

## **Currículo e Relações de Poder: Análise de uma Reforma Curricular Para Cursos de Pedagogia em Tempos de Conservadorismos**

*Cláudio Lúcio Mendes\**

*Frederico Assis Cardoso\*\**

*Daniel Abud Seabra Matos\*\*\**

### **Resumo**

O artigo tem por objetivo analisar uma das questões mais relevantes que integraram a agenda das discussões, nas últimas décadas, sobre os cursos superiores de Pedagogia no Brasil: o currículo. Para tanto, trabalhamos com a análise de uma reforma curricular que envolveu dois cursos de Pedagogia de dois Centros Universitários privados localizados nos estados de Minas Gerais e de São Paulo. Como referencial analítico fizemos uso das teorias críticas e pós-críticas do campo dos Estudos do Currículo. A partir de uma gestão colegiada, democrática e participativa, identificamos uma grande arena de luta em torno da construção curricular que envolvia questões pedagógicas versus questões econômicas. No entanto, destacamos que, mesmo em um contexto de instituições privadas, é possível questionar, resistir e produzir um currículo que favoreça posturas mais democráticas, inclusivas e plurais. O argumento central é o de que as discussões do campo do currículo, quando tratadas criticamente, contribuem com o avanço intelectual e político de uma instituição.

**Palavras-Chave:** Reforma Curricular, Relações de Poder, Pedagogia.

\* Universidade Federal de Lavras. Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: claudiolm.ufla@gmail.com.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6114-0566>

\*\* Universidade Federal de Minas Gerais. Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: fredasc@gmail.com.  
Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2704-3652>

\*\*\* Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. E-mail: dseabram@gmail.com.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7955-4302>

## *Curriculum And Power Relations: Analysis of a Curricular Reform for Pedagogy Courses in Times of Conservatism*

### *Abstract*

The goal of this study is to analyze one of the most relevant issues that have integrated the agenda of discussions, in the last decades, about the undergraduate Pedagogy courses in Brazil: the curriculum. Therefore, we work with the analysis of a curricular reform that involved two Pedagogy courses of two private universities located in the states of Minas Gerais and São Paulo. As the analytical framework we used the critical and post-critical theories in the field of Curriculum Studies. From a collegial, democratic and participative management, we identified a great arena of struggle around curricular construction that involved pedagogical issues versus economic issues. However, we emphasize that, even in a context of private institutions, it is possible to question, resist and produce a curriculum that favors more democratic, inclusive and plural positions. The central argument is that discussions of the curriculum field, when treated critically, contribute to the intellectual and political advancement of an institution.

**Keywords:** Curricular reform, Power relations, Pedagogy course.

## *Currículo y Relaciones de Poder: Análisis de una Reforma Curricular Para Cursos de Pedagogía en Tiempos de Conservadurismo*

### **Resumen**

El artículo tiene por objetivo analizar una de las cuestiones más relevantes que integraron la agenda de las discusiones, en las últimas décadas, sobre los cursos superiores de Pedagogía en Brasil: el currículo. Para tanto, trabajamos con el análisis de una reforma curricular que involucró dos cursos de Pedagogía de dos Centros Universitarios privados ubicados en los estados de Minas Gerais y de São Paulo. El marco teórico analítico utilizado eran las teorías críticas y postcríticas del campo de los Estudios del currículo. A partir de una gestión colegiada, democrática y participativa, identificamos una gran arena de lucha en torno a la construcción curricular que involucra cuestiones pedagógicas frente a cuestiones económicas. Sin embargo, destacamos que, incluso en un contexto de instituciones privadas, es posible cuestionar, resistir y producir un currículo que favorezca posturas más democráticas, inclusivas y plurales. El argumento central es que las discusiones del campo del currículo, cuando tratadas críticamente, contribuyen con el avance intelectual y político de una institución.

**Palabras clave:** Reforma Curricular, Relaciones de Poder, Pedagogía.

## *Apresentação*

Este texto apresenta algumas problematizações do campo do currículo tratadas durante um processo de reforma curricular que envolveu dois cursos de Pedagogia de dois Centros Universitários privados, um em Minas Gerais e outro em São Paulo, geridos pela mesma instituição mantenedora<sup>1</sup>. Argumentamos que uma reforma deve derivar de estudos e debates capazes de favorecer, efetivamente, seu desenvolvimento e sua consolidação. Obviamente isso implica na enunciação de referenciais teóricos, metodológicos e políticos adotados durante todo o processo reformador. Para tanto, entendemos que todas e quaisquer reformas curriculares estão sempre imersas em diversas relações de poder, ora explícitas e atuantes, ora silenciosas, mas igualmente relevantes (RIBEIRO; AZEVEDO-LOPES, 2017).

Isso significa que determinada noção de currículo, princípio que deveria direcionar qualquer reforma, indica certa concepção de conhecimento, bem como quais tipos de sujeitos deseja-se formar. Assim, tanto para analisar a reforma curricular como para apresentar nossas discussões, adotamos como referencial as produções relacionadas às teorias críticas e pós-críticas do campo do currículo, compreendendo o currículo como uma construção social, histórica e política, marcada por diferentes jogos de interesses e poder.

Estudiosos dividem os estudos do currículo em três grandes teorias: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Os professores de ambos os cursos fizeram uma escolha intencionalmente intelectual e política a favor das teorias críticas e pós-críticas como orientadoras para a organização do currículo dos cursos. Tal escolha baseou-se em uma opção por uma construção de um curso mais conceitual e problematizador, pautado por discussões em torno de questões como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade [e] multiculturalismo” (SILVA, 2003, p. 17). Obviamente, essa escolha não ocorreu sem conflitos. Como procuraremos demonstrar ao longo do texto, o processo para se chegar aos referenciais teóricos empregados fez parte, como vários outros aspectos, de uma arena política de luta, tal como nos termos de Popkewitz (1997).

As considerações a seguir são baseadas em inúmeros debates e estudos que aconteceram entre o corpo docente dos dois cursos, seus colegiados e suas coordenações, durante dois semestres letivos. Elas são apresentadas como resultado da experiência de uma gestão colegiada, democrática e participativa, no contexto de uma arena social com interesses divergentes, dentro das possibilidades oferecidas pela iniciativa privada e, também, conquistadas pelo corpo docente. Os autores deste texto participaram ativamente de todo o processo, sendo um deles, no período da reforma, coordenador do curso Pedagogia do Centro Universitário localizado em Minas Gerais, e os outros dois, membros do Colegiado de Curso do mesmo Centro. Os três, ao longo do processo, também atuavam como docentes no curso em questão.

