



**O CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS
PARA UM *DESIGN* CONTEMPORÂNEO**

**THE CURRICULUM IN THE HIGHER EDUCATION: EPISTEMOLOGICAL
PRINCIPLES TO A CONTEMPORARY DESIGN**

GESSER, Veronica

Pedagoga, Mestre em Educação pela PUC/SP, Doutora em Educação pela Florida
International University, USA.
Professora e Pesquisadora do PPGE, UNIVALI, SC.
e-mail: gesserv@univali.br

RANGHETTI, Diva Spezia

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP.
Professora e Pesquisadora da UNERJ.
e-mail: divar@unerj.br





RESUMO

Este artigo apresenta princípios norteadores para a organização de um *design* contemporâneo de currículo para o Ensino Superior. Tem como objetivo problematizar os atuais modelos de organização curricular ainda dominante na escola e, em particular, no ensino superior. Que princípios são fundamentais na organização de um design curricular para a contemporaneidade, ou seja, um currículo adequado à formação humana e profissional para atuar numa sociedade em que a complexidade, a incerteza e a individualidade constituem a trama sobre a qual se desenvolve a própria vida? De qualquer modo, indicaremos princípios que tem como foco uma formação como produtora de sentido, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, humano.

Palavras chave: Currículo; *Design*; Ensino superior.

ABSTRACT

This article presents basic principles which give direction to a contemporary curriculum design to the higher education. It aims to raise problems around to the current approaches to the curricular organization still in power at the school, and particularly, in the higher education. What are the fundamental principles in the organization of a curricular design to the current era, that is, a adequate curriculum to the professional and human training in order to work in a society where the complexity, the doubts, and the personalized values constitute the situation above which life develop itself? Anyway, we are going to indicate principles which will have as the center an education as a result of meaning either way, in the personal as in the professional sense, human.

Keywords: Curriculum; Design; Higher Education.





1. INTRODUÇÃO

De que forma as sociedades atuais poderão garantir que seus membros sejam suficientemente dotados de condições intelectuais e instrumentais que garantam sua permanência na própria vida social sem se transformar em sobrecarga para o sistema? (MORAES, 2007, p.133).

Diante dos desafios que o mundo atual nos apresenta, diante da nossa responsabilidade de formar profissionais para atuar frente às informações e mudanças que vêm ocorrendo freneticamente, urge a necessidade de se desenvolver currículos para a formação de profissionais no ensino superior aptos para assumir novos papéis. A sociedade contemporânea vem mudando sistematicamente e, com ela, a educação toma novos rumos e o currículo, como instrumento norteador das práticas de formação, carece de novos princípios organizadores. Apesar disso, a estrutura que sustenta a prática de formação observada nessa modalidade educacional ainda preserva princípios tradicionais, provocando um descompasso entre discurso, prática e demandas no âmbito da formação humana e profissional.

Não há consenso em torno da palavra currículo. Contudo, não podemos negar que ele é fruto do seu tempo. Apple (1994, p. 59) argumenta que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Diante disso, questionamos: Qual o “sentido do sentido” da educação na sociedade atual? Qual currículo interessa? O que indicam as pesquisas e a literatura da área? Essas questões ganham maior relevância quando se pensa sobre a direção que os currículos, no ensino superior, deverão tomar diante do avanço tecnológico, cada vez mais acentuado, e da possibilidade de uma comunicação sem fronteiras, o que permite agilidade no acesso às descobertas e às novas informações. Que princípios são fundamentais na organização de um design curricular para a contemporaneidade, ou seja, um currículo adequado à formação





humana e profissional para atuar numa sociedade em que a complexidade, a incerteza e a individualidade constituem a trama sobre a qual se desenvolve a própria vida?

Assumir um currículo que proporcione uma formação como *produtora de sentido*, conforme argumenta Rigal (2000, p. 189), requer uma racionalidade, “[...] que tenha como alicerce as questões éticas, subordinando os interesses técnicos e que se comprometa com todas as esferas da subjetividade e objetividade [...]” (GIROUX, 1997, p. 50-51), cujo interesse esteja voltado, também, para a emancipação do profissional em formação.

A literatura e alguns pesquisadores, voltados aos estudos de currículo no ensino superior, sinalizam que os componentes curriculares dessa modalidade de ensino produziram maior sentido à formação se estabelecessem vínculos com o contexto de atuação da vida dos sujeitos em formação e dos saberes necessários ao exercício da profissão. Por isso, é salutar que a proposta de currículo para a contemporaneidade cultive, em sua estética, elementos que auxiliem o ser humano a ser mais, a transcender seus limites e a trabalhar sobre suas possibilidades para (re) criar o próprio modo de fazer e pensar cada profissão. Para tanto, faz-se necessário romper com aquela “[...] racionalidade tecnocrata estéril”, na qual os docentes são orientados a usar modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. “[...] eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceptual e político”, argumenta Giroux (1997, p. 40).

