letras pequenas nos slides ou não sentar na mesa ou dar aula só sentado. O que estou vendo na matéria é um pouco isso. Tem muitas regras para a gente lembrar, (Romário).

É interessante notar que mesmo diante da confusão, a concepção instrumental permanece, seja de Currículo, seja da Didática. Não é nosso intuito aqui dissecar e definir um conceito referente ao Currículo, até porque, conforme nos diz Moreira (1997), não existe um consenso sobre o que é currículo, sobretudo por ser um conceito relacionado a uma complexidade de problemas e a uma construção cultural, histórica e socialmente determinada. Tão pouco é nosso objetivo discutir conceitos referentes à Didática, no entanto é importante abordar o que Candau (2005) nos ensina a respeito do que nomeia como "Didática Instrumental", sendo uma concepção voltada unicamente para o "como fazer", deixando à margem do processo didático o "para que fazer" e o "por que fazer". A Didática instrumental, conforme (Candau, 2005, p. 13-14),

[...] é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o "como fazer" pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculado dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos

específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados.

Do ponto de vista da teoria curricular, entendemos como concepção tecnicista algo que corresponde a uma visão tradicional do currículo, permeada por questões técnicas, aparentemente neutras e que visam dirigir e orientar o trabalho do professor em sala. “um plano de estudos que habilita o professor a organizar e dirigir o seu trabalho, assim como o de seus alunos”, (Martins, 1992, p.28). Moreira e Silva (2011) nos acrescentam enfatizando o distanciamento das teorias tradicionais do caráter político que permeia o campo curricular. Não levando em conta o quanto que algumas práticas curriculares contribuem para preservar os privilégios dos estudantes dos grupos socialmente favorecidos, mantendo assim a desigualdade já impregnada em nossa sociedade.

Esta concepção encontra em Bobbit e Tyler seus expoentes, e sobretudo o primeiro, buscava associar na educação os princípios de administração científica tayloristas, fortemente marcados por uma lógica econômica e industrial, como nos aponta Silva (2009). Esse modelo instrumental não se preocupa com maiores reflexões críticas e muito menos com questionamentos acerca de quais conhecimentos são selecionados/excluídos, e sim com o estabelecimento de metas para que se consigam delimitar habilidades e competências necessárias para determinadas ocupações.

A concepção curricular de Ralph Tyler, de acordo com Pacheco (2001) ainda é muito presente no cotidiano das escolas. Aspectos como eficiência, racionalização, e avaliação, são verdadeiros mantras de grande parte das escolas brasileiras, e podemos perceber já em Tyler (1997), um terreno fértil para a solidificação de tais concepções. Vale ressaltar que Tyler (1997) já no início de seu livro convida o leitor a refletir sobre questões fundamentais para o Currículo: uma delas é perguntar "quais objetivos educacionais deve a escola atingir?" (Tyler, 1997, p. 14). No entanto, embora essa pergunta seja deveras pertinente, e de certo modo, um convite a uma reflexão crítica acerca do papel da educação, o decorrer de seu pensamento irá deixar evidente que sua preocupação é puramente técnica, voltada para a formulação de métodos e etapas que visam garantir o efetivo aprendizado dos alunos (de modo despolitizado), tendo o processo avaliativo papel crucial, de verificação da efetividade desse aprendizado.

Muitos discentes demonstram em suas percepções, um olhar acerca do Currículo como algo "esvaziado", cuja crítica e a reflexão parecem não ter lugar. "Currículo é importante, pois você tem que traçar metas claras para não perder o foco" (Vavá); (Gérson) complementa: "isso impede que o professor saia do foco da disciplina e dê o conteúdo realmente para o aluno"; (Bárbara) é mais incisiva: "é algo que está posto, geralmente pela direção da escola, e você tem que cumprir, é a forma de organizar as disciplinas sem gerar desordem". Em algumas falas, o tecnicismo é ainda mais evidente, tais como: (Rivelino): "o Currículo nos ajuda a planejar as matérias e nos ensina como fazer isso". (Guga, Ademir e Vavá) parecem concordar, afirmando que "por exemplo: se não tivesse Currículo, as matérias seriam um caos, não teria organização nenhuma".