<sup>1</sup> Os autores optaram por manter no anonimato os nomes dos Centros Universitários e, da mesma forma, o nome da instituição mantenedora.



## *Teorias de currículo e algumas possibilidades*

Os estudos do currículo surgiram da observação da instituição escolar como um local privilegiado de transmissão de conhecimentos, um espaço institucionalizado para a transmissão da cultura legada como socialmente *válida* para as futuras gerações (ou aquilo que as gerações anteriores legaram como *conhecimentos válidos*). A emergência do campo especializado de estudos sobre o currículo remonta à década de 1920, nos Estados Unidos, “[...] em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios que intensificavam a massificação da escolarização” (SILVA, 2004, p. 12), ainda que a existência do currículo, em si, seja *avant la lettre* (MOREIRA, 2003; SILVA, 2015).

Empregado na literatura pedagógica para nomear o conjunto de conteúdos e de programas endereçados pelas escolas de maneira formal às futuras gerações, a etimologia da palavra *curriculum* aponta para as concepções de pista de corrida, ou de “[...] ato de correr; corrida; curso [...]; carreira; lugar onde se corre, campo [...]” (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 894). Essas noções ainda hoje têm lastro com a concepção mais escolar do currículo. Assim, como uma pista de corrida, os currículos apresentam um lugar de partida predeterminado, as possibilidades de trajetórias são antecipadamente estipuladas, existem caminhos mais adequados para se completar o percurso e a chegada, também predeterminada, classifica e hierarquiza os estudantes na medida em que os certifica e os habilita para dar prosseguimento em seus estudos.

Temos como marco contemporâneo para os estudos do currículo o livro *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (1971), organizado por Michael Young. A obra traz contribuições de importantes teóricos como Basil Bernstein, Geoffrey Esland, Nell Keddie e Pierre Bourdieu. O investimento de Michael Young (e de outros intelectuais) proporcionou o surgimento, na Inglaterra, da *Nova Sociologia da Educação* (NSE), movimento que, a partir da década de 1970, propôs a formulação da chamada *produção crítica do currículo*, principalmente nos Estados Unidos, sendo suas posições reelaboradas posteriormente das mais diversas maneiras também em outros países. De imediato, a NSE influenciou uma produção crítica em vários países, principalmente nos EUA, sendo suas posições reelaboradas das mais diversas maneiras. A explosão de teorizações curriculares críticas – produzidas na Inglaterra, em outros países europeus, nos EUA e na Austrália – repercutiu no campo curricular brasileiro em meados da década de 1970. Contudo, as idéias de Apple, Bernstein, Cherryholmes, Connel, Forquin, Giroux, Popkewitz, Sacristán, Santomé, Young, dentre outros, seriam exploradas mais amplamente entre os teóricos brasileiros, a partir de 1990 (LOPES; MACEDO, 2011).

Hoje, são várias as preocupações dos estudiosos do campo do currículo, tanto em âmbito nacional como internacional. Essas preocupações têm como intenção central analisar o currículo como um espaço constituído e perpassado por relações de poder. Argumenta-se que no processo de seleção dos conteúdos escolares ocorrem conflitos e embates, que refletem diferentes interesses presentes na sociedade. Busca-se também mostrar como o currículo representa importante papel na constituição da subjetividade de alunos e de professores. Além das perspectivas trazidas pela NSE, as quais estão longe de se esgotarem, parte substantiva da produção do campo do currículo atualmente está

sendo desenvolvida sob a influência dos estudos culturais e das chamadas teorias pós-críticas (SOUSA, 2017).

O marco do surgimento institucional dos estudos culturais é a fundação, em 1964, do *Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham* (conhecido no Brasil como Escola de *Birmingham*). A intenção desse centro era produzir trabalhos que buscassem “teorizar as relações entre cultura e sociedade” (NELSON; GROSSBERG; TREICHLER, 1995, p. 22). Inicialmente, o centro voltou seu olhar para a cultura popular e a ideologia. Nesses mais de cinquenta anos, os estudos culturais se diversificaram e se ampliaram, tornando-se difícil defini-los. Pode-se dizer que os estudos culturais são muito utilizados no campo do currículo, abrindo várias possibilidades de pesquisas. Uma dessas possibilidades é a discussão sobre o entendimento de ‘como’ e ‘por que’ determinadas culturas são prestigiadas e outras são negadas e silenciadas no currículo (FREITAS; SILVEIRA 2011).

Outra perspectiva importante no campo do currículo são as teorias pós-críticas. Os estudiosos dessa perspectiva rejeitam as grandes explicações teóricas e se preocupam mais com aspectos específicos da vida cotidiana, não existindo dessa maneira ‘uma’ verdade – mas verdades, dependentes dos discursos a estruturá-las e das relações de poder a construí-las. Como lembra Cherryholmes (1993), “se a crítica pós-estrutural nos ensina alguma coisa é que devemos desconfiar das asserções argumentativas e das afirmações sobre conhecimento e sobre política baseadas em apelos à precisão, à certeza, à clareza e ao rigor” (p. 162). Esse caminho só pode ser trilhado se olharmos para o currículo como uma construção histórica, imbricada em relações de poder constituídas em arenas sociais específicas.

Uma segunda possibilidade de se refletir sobre o currículo – que as teorias pós-críticas avançaram em relação às teorias críticas<sup>2</sup> – consiste em identificar os discursos que estão presentes e aqueles que foram excluídos, buscando-se encontrar os motivos dessa presença ou ausência no currículo. Desse modo, poderemos identificar também quem se beneficiará com o discurso curricular e quem será marginalizado. Junto a essa possibilidade, temos outra que deseja evidenciar qual discurso tem autoridade para elaborar o currículo e qual não tem, apontando da mesma maneira as bases dessa autoridade (GREEN, 2017).