Para o contexto atual, urge um currículo que desenvolva a capacidade do pensamento crítico, da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica do currículo, das teorias e da prática da profissão, reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são sempre carregadas de valores. Por isso, tanto o currículo quanto seus fundamentos devem ser históricos e críticos. Desenvolver habilidades de pesquisar a própria prática, confrontá-la com as produções teóricas, redimensionando tanto a prática em si quanto a teoria, num movimento dialógico e contínuo, no qual se produz a prática profissional, parece ser a tônica para uma formação profissional consciente. Na perspectiva de Lopes (2004, p. 110),

Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas.





Nesse sentido, argumentam Ranghetti; Gesser (2004) que “confrontar os *tempos históricos*” torna-se fundamental quando se pensa em princípios para *design* de um currículo escolar. A historicidade que constituiu modelos de tempos em tempos pode se caracterizar como um campo de *tensão*, podendo constituir-se como um espaço de possibilidades e de *resistência*. Diante disso, acreditamos, como Giroux (1997), que os problemas reais, os contextos são pontos de partida para perguntas e respostas a serem construídas pelos profissionais em formação, pois eles são “[...] tanto produtores quanto produtos da história”. Assim sendo, o ser humano não só faz sua história como pode transformá-la. Portanto, este pode lutar, resistir e fazer opções. Para tanto, a proposição de currículos para a formação de profissionais, hoje, mais do que nunca, carece de vínculos com a vivência, a experiência, a história e a historicidade do conhecimento que a humanidade produziu, dos contextos envolvidos nessa formação.

2. PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UM *DESIGN* DE CURRÍCULO CONTEMPORÂNEO

Novas iniciativas na elaboração de currículos devem ser examinadas cuidadosamente [...]. Um modelo de ensino segmentado e centrado em disciplinas tem o poder de efetivamente silenciar ou marginalizar modelos alternativos. (GOODSON, 2008, p. 31).

A educação e o mundo contemporâneo vêm sofrendo transformações estruturais significativas com o advento das novas tecnologias por meio dos avanços da ciência. O processo histórico do desenvolvimento da ciência e da tecnologia universalizou os meios de vida da sociedade moderna, proporcionando situações objetivas para que ela seja, simultaneamente, universal e local. Essas transformações vivenciadas pela humanidade neste novo milênio estão diretamente ligadas ao desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e da informação que, atualmente, ganham ênfase a partir do movimento de aproximação entre as diversas indústrias do setor tecnológico. Diante desse contexto, as políticas curriculares, especialmente no ensino superior, bem os princípios para um *design* de





currículo que atenda a essas novas demandas sociais, humanas e profissionais carecem de novas escolhas. Assim, acreditamos que:

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111).

Sem a pretensão de formular modelos já formatados, vamos indicar princípios que necessitam serem levados em conta, dado ao contexto da contemporaneidade. Esses princípios têm como base experiências que já vivenciamos em nossas práticas como curriculistas, docentes e pesquisadoras e, obviamente que encontram sustentação na literatura da área. Portanto, que princípios podem ser basilares para o design de currículos para a formação de profissionais no ensino superior?

A prática curricular que se observa, ainda na universidade, constitui-se por um paradigma epistemológico positivista, o qual se configura por aspectos de um saber pronto e acabado em si mesmo, disciplinarmente organizado, sequenciado linearmente e transmitido, na maioria das vezes, verbalmente pelo professor. A importância de se refletir sobre esse modelo curricular está no fato de estarmos vivendo em tempos pós-modernos, o que significa dizer que necessitamos de modelos e práticas que tenham por base outro paradigma, ou seja, que concebam os conhecimentos e os processos de formação como espaço conceitual no qual se constroem novos saberes como resultados sempre contraditórios de vários processos históricos, culturais, sociais, etc. (CUNHA, 2005).

A necessidade e a emergência de novos paradigmas e modelos para o atual contexto parecem ser inevitáveis. Parece indispensável a criação de currículos que tomem como ponto crucial a formação de pessoas capazes de intervenção social, visando elevar os indicadores sociais. Conforme Zabala (2002, p. 53), “o currículo [...] precisa oferecer os meios para possibilitar a análise da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo [...] possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”.





Partindo dessa concepção, consideramos que **a pesquisa** é um princípio básico para um *design* de currículo que atenda a formação nesses parâmetros. Como aplicar esse princípio na organização de um currículo no ensino superior? Acreditamos que problemáticas relacionadas ao campo de atuação do profissional em formação podem constituir-se em eixos ou componentes curriculares que mobilizarão o emprego desse pressuposto; ou seja, a pesquisa como ferramenta mobilizadora de toda a ação pedagógica com os sujeitos em formação.

Por exemplo, a utilização da pesquisa exploratória, de levantamentos e seu registro serão ferramentas básicas para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, procedimentos de busca, de investigação e de ação propositiva serão ações estratégicas e motivadoras para o ensinar e o aprender desde o início do curso, na medida em que prática e teoria caminharão com a mesma intensidade na elaboração do referencial da formação profissional. (PACHECO; FLORES, 1999). Como operacionalizar a organização de um currículo com esse princípio vai depender de cada colegiado de curso e também da natureza da área. Segundo Goodson (2008), o arcabouço estrutural que orientar o uso ou não desse princípio deverá ser tratado e definido no âmbito de cada curso.