É interessante notar, além da confusão já explicitada entre Didática e Currículo, como esta percepção tecnicista ainda continua presente no imaginário dos discentes. Neste sentido, vale os questionamentos: como a discussão em torno do Currículo dentro de um curso de Pedagogia pode contribuir para que futuros profissionais da educação saiam de suas faculdades com uma reflexão crítica sobre a sociedade que os cerca e sobre as escolas em que muitos irão trabalhar? Qual a importância do Currículo neste cenário, percebendo-o como um artefato cultural cuja questão da identidade, subjetividade são elementos fundamentais como nos ensina Silva (2009)? E que, além disso, de acordo com Apple (1989) também se relaciona

diretamente com poder e ideologia, sendo assim um campo permanente de disputa. Diante de tal complexidade e profundidade acerca do campo do Currículo, percebê-lo de modo puramente técnico, neutro e instrumental não seria um desperdício? Principalmente se partirmos do princípio de educação dentro de um viés crítico e não bancário, como nos ensina Paulo Freire em seu clássico e sempre oportuno "Pedagogia do Oprimido".

As considerações feitas pelos discentes justificam a necessidade premente de contrapô-las, buscando superar a noção tecnicista, visando à defesa de uma concepção crítica. Cremos ser de bom tom aqui, dar uma notícia do que entendemos como concepção crítica do Currículo, de modo a facilitar a compreensão do que é percebê-lo desta maneira, contrariamente a uma noção puramente instrumental.

PELA SUPERAÇÃO DO TECNICISMO CURRICULAR: o contraponto crítico

A década de 60 se revelou como um período de intensas agitações e transformações. Dos movimentos de independência de países africanos, aos protestos estudantis na França, passando pelo conturbado e violento regime ditatorial brasileiro (reproduzido também em outros países da América Latina), e até mesmo discussões em torno do feminismo, movimentos de contracultura e a questão da liberação sexual. Silva (2009) nos aponta que não é obra do acaso, portanto, que justamente neste contexto tenham surgido teorizações que criticavam profundamente o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. Portanto, é imerso desse universo fértil de idéias e questionamentos, que o Currículo ganhará um olhar crítico, pautado por teorias de diversos autores, oriundos de diferentes regiões e de influências diversas. Sobre este "nascimento" de uma concepção crítica do Currículo, Silva (2009) faz um ponderado balanço que consideramos ser fundamental:

[...] para a literatura educacional estadunidense, a renovação da teorização sobre currículo parece ter sido exclusividade do chamado "movimento de reconceptualização". Da mesma forma, a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada "Nova Sociologia da Educação", um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Uma avaliação mais equilibrada argumentaria, entretanto, que o movimento de renovação da teoria educacional [...] "explodiu" em vários locais ao mesmo tempo. (Silva, 2009, p.29)

Pouco importa evidentemente o lugar em que começou, quem começou, e sim a compreensão de que não fora um fenômeno isolado, vítima do acaso, tampouco descolado do contexto vigente na época. Fato é que este movimento renovador da teoria educacional irá direcionar ao Currículo outro olhar, acrescentando-lhe elementos relacionados à questão política, econômica, social e cultural.

Definir o que seja uma concepção crítica de alguma coisa, é tarefa árdua, pois embora o termo é claro e objetivo, não existe consenso acerca do que seja de fato essa crítica, e principalmente a quem e a que se busca criticar. Diante então dos divergentes significados, (Santos, 1999, p. 9) identifica alguns dos traços característicos de uma concepção crítica: "(...) uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma

vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico". Pacheco (2011) acrescenta, afirmando ter a concepção crítica uma visão de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses e se voltar, em termos de valores éticos, para um compromisso de transformação social. Inscrita numa tradição marxista, a teoria crítica "é um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e fazemos, a neutralidade existe somente nas explicações técnicas" (Pacheco, 2011, p. 50).

Ainda de acordo com Santos (1999), o pressuposto de uma concepção crítica, assenta-se no fato de que a existência não se esgota, e que, portanto, "há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto ou a indignação perante o que existe, suscitam impulso para teorizar sua superação" (Santos, 1999, p.2). Através dessa constatação, na qual estamos plenamente de acordo, cabe aqui inserirmos a pergunta crucial, da qual Santos (1999) nos apresenta como ponto de partida para uma concepção crítica: de que lado estamos? Em uma abordagem tecnicista da teoria curricular, nos parece evidente que essa pergunta é irrelevante, contudo, para quem defenda uma concepção curricular crítica, este questionamento torna-se central.

A Pedagogia Crítica, segundo McLaren (1997) está inevitavelmente comprometida com quem sofre a opressão, com quem dificilmente possui voz, sendo assim, está inexoravelmente marcada pela crítica sistemática às desigualdades sociais, cuja preocupação deve ser de primeira ordem, para futuros profissionais da educação.

Giroux (1997) aborda a necessidade de formar o cidadão criticamente, mas encontra como principal desafio a formação do professor. Para ele,

(...) os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (Giroux, 1997, p.52).