Nas possibilidades propostas e abertas pelas teorizações críticas e pós-críticas, concluímos que “se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão” (SILVA, 1995, p. 197). Ao levar em conta essas discussões do campo do currículo, não consideramos as relações sociais e as relações de poder como mecanismos previamente definidos que

<sup>2</sup> Mesmo que as teorias críticas questionem os discursos dominantes, acabam por substituí-los por discursos que buscam dar sentido ao que chamamos de ‘realidade’. Por sua vez, as teorias pós-críticas virão afirmar que tal realidade se constitui por invenções, criações discursivas, implicando que “todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado das nossas investigações, são parte de uma luta para construirmos nossas próprias versões de verdade” (PARAÍSO; MEYER, 2014, p. 27). Como consequência desse pressuposto, entende-se que “o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações” (idem, p. 29). Em suma, como argumentam as teorias críticas, os discursos dominantes precisam ser questionados como verdades. No entanto, como argumentam as teorias pós-críticas, quaisquer discursos postos em oposição a isso serão tentativas de se construir verdades, com a diferença de se apoiar em outras formas de produção de conhecimento.



dariam contorno às reelaborações curriculares (LIMA; MENDES, 2016). Essas relações fizeram parte de um complexo jogo de interesses que foram, ao longo do processo, constituindo aquilo que se tornou a proposta. Igualmente, temos clareza que o contexto inicial da reforma foi algo central para o processo.

### *Contexto da Reforma Curricular*

Os primeiros indicativos da necessidade de uma reforma curricular nos cursos em questão foram sinalizados pela direção geral da instituição mantenedora. Os interesses iniciais apresentados pela instituição mantenedora dos dois cursos foram justificados, por um lado, pela urgente atualização de todos os currículos dos cursos de graduação<sup>3</sup>, com o intuito de oferecer aos seus estudantes uma formação mais autônoma e condizente com as questões de seu tempo. Por outro lado, foram enunciadas justificativas de cunho administrativo-empresarial fundamentadas no discurso de sustentação financeira das duas instituições, visando um novo reposicionamento no mercado relacionado à oferta de cursos do Ensino Superior. Esse discurso não escondia o interesse por uma gestão econômica mais dinâmica, eficaz e eficiente. Obviamente, podemos identificar com isso uma grande arena de luta em torno da construção curricular evidenciada no choque entre interesses pedagógicos versus interesses econômico-empresariais.

Entendemos arena social como uma possibilidade de explicação do espaço social, no qual buscas de diferentes formas de saber e interesses são estruturadas e pautadas em distintas relações de poder, construindo, de maneira dinâmica, relações sociais. Dito de outra maneira, arena não é um espaço simplesmente ocupado por quem (ou o que) supostamente detém o poder, mas sim é “um espaço onde se viabilizaram (e inviabilizaram) ações políticas coletivas” (POPKEWITZ; PEREYRA, 1992, p. 25), tecidas com base em configurações específicas de conhecimento.

As contradições, os conflitos, as distorções, os tensionamentos e as disputas por espaços, narrativas ou representações que envolvem as reformas curriculares são aqui analisados em termos de ações políticas coletivas. Em primeiro lugar, porque são nas próprias ações políticas coletivas que se encontram as raízes desses fatores. Em segundo lugar, porque é na complexa trama das reformas curriculares que a arena social, ela mesma, adquire e produz o seu sentido. E, em terceiro lugar, porque ela guarda a possibilidade de compreender tendências e contra tendências, acomodações e resistências; o que faz da arena social de luta uma parte significativa (e explicativa) da estrutura social.

Assim, interpretamos as reformas do Ensino Superior dos anos 1990 como parte de uma arena política e social mais ampla, na qual a educação – em todos os níveis e modalidades de ensino – sofreu uma forte pressão na direção de ser tratada como mercadoria, não apenas no Brasil, mas da mesma forma em vários países (CATANI; ESQUIVEL; GILIOI, 2007). A partir do mesmo período, Franca (2017) aponta que o Ensino Superior brasileiro foi alterado de forma significativa, aparecendo instituições denominadas *mercantis*, inclusive com capital aberto na Bovespa. Essas se caracterizam por serem

<sup>3</sup> Naquele momento, a instituição mineira oferecia 50 diferentes cursos de Graduação divididos entre bacharelados, licenciaturas e cursos tecnológicos. Já a instituição paulista, 38 cursos.

privadas, com explícitos fins lucrativos, geridas como empresas, oferecendo produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado, trabalhando com modelos de gestão para baixar custos e aumentar a lucratividade. Assim, os estudantes passam a ser tratados como *clientes-consumidores* no campo acadêmico-universitário<sup>4</sup>. Nesse contexto de mercantilização, já em 2008 o Ensino Superior brasileiro passa a movimentar mais de oito bilhões de dólares por ano, tornando-se tentador objeto de desejo de grupos investidores (SILVA, 2008). Esse cenário, em um primeiro momento, facilitou a abertura indiscriminada de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Em um segundo momento, muitas instituições conseguiram se consolidar e passaram a uma fase de expansão seletiva, incorporando inclusive concorrentes (FRANCA, 2017).

Obviamente, a reforma curricular em questão, esteve marcada pelo contexto histórico brasileiro, bastante determinado e relativamente recente, da expansão do Ensino Superior no país. Entre os primeiros anos do século XXI o Brasil conheceu uma expansão significativa do número de IES, em grande parte explicada pela conjuntura econômica nacional favorável e as ações e os investimentos de políticas governamentais destinadas ao setor. Para se ter uma ideia do fenômeno, entre os anos de 2004 a 2009 houve um aumento de 25,2% no número de IES no Brasil (RIGO; HENERCK; CARDOSO, 2018). Tal expansão não foi apenas acompanhada, com relativo interesse, pelas instituições privadas. Essas instituições buscaram diversas estratégias para ampliar a sua atuação no mercado do Ensino Superior nacional e, conseqüentemente, seus ganhos financeiros.

Parte dessas estratégias já nos parece bastante conhecida pelos estudiosos do campo da Educação: as empresas privadas e suas mantenedoras enxugaram despesas, puseram em prática ou criaram ferramentas para o controle do trabalho de seus funcionários, fizeram uso de empréstimos públicos de financiamento e aumentaram o número de vagas para estudantes de maneira proporcional à criação de novos cursos de graduação e ao aumento do valor de tíquete médio das mensalidades. Ao mesmo tempo, as instituições privadas também lançaram linhas de créditos próprias, ou de agentes privados, para o financiamento estudantil de pessoas não atendidas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>5</sup>. É bem provável que essas e outras ações tenham sido responsáveis pelo aumento das receitas das empresas privadas e pelo considerável aumento de cursos de graduação no país entre os anos de 2004 e 2009. Enquanto o setor público registrou um índice histórico de crescimento de 31,39% de cursos, o setor privado chegou a 58,28% no mesmo período (RIGO; HENERCK; CARDOSO, 2018).