A pesquisa ou as ações do tipo investigativo superam o modelo hierárquico em que a teoria antecede a prática. Assim, ao indicarmos a pesquisa como princípio norteador de um design curricular para o ensino superior, pretendemos concretizar o rompimento da “histórica segmentação e hierarquização entre teoria e prática, em que o momento da teoria precedia o momento da prática, que se dava apenas através dos estágios [...]”. (ALVES; GARCIA, 2001, p. 79). Para Ranghetti; Gesser (2004), o currículo, assim, propicia “num primeiro momento que o acadêmico vá a campo sem a teoria e consiga perceber elementos que o auxiliem a contextualizar e situar o campo de pesquisa, ampliando o olhar inicial”, identificando e desvendando problemáticas que podem ser analisadas nas aulas a luz das teorias.

Dessa forma, partindo dessas primeiras percepções, perguntas com intencionalidades pontuais são necessárias para que as pesquisas possam prosseguir. Além disso, nesse momento, atentar-se-á para as intenções que se fizeram representar nas perguntas dos professores ou dos próprios colegas. O objetivo é fazer com que, durante o processo, a curiosidade ingênua se constitua em curiosidade epistemológica (FREIRE, 1994), de modo





que, pela investigação e por percursos em diversas fontes, os sujeitos em formação possam, com a orientação dos professores, (re) elaborar conceitos, visando deles se apropriarem de forma integrada e interativa com as diferenças do saber.

Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004) afirmam que, para dar conta dos desafios postos no ensino superior, a organização curricular precisa pensar nas dinâmicas de construção da profissão como redes complexas, que levem a novas concepções sobre as disciplinas, a relações disciplinares, à formação de competências e à concepção de formação profissional. Desse modo,

O currículo, mais que um conjunto de “competências que devem ser formadas”, constitui-se de experiências significativa, nas quais se constrói o fazer-pedagógico, em um contexto sócio-histórico dado, que se organiza de diversos modos para aproximar-se a intenção formativa do “modelo profissional” de cada agência formadora como espaço de inovação pedagógica. (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004, p. 136).

Dessa forma, o currículo, nas diferentes áreas do ensino superior, poderia configurar a pesquisa como princípio formador e componente essencial da formação e de sua organização. Assim, independentemente de seu modelo de organização, possibilitaria, na formação do novo profissional, a vivência com a pesquisa, criando diferentes situações nas quais a pesquisa se fizesse presente. Consequentemente, além usar dados de pesquisa para o ensino, a aprendizagem se daria **pela** pesquisa. Essa perspectiva, supostamente viria para superar a disciplina escola “[...] como o arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossas sociedades”. (GOODSON, 2008, p. 28).

Nessa linha, outro princípio se constitui fundamental. A **pergunta**, motivada pela curiosidade epistemológica, muito mais que o uso de conteúdos factuais que os docentes fazem para trazer respostas prontas, caracteriza-se como mais um princípio básico a ser considerado como pressuposto no *design* de um currículo para o ensino superior atual. Assim, a pedagogia da pergunta (FREIRE, 1985; 1992; 1997; 2000) se constituiria como o aporte teórico e metodológico da ação pedagógica e do próprio processo de formação. Os profissionais em formação se constituem como objeto e sujeito que, por meio de ações integradoras do currículo, questionam e se questionam, enquanto se formam e/ou se conformam, se transformam e interferem nos seus contextos de atuação, aqui também





considerados espaço de formação. Afinal, o que nos eleva a novos patamares são as perguntas e não necessariamente as respostas. Assim, trabalharíamos numa relação direta entre esses dois princípios o da pesquisa e o da pergunta, pois a pergunta, a dúvida é condição para a pesquisa e, portanto, para o conhecimento.

Sendo assim, para o profissional em formação, aprender por meio “[...] de projetos com problemas significativos que deságuam num estágio profissionalizante” é necessária para “[...] a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema” (FREITAS, 1989, p. 106). Essa articulação possibilita a pesquisa e a extensão como estratégias preponderantes para o ensino e a aprendizagem. De acordo com Oliveira; Alves (2006, p. 594), assim os currículos se organizam com base na ideia de rede. Para as autoras,

A noção de *tessitura* do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem – cumulativos e adquiridos – segundo o paradigma dominante. Ao passo que a *forma da árvore*, própria do pensamento moderno, pressupõe linearidade, sucessão e seqüenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, da teoria para a prática, a *noção de rede* exige considerar a horizontalidade das relações entre os diferentes conhecimentos.

Para tanto, a integração, entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas será determinante para o estudo conjunto de um problema. Segundo Beane (2002, p. 30), a integração dos currículos se dá por uma “concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades da integração pessoal e social através da organização de um currículo [...] independente das linhas de demarcação das disciplinas”. Isto requer que se faça uso de projetos, problematizações, metodologias ativas, solução de problemas, entre outros, na medida em que são os vetores da integração curricular e da prática docente interdisciplinar.