Uma possível solução para Giroux (1997) seria a formação de professores intelectuais transformadores, oferecendo uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com a definição em termos puramente instrumentais e técnicos. Bastos (2013) nos ajuda a compreender o que seria esta categoria de intelectual transformador, esclarecendo os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os docentes possam agir criticamente, "interferindo de forma efetiva na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio de pedagogias por eles endossadas e utilizadas" (Bastos, 2013, p.9).

Giroux (1997) nos lembra a importância dos professores promoverem a construção de um pensamento crítico sobre as escolas, que se por um lado podem (e devem) contribuir para transformações, também podem (e em muitos casos são) ser utilizadas como instrumento de controle social e cultural, promovendo educandos confortados com a realidade, que entendem a desigualdade gritante ainda existente no país, como fenômeno natural. "Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar" (Giroux, 1997, p.41).

O professor intelectual transformador nessa perspectiva, portanto, deve estar comprometido com o ensino em um viés emancipador, inserindo valores democráticos de igualdade e justiça social, como alternativa ao individualismo acentuado. É justamente na noção de alternativa a um modo de ensino pretensamente neutro, (que na prática reproduz e naturaliza a desigualdade e as injustiças sociais, reduzindo-as a questões no máximo secundárias, quando mencionadas) que Giroux (1997) irá defender sua “pedagogia da possibilidade”, alegando que o mundo não é naturalmente dado, não está posto em si mesmo, ele é construído, e como tal, também pode ser desmantelado, afinal, como nos ensinou Freire (2013) o homem, assim como o mundo, não é, está sendo.

A percepção instrumental da teoria curricular, nega a educação como um ato político (Freire, 2013), retira do professor e do aluno, o protagonismo na construção curricular, legitima os discursos que visam impor "de cima para baixo" o que se deve saber, ensinar, e, sobretudo, o que se deve formar. Se o currículo, assim como a educação, como aponta Freire (2013) pode servir de resistência quando inserido em dimensões críticas, sua visão puramente técnica esvazia esta possibilidade.

As considerações feitas pelos discentes justificam a necessidade de abordarmos quais as relações existentes entre uma concepção instrumental de Currículo, e a questão das seleção de conhecimentos escolares. E nesta perspectiva, há uma coerência dos discentes, pois na medida em que defendem uma abordagem tecnicista do Currículo, logo, irão distanciar-se de uma reflexão mais crítica a respeito de como o Currículo pode agir excluindo e silenciando determinados saberes, e priorizando outros, permeado sempre por interesses e construções políticas, sociais, culturais e econômicas.

A visão da teoria curricular extremamente voltada para o "conteudismo" pode ser observada nas percepções de (Jair) “é importante o Currículo para organizar os conteúdos de maneira planejada e eficiente”; (Marta): "cabe a escola e ao professor selecionar os conteúdos necessários para os alunos aprenderem"; (Gérson, Bárbara, Ronaldo): "basicamente é selecionar e garantir que os conteúdos sejam dados em sala". Outros discentes também possuem semelhante visão: “o professor tem que passar os conhecimentos adequados para os alunos” (Gérson, Vavá). O discente (Didi) sintetiza toda esta ideia, (sem ter aparecido oposição dos demais), afirmando que

O Currículo é muito fundamental, estamos vendo a importância dele para garantir que o professor vai realmente passar os conteúdos para os alunos. Se você não fizer uma seleção dos conteúdos, vai dificultar o aprendizado dos alunos. O pedagogo graças ao Currículo consegue planejar de forma organizada estes conteúdos e dialogando com o professor, consegue ter segurança que os alunos vão aprender realmente (Didi).

Essas percepções “conteudistas” mencionadas pelos discentes, nos remete a educação “ bancária”, formulada por Freire (2013), na medida em que os discentes ao enfatizar os conteúdos, demonstraram que esta seleção deve se dar de cima para baixo, com pouca participação dos educandos nas escolhas. Nas falas acima, tornou-se evidente que o Currículo é uma espécie de ferramenta que possibilita à escola e ao professor, selecionarem aquilo que julgam útil e necessário aos educandos. Segundo (Freire, 2013, p.100): “na concepção bancária, o educador vai enchendo os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos”.

Este modo “bancário” de perceber a teoria curricular, aponta para uma educação que impede a criticidade, a criatividade e aprisiona o educando em um saber geralmente imposto sem diálogo e sem considerar seus saberes. “A consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação” (Freire, 2013, p. 88).