4 Realmente os graduandos foram tratados como clientes-consumidores, para os quais se ofereceria um produto acabado, não havendo participação de estudantes no processo. Um dos motivos para isso foi a pressão institucional para que os trabalhos de elaboração de um novo currículo se dessem rapidamente. Além de que, por se tratar de uma instituição privada, inexistiam organizações estudantis nos cursos. Tampouco esse tipo de organização era estimulado pelas IES.

5 Em 13 de janeiro de 2005, o governo do presidente Lula sancionou a Lei n. 11.096 que instituiu o PROUNI. O protagonismo do poder executivo visava oportunizar a formação de estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais especificamente em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos. Com o objetivo de fornecer bolsas de estudos a estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular, na condição de bolsistas integrais e com renda familiar *per capita* de até três salários mínimos, a criação do PROUNI teve, como principais justificativas, a inclusão de grupos socialmente excluídos desse nível de ensino. A legislação seria o resultado da militância e do ativismo de grupos sociais que desejavam o aumento da taxa de escolaridade da população brasileira. Ela buscava ainda cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), diretriz brasileira para a política educacional no período de 2014 a 2024. Uma dessas metas, especificamente, a Meta n. 12, buscava elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida para 33% dos jovens de idade entre 18 a 24 anos.



Não é possível afirmar, contudo, que o processo de mercantilização e de acumulação do Ensino Superior, concentrado nas instituições privadas, tenham produzido apenas formações aligeiradas, endereçadas aos interesses do capital e socialmente descompromissadas. As engrenagens internas das estruturas privadas mereceriam estudos pormenorizados de caso a caso. Exatamente pelo fato de que, no contexto de arena de lutas, é possível que tensões formativas contraditórias e de resistência tenham sido produzidas.

O contexto da arena de luta nas duas instituições em questão não era diferente, em especial porque a mantenedora argumentava que ter uma mesma proposta curricular para os cursos em comum aos dois Centros traria economia administrativa (mesma plataforma de matrícula *online*, mesmo treinamento dos funcionários, um só servidor digital para atender aos Centros, dentre outros aspectos). Contudo, como descrevemos ao longo do texto, o grupo de professores das duas instituições, mesmo com suas divergências teóricas, organizou-se com o intuito de tentar garantir um currículo que não privilegiasse especificamente os interesses econômicos, mas sim, um tipo de formação mais crítica, reflexiva e política. Foi precisamente dessa forma que, na esfera privada, instituiu-se um campo de luta, arena na qual, entre outras coisas, de alguma forma, pôs-se em risco a legitimidade e os interesses mais restritos da esfera econômica da mantenedora.

Para isso, as problematizações feitas em torno do currículo foram centrais. Sem elas, provavelmente, os aspectos econômicos baseados na noção de educação como mercadoria determinariam por completo o desenrolar do processo. Em todo caso, há de se considerar que as tensões e as contradições existentes entre a reforma proposta pela mantenedora e os interesses formativos dos professores envolvidos na empreitada não são de todas novas na educação. O próprio ensino, revela Enguita (1993), possui como natureza social a função “de qualificar a força de trabalho, mas cumpre igualmente outras funções nada desprezíveis de socialização, legitimação, individualização dos conflitos sociais, homogeneização ideológica” (ENGUITA, 1993, p. 287) em que os interesses e as aspirações de instituições privadas podem necessariamente não ser coincidentes com o que a sociedade deseja ou espera; ou, em outros termos, com o que o capital em geral aspira obter como resultado.

Foi assim que vários encontros aconteceram entre a mantenedora dos dois Centros e as estruturas gestoras das instituições: Pró-Reitorias de Graduação, Colegiados e Coordenações dos cursos. Especificamente, no que tange à reforma curricular nos cursos de Pedagogia, inúmeras rupturas nas organizações curriculares anteriores foram produzidas após discussões internas, nem sempre democráticas por parte da mantenedora. Um dos pontos principais da agenda de trabalho estava relacionado com os debates a respeito dos marcos teóricos e o estudo e a análise dos documentos normativos referentes à formação<sup>6</sup> do pedagogo licenciado. Destacamos que, embora inicialmente o discurso institucional privilegiasse aspectos financeiros, questões pedagógicas foram incluídas no processo da reforma curricular a partir da mobilização e atuação político-acadêmica dos docentes.

<sup>6</sup> Por conceito de *Formação* entendeu-se os processos de aquisição de conhecimentos capazes de fornecer as bases para o desenvolvimento contínuo das pessoas. Seu significado polifônico, complexo e múltiplo não exclui uma variedade de concepções, de correntes teóricas e de outras variedades de educação que lhes são complementares (FIDALGO; MACHADO, 2000).



As discussões pedagógicas e políticas, favorecidas pela mobilização docente, levaram à construção de três diferentes eixos curriculares de formação (quadro 1): a formação científica; a formação para a diversidade e para a gestão; e a formação para a docência. Entendidos como indissociáveis, os eixos visavam dialogar internamente com seus componentes curriculares e externamente entre si, garantindo assim o disposto para a formação de pedagogos:

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá contemplar, fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social (BRASIL, 2006, p. 12).

Assim, desde o início, os debates dos docentes já apontavam para o entendimento de que as DCN para os cursos de Pedagogia potencializam as alternativas de formação de pedagogos.

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 12).

Segundo o entendimento dos professores dos cursos de Pedagogia das duas instituições, a indicação dos eixos de formação estaria pautada nos documentos normativos dispostos para a educação e, mais especificamente, para a formação de pedagogos. Nesse sentido, a proposta para o desenho curricular do curso de Pedagogia apoiou-se nas orientações normativas e legais disponíveis (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia) e nos documentos das entidades nacionais representativas da Área<sup>7</sup>. Considerado o amplo perfil de formação a se oportunizar, o novo desenho curricular objetivou uma formação acadêmica interdisciplinar e modular, capaz de atender as demandas de diversos contextos educacionais.