Hoje, há várias ciências buscando essa via interdisciplinar como proposta viável para a organização de seus currículos, pois buscam a formação de profissionais que consigam interagir holisticamente. A área da saúde é uma das que se destacam, inclusive com publicações sobre suas experiências. (VARGAS; COLUS; LINHARES; SALOMÃO; MARCHESE, 2008; ALARCÃO; RUA, 2005; POMBO, 2006). Partindo dessa compreensão,





tomamos a **teoria da interdisciplinaridade** também como um princípio para o **design** de um currículo para o ensino superior.

Apple; Beane (1997, p. 153) argumentam que a coerência deve fazer-se presente na **integração** de forma visível e explícita, para que se vivencie uma formação com sentido de integralidade, de unidade, de interação, de relevância e pertinência. Por isso, as disciplinas se fazem evidentes pela essência que as compõe e pelo sentido de cada uma na composição do todo. Portanto, a organização curricular não se faz necessariamente por disciplinas. A composição de um currículo pode se originar de problemas, conceitos, temas, áreas e ou atividades, etc. No entanto, a metodologia para o desenvolvimento de propostas curriculares dessa natureza necessita **flexibilizar** os projetos de estudo e a investigação dos acadêmicos, de modo que seja garantida a apropriação de conhecimentos, valores, atitudes, procedimentos e conceitos fundamentais para o exercício da profissão e sua participação ativa na sociedade.

Portanto, a **flexibilização curricular** é também um princípio essencial para a organização de currículos no ensino superior. As problemáticas de estudo no contexto da prática profissional estão ligadas à ação e, nessa perspectiva, há que se desenvolver uma **organização curricular flexível**, receptiva às experiências do cotidiano profissional, considerando as necessidades de cada profissão, seus conhecimentos e a possibilidade de reconstruí-los de modo significativo. Assim, podem-se incrementar as modalidades de análise e de investigação dos seus contextos em torno de um projeto formativo individual e coletivamente partilhado, primeiramente no âmbito dos colegiados de cada curso e, depois entre docentes e acadêmicos.

É fundamental a compreensão de que a flexibilização curricular não tem uma fundamentação em si mesma. O seu sentido reside na relação que estabelece com o Projeto Pedagógico do Curso. Sob esse prisma, flexibilizar os currículos não significa o mero acréscimo de atividades ou a inserção de mudanças na estrutura curricular. As mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica carecem de articulação direta com os princípios e com as diretrizes do Projeto Pedagógico para a garantia de uma formação profissional de qualidade. A flexibilidade faz-se necessária na organização dos currículos para acolher os seguintes aspectos: novas demandas da sociedade, novas demandas do processo de conhecimento e demandas por uma formação crítica e cidadã de profissionais.





Diante dessas argumentações, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 207, sinaliza que as universidades gozam de autonomia (didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial), desde que observem o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A Lei de Diretrizes e bases 9.394/1996 (LDB) também defende o princípio da autonomia, a qual implica flexibilidade em todos os níveis. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011 sugere que as diretrizes curriculares assegurem a flexibilidade como princípio. Portanto, flexibilizar os currículos nos parece irrevogável não no sentido de superficializar os processos de formação, mas no sentido de tornar viável uma formação profissional de qualidade, ainda que no âmbito da diversidade. Além disso, os princípios anteriormente já indicados só se concretizam se a flexibilidade, nos diferentes momentos da formação, for considerada.

A **participação colegiada**, caracterizada por procedimentos que levam ao planejamento coletivo e à análise compartilhada do currículo e da prática pedagógica, se constitui como outro princípio necessário à organização do currículo na contemporaneidade, pois também é condição que os princípios anteriores já apresentados possam ser implementados. Aqui se pressupõe a participação dos docentes na elaboração curricular, pois a consideramos como um elemento facilitador e catalisador das atividades que constituem os processos de formação e de aprendizagem. Ao contrário da lógica liberal e reprodutivista do ensino, que sugere uma ação docente solitária e individualista, a participação colegiada ou os processos de planejamento e análise coletiva do currículo e da prática docente se constituem como atributos de uma lógica educacional emergente e inovadora, notadamente na organização e definição dos currículos dos cursos no ensino superior.

Nessa perspectiva, compreende-se que, por meio de ações colegiadas ou de participação colegiada, que se constituem como atividade permanente de formação, cria-se a possibilidade de potencializar avanços e minimizar esforços no sentido de desenvolver uma cultura mais significativa e eficaz em termos da aplicação de estratégias de auto-regulação do currículo e da prática docente. Consequentemente, haverá maior compreensão dos estudantes no sentido de gerar um novo *habitus* (BOURDIEU; PASSERON, 1992) em relação aos processos de ensinar e aprender e, sendo assim, ocorrerá uma aprendizagem mais eficaz e significativa.





A participação colegiada dos docentes se constitui como um papel relevante à prática pedagógica e aos processos de auto-regulação discente, na medida em que viabiliza uma reflexão contínua sobre a *práxis*. (FREIRE, 1987). É nesse processo compartilhado dos professores que se potencializam, a partir de suas experiências e saberes, e se materializam as inovações e ações pedagógicas necessárias para viabilizar a execução de um currículo coerente com as demandas do atual contexto. É por meio da ação colegiada dos professores que se criam e se dinamizam mecanismos de auto-regulação que possam ser oferecidos aos estudantes pelo coletivo dos professores. Sendo assim, intensificam-se as condições criadas para a aprendizagem auto-regulada, fator preponderante para a efetiva formação profissional dos estudantes universitários e para a autonomia de suas futuras ações como profissionais.