Como nos diz Bastos (2013), a criticidade é uma dimensão freireana indispensável à discussão do Currículo, pois pressupõe inserção crítica na realidade, possibilitando apreender contradições e conflitos, estando ativo num contexto emancipador, sempre indagando o que, e para que é realizada determinada tarefa. Para Freire (2013), educar é um ato político, possui intencionalidade, ou seja, educação nunca é uma ação neutra.

Obviamente, como nos lembra Bastos (2013), não há educação sem conteúdo, porém concebê-lo de um modo mecânico pode ser um grande equívoco no processo de ensino-aprendizagem. Em Freire (2013) percebemos outra dimensão que combate o mecanicismo: a dialogicidade. Em outras palavras, um diálogo que se realiza numa posição horizontal, intervindo interdialogicamente, de forma intensa, provocando a ressignificação da realidade. Os assuntos educacionais não deveriam ser discutidos por alguns supostos detentores do saber e sim amplamente planejados e debatidos pelos sujeitos que compõem a comunidade ao redor da escola e dentro dela, isto é, diretores, coordenadores, professores, alunos, pais e demais funcionários, além de outras pessoas próximas que desejarem participar e oferecer seus olhares.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (Freire, 1992, p.36)

Nas discussões realizadas nos grupos focais, uma questão específica que se relaciona com a seleção de conhecimentos escolares, preocupou os discentes: a necessidade da neutralidade. O discente (Dario) faz um alerta: “aprendemos que é preciso tomar muito cuidado para que o Currículo não seja uma coisa meio de opinião”; ao passo que (Vavá) complementa: “você não pode ter um Currículo que expressa opiniões, juízos de valor, ele precisa tratar todos de maneira igual”. A neutralidade aparece também em (Rivelino) de forma ainda mais clara: “quando traçar os conteúdos para serem ensinados é preciso que isso seja de forma mais neutra possível para não acabar influenciando os alunos”.

Para contrapormos a neutralidade no campo do Currículo, é fundamental mencionarmos um teórico crítico do Currículo, que irá negar o tecnicismo pretensamente neutro. Para Apple (1989) a seleção que determina o Currículo é proposital e reflete interesses particulares geralmente das classes dominantes. Apple (1989) irá conceber o Currículo como algo estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, questionando, sobretudo o motivo pelos quais alguns conhecimentos são considerados legítimos e outros não. E mais do que isso: quem está por trás dos conhecimentos dito legítimos? E quais são os interesses em jogo? Em outras palavras, trata-se de perguntar: “ conhecimento de quem” ? Para Apple, a neutralidade no campo curricular é “impossível, improvável e indesejável” (1989, p. 56).

Estes questionamentos irão desaguar nas relações de poder sempre conflituosas que estão envolvidas na dimensão curricular. Seja através do currículo explícito, oficial, ou do que está implícito e oculto, Apple (1982) irá enfatizar a idéia de que o Currículo é, sobretudo, uma relação de poder. Essa dimensão atinge em cheio a concepção percebida por nós nos encontros com os discentes, pois em nenhum momento esboçaram ter o reconhecimento da amplitude dessas relações, nas quais o Currículo se insere. Pelo contrário, mostrou-se certo determinismo em relação à função do professor de determinar aqueles conteúdos considerados legítimos. Como aponta (Silva, 2009, p.49) “Na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido e transformado se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder”.

Quando Apple (1989) nos envolve em uma provocadora pergunta, questionando qual conhecimento tem mais valor, e quem determina isso, ele está querendo ressaltar que a seleção que determina o Currículo é proposital e reflete interesses particulares geralmente das classes dominantes. Os discentes, portanto, parecem bastante distantes dos questionamentos feitos tanto por Apple (1982, 1989), quanto por Freire (1992, 2013): “O problema fundamental, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que”(Freire, 1992, p.110).

Os discentes, além das muitas percepções aqui relatadas, demonstram também uma postura elogiosa em relação à rigidez do Currículo, como algo que possa ser definido previamente, de modo a facilitar a organização dos conteúdos por parte do professor. Essa visão engessada da teoria curricular apresentou-se com razoável apreço nos encontros, demonstrando certa afeição a uma concepção “empacotada” do Currículo. “eu sou a favor da escola delimitar de uma vez o que tem que ser passada, facilita para o professor e evita que cada um fale algo diferente confundindo os alunos” (Rivaldo); “o professor tem que ter liberdade, mas também tem que ter um certo controle do que se deve ensinar”(Maria); “eu acho que se as escolas tivessem um currículo comum, padronizado, seria mais fácil perceber as falhas”(Gérson). A visão racionalizada e encaixotada do Currículo dificulta em muito a autonomia do professor e o contato deste com o “mundo real” dos educandos que estão ali em sua sala de aula.