Também se levou em conta que os discursos oficiais, no caso das reformas, apresentados e representados principalmente por documentos oficiais, têm um sentido autolegitimador, por serem expressos pelos órgãos que técnica e burocraticamente têm a função de responder por determinadas questões, tendo respaldo social garantido pela posição ocupada em uma hierarquia construída entre órgãos e instituições (FOUREZ, 1995). Além disso, o discurso de flexibilidade presente nas DCN para a Pedagogia apro-

7 Entre elas, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Federais (FORUNDIR); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).



vadas em 2006 teve grandes chances de ser aceito e contemplado na reforma pelo seu caráter de inovação. Afinal, parece-nos que as instituições em geral têm forte interesse em demonstrar flexibilidade, abertura e inovação para com suas posturas assumidas. Provavelmente esse era o caso da modularização e da interdisciplinaridade propostas ‘democraticamente’ pela mantenedora.

No entanto, a mantenedora não levou em conta que os discursos da flexibilidade e inovação têm como base “que as ocupações são a referência para a organização modular do currículo, agregando-se as respectivas competências em unidades pedagógicas autônomas (os módulos) que podem compor diferentes itinerários formativos” e possivelmente fragmentados. Entendendo-se o campo de atuação profissional como balizador para a construção de currículos modulares e “flexíveis”, observa-se uma trajetória que “propõe um tipo de rotatividade formativa. [A pedagoga] flexível, por sua vez, vem a ser aquel[a] capaz de renovar permanentemente suas competências, aproveitando diversas oportunidades, dentre as quais, a oferta desses currículos flexíveis/fragmentados” (CIA-VATTA; RAMOS, 2012, p. 29).

Dessa maneira, ao compreendermos o processo em questão como uma construção social – constituída por e imbricada em relações de poder (em suma, uma arena de luta em torno da formação de professores e do seu campo de trabalho) –, nos parece evidente três aspectos: 1) a problematização em torno dos discursos que compõem a agenda política de uma reforma (o da mantenedora, pautado na mercantilização da educação e a dos professores, pela ascensão de seus interesses e pela manutenção de seus empregos); 2) a autoridade e hierarquia de determinados discursos sobre outros, temas identificados nos documentos oficiais que orientam as reformulações curriculares; 3) os discursos em torno da modularização a interpretá-la como avanços ou retrocessos curriculares para a formação e para o trabalho docentes. As interpretações das Leis e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), por exemplo, estão pautadas em relações de poder construídas em várias disputas e vários embates, dando forma aos currículos dos cursos superiores em geral e nos currículos de formação de professores em específico. Essa forma é adquirida em um campo de luta ou, nos termos de Popkewitz (1998, p. 135, nota 2), em uma “arena social”, na qual várias relações sociais e de poder implicarão “posições entre atores e práticas discursivas”.

Por parte dos professores, no caso da reforma curricular em discussão, a interdisciplinaridade foi “percebida como uma prática essencialmente” coletiva e política, sendo produzida em negociações “entre diferentes pontos de vista [disciplinares], para finalmente se decidir” (FOUREZ, 1995, p. 109) que caminho coletivo seguir, fazendo parte da arena social e acadêmica específica que envolvia os dois cursos. Desde seu surgimento, a noção de interdisciplinaridade foi constantemente modificada. Nos últimos anos do século XX, teorizações filosóficas, sociológicas e antropológicas foram empregadas, buscando-se dar à noção de interdisciplinaridade uma estabilidade conceitual única e estável. No entanto, tal estabilidade na verdade nunca foi encontrada (GALLO, 2000). Isso demonstra que a noção adquiriu, ao longo desses anos, um “caráter polissêmico” e difuso (FAZENDA, 2002, p. 207).

Partiu-se do princípio de que os professores não precisariam abandonar suas formações em áreas e campos do saber específicos para buscarem um ‘possível’ novo objeto do conhecimento. Na verdade, eles deveriam se mover em direção a uma nova prática de diálogos para a promoção de outras formas de ensinar, produzidas coletivamente em torno do conhecimento. Nesse sentido, “o fundamental no conhecimento não é sua condição de produto, mas seu processo” de entendimento e de discussão coletivos (SEVERINO, 2002, p. 40). Assim, a perspectiva “interdisciplinar não é, [...], contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela” (LENOIR, 2002, p. 46).

Por fim, acreditamos que a modularização exemplifica bem a arena de luta em torno da construção curricular analisada. Tal modularização foi uma proposta para se aproximar conteúdos afins, facilitando a matrícula em disciplinas que são de diferentes períodos, mas que compõem o mesmo eixo. No caso em questão, o 1º eixo tinha 2 módulos, o 2º, 4 módulos e o 3º, 2 módulos. Para a matriz curricular ser assim organizada, as justificativas pedagógicas apresentadas incluíram uma estruturação de saber menos hierarquizada e mais complexa. No entanto, fica evidente também a economia que a modularização representou para os Centros. Por exemplo: ao invés de oferecerem uma turma com 15 estudantes e outra, em outro período, com 10 estudantes, as IES poderiam agregar todos graduandos em uma única turma modularizada com 25 pessoas matriculadas. Nesse cenário, produzia-se efeitos de redução de carga horária docente paga, com o aumento de trabalho por turma, e nas despesas próprias ao uso de salas de aula: eletricidade, material didático etc.

### *Análise da Reforma Curricular*

Nesta seção, passamos a descrever e analisar a matriz curricular modular e os eixos de formação que compuseram a proposta. Esses aspectos são mostrados no quadro 1 e serão problematizadas a seguir.

(Quadro 01: Matriz curricular dos cursos de Pedagogia.

COMPONENTES CURRICULARES	
1º EIXO: Formação Científica para a Educação (FCE)	<b>MÓDULO A: Fundamentos para o Trabalho Científico para a Educação</b>
	Filosofia e Educação
	História e Educação
	Leitura e Produção de Textos
	Metodologia Científica
	Trabalho Interdisciplinar Dirigido (TIDIR): pesquisa bibliográfica em Educação
	<b>MÓDULO B: Ciências Humanas e Educação</b>
	Estatística Aplicada à Educação
	Estudos da Ciência Política e a Educação
	Psicologia e Educação
Sociologia e Educação	
Trabalho Interdisciplinar Dirigido (TIDIR): análise de documentos normativos da Educação	