A participação colegiada, além de permitir a organização conjunta dos currículos universitários, também possibilita aos docentes, ensinar coletivamente seus estudantes no emprego de estratégias de auto-regulação de sua aprendizagem (ZIMMERMANN; SCHUNK, 2001). Na Educação Superior, por exemplo, os professores precisam assumir a responsabilidade de preparar os acadêmicos no sentido de que eles assumam responsabilidade em seu processo de formação e aprendizagem. É necessário que os estudantes universitários sejam orientados por seus professores para aprenderem uma cultura de independência e autonomia em sua trajetória de formação pessoal e profissional. O docente da Educação Superior precisa elaborar sua proposta de ensino por meio de atividades que levem os estudantes a se perceberem como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, é necessário orientá-los, por meios de ensino direto, para que construam e estabeleçam seus próprios objetivos ou padrões de aprendizagem, buscando atingi-los por meio de mecanismos de auto-regulação.

A constituição de mecanismos de auto-regulação compartilhados e a reflexão contínua sobre os currículos e seus processos de implementação, por meio da participação colegiada, além de ser uma forma adequada de se pensar os processos de aprendizagem discente, constituem-se, também, como uma estratégia de formação docente.

Esse princípio da participação colegiada requer espaço/tempo para o planejamento coletivo. Os professores planejarão, organizarão e orientarão coletiva e individualmente os projetos de aprendizagem e de pesquisa científica. Oliva (1997) assinala que essa ideia de





team teaching surgiu com o propósito de aumentar o potencial dos professores, fazendo uso da diversidade de seus conhecimentos de várias maneiras. Os times de professores podem ser organizados dentro da própria área como entre as diferentes áreas do conhecimento. No caso da universidade, seriam organizados entre as diferentes áreas do conhecimento que compõem o colegiado do curso.

A organização curricular para o ensino superior toma, também, como princípio norteador, o reconhecimento dos **contextos da prática profissional** como espaços de formação. Entendemos que a formação de profissionais se constitui na relação de saberes teóricos (produzidos na universidade) e de saberes tácitos da profissão (produzidos nos contextos de atuação). Tomar, portanto, a observação e a investigação dos processos educativos no interior desses contextos profissionais como princípio de formação está “[...] centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes da ação” (ALTET, 2001, p. 33). Por isso, para Charlier (2001), argumenta ser fundamental ao sujeito em formação transitar pelos espaços de sua futura atuação de modo que possa desenvolver saberes e habilidades inerentes à profissão “a partir de, através de e para a prática”.

Além disso, entendemos que o sujeito em formação aprende também “na prática”. Ou seja, aprende pela ação pedagógica, que exige momentos circunstanciais de re-elaborações que lhe possibilitam o aprender pelo fazer dos profissionais em ação, no seu futuro espaço da profissão. Aprende na prática porque percebe quando o profissional em ação repensa os caminhos escolhidos para atingir seus objetivos: reestruturação de esquemas, dinâmicas, materiais, entre outros; aprende na prática quando observa que o profissional em ação revê seus procedimentos e posicionamentos teóricos; aprende na prática quando percebe que, na relação profissional-estudante, o profissional em atuação posiciona-se como articulador-aprendiz, isto é, aprende e ensina ao mesmo tempo.

Diante disso, a **parceria entre universidade e entidades profissionais**, que se caracteriza como espaço de produção de conhecimento, tanto coletivo quanto individual, constitui-se como mais um princípio a ser levado em conta no momento da organização curricular para o ensino superior, de modo a se criar condições de operacionalização dessa nova concepção. Essa parceria tem, no *diálogo* entre a história e a historicidade, tanto dos





seres quanto do conhecimento, a ferramenta básica para essa ação interdisciplinar interinstitucional. Assim, caminhamos na perspectiva de currículo como contexto (percurso), o qual permite produzir o conhecimento que envolve aspectos para além das teorias e das práticas já consolidadas. Esta foi o ponto alto que vivenciamos em alguns cursos de nossas instituições.

Nessa direção, fundimos **teoria e prática** como um princípio inexorável. Ou seja, fazer com que o currículo permita um saber que possa ser aplicado e que seu processo de construção tome como base a prática, o contexto, as necessidades e projetos pessoais dos sujeitos em formação. Aqui nos parece estar a possibilidade de superação ou quebra de paradigma, pois, tomando a pesquisa como princípio para o ensino e a aprendizagem, parece possível iniciar o processo de construção de conhecimento a partir dos saberes da prática e da profissão, para os quais se buscam os fundamentos da teoria que os sustenta. Esta inter-relação é indispensável, pois;

Certos conhecimentos são acessíveis apenas no local de trabalho. Estratégias que favoreçam o aprendizado podem ser exploradas no local de trabalho. É o caso, por exemplo, da confrontação de práticas e de análises de situações com os colegas, como também da realização de projetos em equipe no estabelecimento. Elas supõem locais e momentos específicos para poderem ser estabelecidas. (CHARLIER, 2001, p. 99).