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

CONCLUSÕES

Procuramos aqui demonstrar como a disciplina de Currículo é percebida por discentes de um curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior, identificamos a predominância praticamente absoluta de uma concepção tecnicista, tradicional, pretensamente neutra da teoria curricular. Inferimos, portanto, que este olhar acerca do Currículo senão determina a concepção educacional dos discentes, certamente a influencia, o que nos causa preocupação, se quisermos lutar por uma educação emancipadora presente na formação de futuros profissionais da educação. Procuramos identificar também, como a concepção tecnicista de Currículo ainda encontra terreno na licenciatura, especificamente aqui, na Pedagogia. Evidentemente que uma pesquisa como essa não tem a pretensão de

indicar que este contexto local representa a maioria dos cursos de Pedagogia do Brasil, tampouco concluir que o que impera nas disciplinas de Currículo e nos cursos de Pedagogia em geral, é essa dimensão aqui representada nas percepções dos discentes em sua esmagadora maioria.

Entretanto, se partimos do princípio de uma educação crítica e emancipadora, é preocupante que ainda exista solo para que a semente do tecnicismo pretensamente neutro possa brotar. É sabido através de vasta literatura científica a respeito do Currículo, que há décadas têm combatido com veemência a concepção tradicional, mesmo havendo é claro, divergências teóricas entre as correntes críticas que estudam a teoria curricular. Portanto, identificar focos de permanência do tecnicismo é fundamental para que possamos nos posicionar em defesa de uma educação crítica, sobretudo no campo da formação de professores, visando formar estes profissionais, possibilitando-lhes um outro olhar, outras vertentes, que não só a tradicional-técnica.

Entendemos que a formação de professores é uma questão fundamental na tentativa de encontrar soluções para os problemas complexos e históricos existentes no processo educacional do Brasil. A discussão em torno do Currículo tem muito a acrescentar na formação de professores críticos, problematizadores, comprometidos com a transformação social, e não com a aceitação passiva das desigualdades como um fenômeno natural e imutável. Como nos ensina (Freire, 2013, P.98) “Problematizar, porém, não é *sloganizar*, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema”.

É importante retomarmos nesse final, a já consagrada reflexão de Silva (2009) acerca do Currículo, bastante usada em diversos apontamentos sobre a teoria curricular, mas como vimos aqui, ainda não totalmente absorvida entre futuros profissionais da educação.

(...) não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2009, p.150)

Evidente que não pretendemos aqui esgotar a complexidade existente na contraposição entre tecnicismo e teoria crítica, e ao final dos encontros, várias inquietações nos saltaram à vista, e que pediriam novos estudos, ainda mais aprofundados a respeito da temática. De que modo a trajetória dos discentes na educação básica, influencia para que absorvam uma concepção tecnicista do currículo, ao estudarem-no no curso de Pedagogia? Qual o espaço da teoria crítica curricular nas disciplinas de Currículo dos cursos de Pedagogia? Como é mencionada? Como é absorvida? Até que ponto a teoria curricular exposta nas disciplinas de Currículo nos diz do tipo de educador que se pretende ali formar?

Espera-se que o presente trabalho contribua para a reflexão acerca da importância da teoria crítica curricular para a formação do profissional da educação, apresentado-se como alternativa ao tecnicismo esvaziado da visão tradicional. Acreditamos que a abordagem desse tipo de concepção aqui defendida, se presente nos cursos de Pedagogia, contribuirá de forma decisiva na formação de sujeitos críticos, cientes de suas responsabilidades educacionais enquanto um ato político, jamais neutro, afinal, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2013, p.44).

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. São Paulo, Editora Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael. Educação e Poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- BASTOS, Marcelo Andrade. Considerações sobre o conceito de currículo e seu papel na universidade. In: XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós – Graduação em Educação: currículo. 2013. São Paulo. *Resumos...*São Paulo: Programa de Pós – Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013, p.1-20.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DIAS, Cláudia Augusta. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação e sociedade, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 141-158, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber livro, 2005.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12, n.03, p.1530-1555, 2014.
- MARTINS, Joel. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.
- MCLAREN, Peter. A vida nas escolas. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). Currículo: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14(1), pp. 49-71
- SACRISTÁN, José. Gimeno. O currículo uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000
- SANTOS, Boaventura. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? Revista Crítica de Ciências Sociais, 54, p. 197-215, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. 4 ed. Porto Alegre: Globo, 1977.