COMPONENTES CURRICULARES	
2º EIXO:  Formação para a diversidade e para a gestão educativa (FDGE)	<b>MÓDULO C: Tendências da Educação Contemporânea</b>
	Antropologia e Educação Estudo do Pensamento Educacional Brasileiro Filosofia da Diferença e Educação Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Teoria e Prática educativa Interdisciplinar Trabalho Interdisciplinar Dirigido (TIDIR): elaboração de questionários na Educação
	<b>MÓDULO D: Gestão Educacional</b>
	Avaliação e Planejamento Educacional Política e Gestão Educacional Organização do Sistema Educativo Orientação do Estágio Curricular Supervisionado: gestão em espaços não escolares Trabalho e Educação Trabalho Interdisciplinar Dirigido (TIDIR): elaboração de entrevistas na Educação
	<b>MÓDULO E: Ensino e Organização Escolar</b>
	Currículo, Cultura e Sociedade Didática e Prática de Ensino Necessidades Educativas Especiais Organização dos Tempos e dos Espaços Escolares Projetos de Extensão Comunitária Orientação do Estágio Curricular Supervisionado: organização dos tempos e espaços escolares
<b>MÓDULO F: Educação e Culturas em Movimento</b>	
Diversidade Étnico-Cultural, Sexual e de Gênero Fundamentos da Educação Infantil Educação e Sustentabilidade Educação de Jovens e Adultos Orientação do Estágio Curricular Supervisionado: os ciclos de vida em espaços escolares	

COMPONENTES CURRICULARES	
3º EIXO:  Formação teórico-prática para a docência (FTPD)	<b>MÓDULO G: Saberes e Metodologias da Educação Infantil e do Ensino Fundamental</b>
	Alfabetização e Letramento Arte, Música, Corpo e Movimento Metodologia do Ensino de Educação Física Metodologia do Ensino de Ciências Metodologia de Ensino de Matemática Orientação de Estágio Curricular Supervisionado: docência e intervenção na Educação Infantil Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): aprovação de projeto monográfico ou do artigo científico
	<b>MÓDULO H: Novas Tecnologias, Múltiplas Linguagens e Ensino Fundamental</b>
Educação e Tecnologias Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS Metodologia do Ensino de Geografia Metodologia do Ensino de História Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa Orientação do Estágio Curricular Supervisionado: docência e intervenção no Ensino Fundamental (Regular ou EJA) Trabalho de Conclusão de Curso (TCCC): apresentação pública do texto monográfico ou do artigo científico	

Fonte: Produção dos autores, 2018

No processo de reforma, discutiu-se que a estrutura semestral, com base na composição disciplinar, trazia conflitos na elaboração do currículo escrito. De maneira geral talvez a estrutura organizacional das IES parece ser a principal responsável por isso, pois sua divisão em áreas, setores, unidades e em departamentos facilitaria o aparecimento de posições individuais entre os docentes, impedindo, assim, aproximações e discussões em conjunto para a construção e a implantação de um currículo mais articulado e, no caso em específico das instituições privadas deste estudo, mais democrático. Isso significa que a disciplina se tornaria quase uma ‘propriedade’ do professor, e não do currículo do curso, havendo uma excessiva centralização na figura do docente em detrimento do conhecimento e/ou de uma proposta de formação a ser oferecida pelo curso como um todo. Em consequência, os professores não conseguiriam aproximar-se para conversas cujos temas fossem a superposição de conteúdos, a relação dos diferentes conteúdos entre si e o significado desses problemas no dia a dia dos estudantes, podendo causar deficiências em suas formações (MENDES; RODRIGUES, 2014).

No entanto, esses conflitos não podem ser vistos segundo um sistema lógico, e sim como uma demanda social na qual vários interesses em torno do conhecimento estão lado a lado com outros interesses de natureza, pode-se destacar, talvez menos ‘nobres’ (POPKEWITZ, 1997). Os conflitos internos na construção curricular devem ser interpretados não como anomalias no movimento das relações de poder, mas, antes, como processos sociais inerentes a todas as áreas de produção humana. As posturas dos professores, conseqüentemente, devem ser vistas da mesma forma. Contudo, pela própria característica de independência disciplinar existente no currículo – no qual a estrutura disciplinar, comumente mais empregada, acaba por favorecer as lutas por espaço entre as disciplinas e as áreas de conhecimento –, os conflitos causados por posições assumidas pelos professores na defesa de suas disciplinas ficam exacerbados (MENDES; RODRIGUES, 2014).

Em uma análise imediatista e superficial, poderíamos simplesmente afirmar serem os professores profissionais ‘individualistas’. No entanto, nesse caso, Hutmacher (1995) nos estimula a fazer a seguinte pergunta: “Não somos todos?” O autor defende que, em uma visão sociológica das organizações de ensino, se um grande número de pessoas apresenta essa conduta não seria um problema individual, mas “cultural (a maneira partilhada de pensar, de ser e de fazer), característica de um grupo social, herança da história e estratégia comum de ajustamento às condições sociais de vida e de trabalho” (p. 74). O problema não seria do individualismo das pessoas, mas de formas isolacionistas e defensivas vigentes em muitas instituições, a serem interpretadas em contextos institucionais específicos. Em outra perspectiva, afirma-se que “o discurso diário da [instituição] não é meramente uma expressão de uma tentativa ou propósito individual. A fala do professor ou as características organizacionais são práticas compostas que transcendem os limites das pessoas ou fatos específicos” (POPKEWITZ, 1997, p. 28).

Diretamente relacionada à dificuldade dos professores em assimilar mudanças curriculares que mexessem em seus conteúdos e suas disciplinas, encontra-se também a falta de mecanismos que os incentivassem a modificar suas condutas. Segundo vários autores (APPLE, 1997; POPKEWITZ, 1997; SILVA; LEÃO, 2017), diferentes formas de pressão



são empregadas em processos de reestruturações educacionais, tais como: incentivos financeiros, mais *status* no campo acadêmico, participação ativa dos estudantes interferindo nas reformas curriculares, atuação da comunidade acadêmica e/ou da comunidade em geral envolvida com a instituição etc. Esses mecanismos são utilizados comumente como forma de convencimento para que os professores se enquadrem às normas ditadas pelos reformadores ou, mesmo, para que participem efetivamente do processo.