Assim, o sujeito em formação é sujeito de sua própria formação. É autor do próprio processo de desenvolvimento pessoal-profissional. Considerar a sua participação efetiva na formação é abrir novas possibilidades à formação de profissionais. Essa é uma possibilidade e uma realidade da qual não se pode fugir. O que tem prevalecido, em muitos contextos de formação, são os ditames das políticas públicas e, por vezes, dos gestores de cursos que indicam o quê e como deve ser a formação desses sujeitos. Porém, para encontrar caminhos que possam superar as lacunas que têm insistido em continuar na formação de profissionais, é preciso atentar para textos e contextos que vêm indicando a superação de modelos e, assim, possibilitar a análise, a reflexão e a sistematização de ações possíveis. O principal caminho de superação se faz pelos processos de formação, para o qual o currículo se constitui como fio





condutor, por onde perpassam aspectos importantes sobre como a estrutura curricular é vivida e tecida, ao mesmo tempo, nos espaços de ensino e de aprendizagem.

A concepção de prática aqui evidenciada converge com a ideia de Macedo; Moreira (2001, p. 121) ao fazerem uma crítica aos documentos oficiais brasileiros, os quais encaminham novas possibilidades de formação de profissionais com ênfase numa prática desarticulada da reflexão teórica. De acordo com esses autores, tais reflexões de natureza política, filosófica e sociológica passam a ter pouca relevância, dando lugar a uma formação centrada em competências e reduzindo a formação dos profissionais a um técnico competente que sabe mobilizar saberes em situações concretas. O profissional aprende na ação e na reflexão sobre a prática. Desenvolver a habilidade de pesquisar a prática nos diferentes campos de sua materialização e confrontá-la com as produções teóricas, redimensionando tanto a prática quanto a teoria, num movimento dialógico e contínuo, no qual se produz a prática profissional, é a tônica para uma formação profissional consciente e a forma pela qual se orienta o currículo para o ensino superior ora em discussão. Eis aí a inter-relação e interdependência entre os princípios da pesquisa, da pergunta, da interdisciplinaridade, da flexibilidade, e dos demais já discutidos, além do princípio da distribuição dos tempos e espaços.

Outro princípio que consideramos determinante na organização do currículo para o ensino superior se refere à **distribuição dos tempos e espaços** designado aos processos de formação. Correntemente, esse aspecto tem se constituído como uma das formas dominantes de organização do currículo. As práticas cotidianas têm evidenciado que “as formas de distribuição das atividades escolares pelo tempo de escolarização, seja no que diz respeito à seriação seja em relação à utilização do tempo diário, criam um dos pilares básicos de uma organização curricular”. (ALVES; MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES, 2002, p. 43). Com isso, compreendemos que há uma dialeticidade entre currículo, tempo, espaço, saberes, cultura e formação, ou seja, entre objetividade e subjetividades. Consideramos também que:





São muitas as influências e entrecruzamento entre o espaço e o tempo. [...] a noção de tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. De espaços materiais, visualizáveis. O conhecimento de si mesmo, a história interior; a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história. [...] O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas -, à sua hierarquia e relações. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 63-64).

Esses princípios curriculares norteadores para sua organização, buscam, conforme exposto no documento de Coutinho; Marino (2003, p. 1743),

[...] superar a desarticulação existente por conta de especificidades de disciplinas ou áreas de conhecimento, ou mesmo para estimular os docentes à realização de trabalhos coletivos visando produzir as necessárias mudanças. A integração curricular se efetiva por meio da relação teoria-prática, ligando o cotidiano pedagógico à reflexão teórica, em busca de novos caminhos teóricos e metodológicos.

Propor ousadia, desafios na constituição de outra racionalidade para o *design* de um currículo significa acreditar que o ser humano é história, faz história e a refaz, conforme o tempo no qual vive. Hoje, a literatura que apresenta as pesquisas sobre o currículo e os processos de ensinar e de aprender, sobre o desenvolvimento do ser humano e sua constituição, destacam a relevância do ser humano como autor de sua história. Da mesma forma, propõem que professores e estudantes sejam, respectivamente, propositores e construtores dos currículos e sujeitos de sua aprendizagem. É nesse sentido nossa proposição neste artigo.

As reformas educacionais no Brasil (e em outros países) têm sido um espaço de intensa disputa política. A maioria de suas tentativas tem se manifestado por meio de alterações curriculares voltadas a tempo/espaço, inclusão ou extinção de conteúdos e disciplinas, mas pouco ou quase nada tem sido alterado em relação ao seu modelo de organização, caracterizada, ainda, por disciplinas. Conforme Gesser (2002, p. 71), “Embora muitas reformas tenham centrado sua atenção em como o currículo deveria ser organizado e





implementado para responder a cada momento específico de nossa história, tradicionalmente, o currículo foi desenvolvido em áreas específicas determinadas como disciplinas”. Romper com essa racionalidade tem sido objeto de várias tentativas por parte de instituições e professores. Esse é o desafio que nos movimentou à produção deste trabalho, ou seja, romper com o modelo ainda dominante e apontar princípios para a organização de currículos mobilizadores de novas práticas na Universidade.

Obviamente que um currículo organizado a partir dos princípios aqui apresentados requer uma nova pedagogia universitária e um novo perfil docente. Um modelo curricular dessa natureza requer um docente “[...] inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico, capaz de problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta e de adotar uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar [...]” (SANTOS, 2001, p. 3), a fim de desencadear uma educação democrática, transformadora e comprometida com o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade. Desse modo, o diálogo, a negociação, a auto-regulação imprimirão uma lógica diferenciada da que já vivenciamos ao longo da história curricular de formação, isto é, a teoria não necessariamente antecede a prática.

Consideramos que essa prática de currículo suscita invenção, descoberta, abertura,; ou seja, um olhar novo ao problema em questão. Em resumo, o objetivo deste trabalho é o de concretizar, na formação superior, a relação entre a epistemologia dos conhecimentos teóricos e a epistemologia dos saberes da prática ou da ação, por meio de intervenções e atitudes interdisciplinares. No entanto, como Goodson (2008, p. 55) temos consciência que mudanças dessa envergadura exigem “novas cadeias de mudanças”. Por isso, cada instituição ou cada curso passarão por uma cadeia de mudanças próprias e, sendo assim, não se trata aqui de definirmos ou padronizarmos um novo modelo, mas indicar princípios basilares que darão o primeiro norte escolhido para suas mudanças. Isso implica procurar integrar os diferentes setores no âmbito dessa mudança curricular, os internos, os externos, os pessoais e profissionais em novas teias ou cadeias de mudanças.





3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos aspectos que ainda se constitui como marca de uma prática pedagógica repetitiva, dominante ou bancária, como quer Freire (1987), está relacionado ao currículo. O currículo escolar, em sua maioria, ainda é linearmente organizado por disciplinas nas quais o saber é transmitido de maneira fragmentada e tem influenciado de maneira sintomática a prática pedagógica dos professores, pois tende a reproduzi-lo de maneira multifacetada, tal como foi concebido. Além disso, sua construção e sua organização, na maioria das vezes, ainda não envolve a participação dos professores, agentes que o executarão. Dessa forma, o que se percebe é a reprodução de práticas pedagógicas que há muito vêm sendo realizadas pelos professores e legitimadas pelas instituições.

Falar em currículo, na atualidade, é falar de subjetividades, identidades, escolhas, textos, contextos, etc. Portanto, é falar em processo de constituição, tanto do conhecimento quanto do ser. Por que persistir na divisão, na linearidade e na fragmentação, se no próprio mundo as fronteiras não são mais tão rígidas, apesar da singularidade e da especificidade de cada continente, país, estado? Por que insistir em regimes de verdades absolutas se na realidade o mundo se constitui por singularidades, diversidades e por incertezas? Por que fechar se a abertura é inevitável?

O atual contexto tecnológico traz avanços na área do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem, mas necessita de mudanças em seu processo de organização e concepção. O que muda nos processos de conhecer? Para Moran (2000, p. 18), os processos de construção do conhecimento requerem a compreensão do conhecimento num contexto que “não é fragmentado, mas interdependente, interligado, intersensorial. Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral”. O processamento das informações não se dá mais de forma única, numa perspectiva lógico-sequencial, mas de maneira construtiva e interativa, seguindo uma lógica coerente que se ramifica em múltiplas trilhas possíveis. O que se percebe, no atual contexto, é a necessidade de um currículo menos fragmentado, menos rígido e com possibilidade de conexões mais abertas, mais flexíveis e provisórias.





Para Reeves (1997), a natureza epistemológica do currículo, nessa perspectiva, é construtivista e rompe com o paradigma da psicologia experimental, em que os processos de conhecer se fazem de forma objetiva e fragmentada, por meio de exercícios mecânicos e repetitivos, a partir de verdades ou conteúdos absolutos e imutáveis. Para os construtivistas, as novas tecnologias são ferramentas que vêm facilitar e enriquecer a aprendizagem dos estudantes, pois argumentam que, quanto mais ricos forem os ambientes de aprendizagem dos acadêmicos, tanto mais significativa e facilitada será sua aprendizagem.

Nesse sentido, a lógica de elaboração ou construção dos currículos precisa ser alterada de modo que seja flexível e em permanente construção. O processo de construção do currículo, nessa dimensão, deverá passar pela participação ativa dos professores e dos estudantes a partir da realidade existente em cada instituição, situação ainda pouco observada na realidade brasileira. A partir da flexibilização do currículo e da realidade existente, permitiremos que as diferenças e condições individuais sejam respeitadas e que os diversos ritmos de aprendizagem e diferenças contextuais sejam integrados. A organização do currículo deverá estar voltada para contextos que terão um novo formato em relação ao tempo e espaço em que ocorrerão as atividades.