Na direção de superação da estrutura disciplinar, ao propormos a estruturação curricular por módulos, sabíamos que ela apresenta avanços e críticas. Ilustrativamente, por um lado, um sistema modular na educação do campo tem enfoque central por permitir que estudantes envolvidos com a colheita possam dela participar, mas não abandonem ou faltem à escola, pois terão aulas concentradas em uma determinada época do ano que lhe seja mais satisfatória. Também é um tipo de organização que permite que comunidades mais afastadas dos centros urbanos recebam professores para ministrar aulas de maneira concentrada dos seus conteúdos (RODRIGUES, 2015). Por outro, no Ensino médio regular e no Ensino Superior, “o sistema modular” pode significar “um universo de possibilidades de habilitações” para que o indivíduo construa sua trajetória curricular, com o risco de não ter uma “estrutura definida, [podendo] resultar em uma formação aligeirada e fragmentada” (ALENCAR, 2010, p. 51). Assim, entendemos que “a experiência de uma” instituição que constrói seu currículo organizado em módulos, “com certeza” constituirá “muitas variáveis que influenciam o fazer dos professores, entre tantas interferências, de ordem política, administrativa, financeira, psicológica, etc.” (BRAYNER, 2013, p. 80).

Por parte dos envolvidos, especialmente professores e coordenações dos cursos de Pedagogia – com o intuito de superar essas disputas disciplinares (mas sem esquecer que outras poderiam surgir) – a proposta de reforma curricular em análise foi construída com base na organização em módulos, como tentativa de uma nova forma de trabalho acadêmico. Sua expressão, para além das implicações econômicas e mercadológicas, assumiu aspectos importantes na organização do currículo, do conhecimento e das disciplinas que tendiam a potencializar a formação dos futuros pedagogos. Como via de regra, acreditou-se que o currículo modular poderia oportunizar uma formação integral que considerasse tanto os aspectos já indicados nas DCN como aspectos voltados para uma dimensão mais científica da educação, capazes de dialogar com os conhecimentos historicamente acumulados. Entendeu-se que a organização modular podia favorecer uma aprendizagem baseada em uma formação intelectual e política que contemplasse as aspirações e os desejos dos graduandos, dando-lhes mais autonomia em sua trajetória acadêmica.

Em relação aos eixos de formação, a matriz curricular foi orientada por uma estrutura conceitual e científica. As experiências dos professores das duas instituições no Ensino Superior e trabalhos acadêmicos têm demonstrado que parte dos estudantes ingressantes apresentam problemas de formação básica. São exemplos: a dificuldade de leitura de textos acadêmicos; os problemas para construir textos escritos e para efetuar reelaborações conceituais (MENDES; RODRIGUES, 2014).



Partindo dessa realidade, a ‘Formação Científica para a Educação’ seria o primeiro momento de construção de uma postura central para orientar o desenvolvimento da formação estudantil e da superação de uma estrutura disciplinar que promovia disputas mais intensas entre os docentes. Para isso, no módulo A as disciplinas como ‘Estatística Aplicada à Educação’, ‘Língua Portuguesa’ e ‘Metodologia Científica’ seriam essenciais para a estruturação, desde o início do curso, da noção de conhecimento acadêmico. No módulo B, disciplinas como ‘Antropologia e Educação’, ‘Filosofia e Educação’, ‘História e Educação’ e ‘Psicologia e Educação’ dariam base àquelas áreas que sustentam, historicamente, o pensamento pedagógico. Buscou-se com isso um aprofundamento teórico necessário, objetivando: por um lado, uma formação para a docência, evidenciando-se a formação científica inicial como um fator central; e, por outro, fazer avançar as posições do grupo de professores.

Entendeu-se que as posições dos docentes são construídas em um contexto mais amplo, fazendo parte de uma história vivida, produzida, herdada, que transcende os limites da sua individualidade. Afinal, é necessário não perder de vista que parte dos professores talvez não tivesse noções claras dos possíveis resultados de suas posições para o processo estudado. É importante considerar ainda que, durante a construção de um novo currículo, os procedimentos dos professores são muitas vezes ‘naturalizados’ e legitimados por mecanismos sociais e burocráticos *das e nas* reformas (LIMA; MENDES, 2016). Por isso a necessidade (em parte contemplada no processo) de uma discussão contínua, embasada teoricamente, e democrática (por parte dos docentes) dos rumos a serem tomados.

Aproveitando a discussão científico-conceitual desenvolvida no primeiro eixo, o segundo eixo, a ‘Formação para a Diversidade e para a Gestão Educativa’, introduziria questões relativas à gestão e à organização da escola e do ensino, à diversidade cultural e às tendências contemporâneas do campo educacional. Esse eixo tinha por objetivo preparar o estudante para as atividades de docência (terceiro eixo de formação). Dessa forma, considerou-se parte importante da preparação para a docência: o conhecimento da diversidade étnico-racial, de gêneros, das faixas geracionais, das classes sociais, das religiões, das necessidades educativas especiais, das escolhas sexuais, entre tantas outras; o respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica; o desenvolvimento do trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

Na reforma, os professores envolvidos decidiram por oferecer os estágios curriculares supervisionados apenas a partir desse segundo eixo e até a conclusão dos estudos dos graduandos. Considerando o necessário e relevante investimento formativo teórico-prático, os estágios foram alocados após o estudo de disciplinas voltadas à formação científica da educação sob a justificativa de que seria necessário primeiro o conhecimento teórico de assuntos, questões e temas, traduzidos como conceitos e categorias, próprios do campo da educação. Considerando a perspectiva modular do currículo, os estudantes poderiam alterar a matrícula dentro dos módulos sem comprometer a lógica de organização formativa proposta por cada eixo. Assim, a opção de organização respeitava as DCN para os cursos de Pedagogia ao evitar que a iniciação à docência e o



contato com a escola, proposta pelos estágios, estivesse concentrada apenas na fase final de formação inicial.

Foi justamente no contexto da expansão do Ensino Superior que estudos desenvolvidos por Gatti (2009, 2010) evidenciaram o aumento na procura pelos cursos de licenciaturas, bem como uma mudança no perfil dos estudantes desses cursos. Os resultados dessas pesquisas indicaram a predominância de estudantes oriundos de escolas públicas, sujeitos com baixa renda mensal familiar e em que a maioria possuía algum tipo de vínculo empregatício. Isso significa que o direcionamento da escolha para os cursos de licenciatura poderia decorrer, muitas vezes, de uma opção por cursos menos concorridos, se considerados os números expressos pela relação candidato por vaga. A escolha por um curso de licenciatura poderia, então, representar um caminho em tese ‘menor esforço’, considerando que muitos estudantes poderiam, eventualmente, reconhecer as suas limitações formativas para ingressarem em cursos de maior prestígio social e ajustarem as suas aspirações profissionais (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001). Ocorre que, com esse perfil, parte considerável dos ingressantes nos cursos de licenciaturas carrega marcas de insucesso escolar e uma representação de docência baseada em suas representações e experiências pessoais.