É óbvio que, a partir dessas implicações curriculares, teremos, também, alguns desdobramentos à lógica do trabalho docente. Na ótica de Moran; Behrens; Masetto (2000), a lógica do trabalho dos professores se altera na medida em que a dinâmica de “dar aulas” poderá envolver múltiplas metodologias, múltiplos lugares e espaços, assim como várias modalidades de tempo. Os professores serão gestores e/ou mediadores dos processos de aprendizagem e do currículo, integrando as dimensões técnica, pedagógica, política e ética. O professor será, inevitavelmente, na acepção de Moran (2000, p. 30), “um pesquisador em serviço”. Na acepção de Sacristan (2000), o professor assumirá posição de “decisor” no âmbito das questões curriculares e de ensino.

No atual contexto, precisaremos, indubitavelmente, de um novo tipo de aluno. Precisaremos de estudantes voltados para uma cultura educativa mais preocupada com os processos do que com o produto. Estudantes dispostos a se corresponsabilizarem por sua aprendizagem, para construírem, junto com as instituições e professores, os seus próprios caminhos para a aprendizagem. Além disso, precisamos estar conscientes de que serão





necessários novos modelos de estruturas organizativas das instituições. Novas formas de disseminação da informação e do conhecimento exigem novos valores e filosofia do trabalho educativo, assim como a disponibilidade de novos materiais, recursos humanos e financeiros.

Compreendemos que o currículo é o tecido que impulsiona os sujeitos a construírem sua profissionalidade, abrindo ou fechando possibilidades de se autotranscenderem. Para tanto, a ênfase não está só no conteúdo nem nos objetivos e estratégias, mas sim na aprendizagem, na apreensão do sentido e do significado dos termos, em como os sujeitos aprendem e quais mecanismos são acionados para que o ato de aprender se constitua. Ato que se dá na relação e interação com o outro, consigo mesmo e com o mundo, intermediado pela teoria e pela prática, o que caracteriza uma abordagem interdisciplinar. Diante disso, não pretendemos lançar modelos ou propostas fechadas a serem seguidas, porém, contribuir para a superação de modelos atuais, em nossa ótica, já obsoletos e, por si, só inadequados.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; RUA, M. Interdisciplinaridade, Estágios clínicos e desenvolvimento de competências. **Texto Contexto Enferm**, Jul-Set; 14(3): 373-82, 2005.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. *In*: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: Pensar e Fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALVES, N., MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

APPLE Michael W; BEANE, James. Lições das escolas democráticas. *In*: _____(Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.





BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n°. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Art.62 e 64.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. *In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe, et al (Org.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre, 2001, Artmed, p. 85-102.

COUTINHO, R. Q.; MARINO, J. G. **FORGRAD -1997 a 2003 - Resgatando espaços e construindo idéias**. Recife. Editora Universitária UFPE, 2003, p. 173.

CUNHA, M. I. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992⁽¹⁹⁸⁷⁾.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. O compromisso do educador para com a pesquisa. *In: CASALI, A.; TOZZI, D. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). A relação universidade/rede pública de ensino: desafios à pós-graduação em educação*. Seminário FDE/PUC/SP, São Paulo: Educ, 1994.

FREITAS, L. C. de. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.33, ano X, p.106-129, ago.1989.

GESSER, V. A Evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, ano 2, n. 4, p. 69 –81, Jan/Abr, 2002.





GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, Editora vozes, 2008.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, n.35, p. 241-252, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, No 26, p. 109-118, Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

MACEDO, E.; MOREIRA, A. F. B. em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. *In*: MACEDO, E.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001, p. 117-146.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: SP, Papirus, 2007.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 6^a. ed. Campinas-SP: Papirus, 2000, p. 67-132.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 6. ed. Campinas: SP, Papirus, 2000, p. 11-66.

OLIVA, P. *Developing the Curriculum*. 4th edition, New York: Longman, 1996.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação e sociedade**, Ago. 2006, v. 27, n. 95, pp. 577-599.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria A. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção escola e saberes).

POMBO, O. Práticas Interdisciplinares. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 208-249.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor – Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RANGHETTI, D. S.; GESSER, V. Um design de currículo para a formação inicial de professores (as): um projeto em construção. **Contrapontos**, v. 4, n. 2, pp. 305-324, Itajaí, maio/ago. 2004.





REEVES, T. *Evaluating what really matters in computer-based education*. 1997, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.educationau.edu.au/archives/cp/reeves.htm>> Acesso realizado em: 17 abr. 2003.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IBERNON, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola L. C.P. Pesquisa e ensino. In: LISITA, V. M. S. S.; PEIXOTO, A. J. (Org.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 19-34.

VARGAS, L. H. M.; COLUS, I. M. S.; LINHARES, R. E. C.; SALOMÃO, T. M. S.; MARCHESE, M. C. Inserção das ciências básicas no currículo integrado do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 32 (2), p. 174-179, 2008.

ZABALA, Antony. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

ZIMMERMAN, Barry J. e SCHUNK, Dale H. **Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives**. Second Edition, New Jersey: LEA, 2001.

Submetido: 19.4.2011
Aceito: 20.08.2011