Não se trata de coincidência, por exemplo, o fato de que a procura por cursos de licenciaturas noturnas também tenha sido mais demandada no contexto da expansão do Ensino Superior brasileiro da última década. Não se pode deixar de levar em consideração que parcela considerável de estudantes do período noturno trabalha durante o dia, enfrentando dificuldades reais, tais como a perda de aulas, o cansaço e os atrasos (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007). Essa realidade pode ser determinante para que alguns estudantes não consigam conciliar o trabalho e os estudos, favorecendo o abandono do curso. Por também considerar essas questões, as disciplinas de supervisão de estágio foram alocadas após o primeiro ano de inserção dos estudantes; tempo suficiente para que os graduandos pudessem conhecer e se situarem no curso bem como organizarem as suas agendas futuras.

Por último, a ‘Formação Teórico-Prática para a Docência’ configurou-se como um conjunto de conhecimentos que resgataria e aprofundaria questões tratadas ao longo dos demais eixos e módulos, voltados à prática docente. Escolheu-se colocar as metodologias do ensino nos módulos finais, momento em que os graduandos teriam discussões mais aprofundadas e específicas, como tentativa de concluir a sua formação com uma prática docente embasada e contextualizada nos conhecimentos adquiridos anteriormente.

Na definição desses três eixos, não esquecemos, em nenhum momento, sob o risco do processo retroceder, que o conhecimento presente em um currículo – e em uma reforma curricular – assume um aspecto de transcendência, de busca de uma sociedade melhor. Contudo, esse movimento nunca é neutro e sem consequências sociais. Argumentamos que as relações de poder estão presentes nos arranjos sociais e curriculares de formas desiguais. Tais formas acabam por intervir, de uma maneira ou de outra, na definição de quais conteúdos têm mais validade para serem transmitidos às próximas gerações. Nesse sentido, a elaboração do currículo escolar não se dá apenas pautada em critérios científicos e técnicos, baseada na ‘neutralidade’ do processo de construção



curricular. Pode-se, sim, afirmar a impossibilidade dessa suposta neutralidade, uma vez que na configuração do currículo ficam evidenciados vários interesses e várias relações de poder. Nos termos de Young:

Podemos pôr a questão em termos mais claros se partirmos da ideia de que as pessoas em posições de poder tentarão definir aquilo que se pode considerar como conhecimento, a acessibilidade dos diversos grupos sociais a esse conhecimento, e qual o relacionamento aceito entre diferentes áreas do conhecimento e entre aqueles que a ele têm acesso e aqueles que o podem comunicar (YOUNG, 1982, p. 170).

É preciso lembrar que as posturas dos professores diante da construção do currículo escrito estão sempre inseridas “num mundo material e social. As contradições do currículo são idênticas às dos nossos papéis profissionais” (POPKEWITZ, 1997, p. 48), pois expressam os interesses profissionais em que alguns objetos e objetivos tornam-se preponderantes sobre os outros. Reafirmamos que o currículo está carregado de interesses nada puros; está, do mesmo modo, impregnado de relações de poder construídas por meio de várias relações sociais. É no interior das relações sociais que se define o conhecimento, quem terá contato com ele, quais grupos sociais têm o direito de selecioná-lo e qual é o conhecimento de maior importância para ser incluído no currículo (LIMA; MENDES, 2016).

### *Os Pilares e os Obstáculos de uma Reforma Curricular*

Este artigo explicitou as problematizações feitas em torno de uma reforma curricular dos cursos de Pedagogia de duas instituições privadas de Ensino Superior. Apresentamos uma matriz curricular que considerava a formação científica imprescindível em toda a trajetória acadêmica dos licenciandos pelas seguintes razões: a complexidade, o rigor e a sofisticação metodológica que caracterizam a produção do conhecimento científico não são possíveis de serem apropriadas em apenas uma parte do curso; compreender o processo de construção do conhecimento científico é desenvolver o espírito crítico, tão necessário para todas as áreas que o desenho curricular contempla (SILVA; LEÃO, 2017).

É oportuno afirmar que nas últimas duas décadas a reforma do Ensino Superior vem se pautando por três pilares básicos e uma série de obstáculos. O primeiro dos pilares defende que os cursos de graduação não podem esquecer, ao promover novas reformas, das exigências do mercado – que não costumam levar em conta posições democráticas que as questionem. Supostamente, os diferentes cursos superiores devem estar atentos às demandas do mercado, para que os futuros profissionais se enquadrem o mais rápido possível na realidade de sua profissão, não tendo apenas uma ideia teórica do campo em que irão atuar (MENDES; RODRIGUES, 2014).

Um segundo pilar assenta-se na preocupação com os avanços tecnológicos. Os cursos de formação não podem deixar de se pautar pelas novas tecnologias que poderão contribuir decisivamente para o desenvolvimento dos futuros profissionais. Assim, os cursos precisariam habilitar os discentes no contato com os avanços da informática e também com os avanços específicos de cada área (LIMA; MENDES, 2016). Como pode



ser notado na matriz curricular exposta (quadro 1), essa questão foi contemplada no Módulo H. Contudo, tentou-se promover discussões críticas em torno desse assunto, buscando não o entender apenas como mais um movimento casuístico e conjuntural a ser colocado no currículo.

O terceiro pilar contempla a possibilidade de transgressão das lógicas anteriormente montadas para organizar os cursos. Encontramos aqui um grande interesse em alternativas acadêmicas que buscam descentralizar: a) o poder do professor na sua relação com o estudante; b) as estruturas dos departamentos, preocupando-nos em promover uma ruptura na organização institucional vigente; e c) as estruturas das disciplinas, valorizando outras formas de montagem curricular, como a participação em seminários, congressos e projetos de extensão por parte dos discentes.

A preocupação dos professores dos dois cursos foi problematizar esses três pilares durante o processo da reforma curricular. Da parte dos docentes à época envolvidos no processo, as análises aqui descritas foram essenciais para que o discurso defendido pela mantenedora (cujo interesse marcadamente mercadológico defendia uma ordem essencialmente econômica) não fosse avassalador sobre a reforma. Não temos dúvida de que em outros processos curriculares os três pilares e o discurso de base econômica apresentados mereceriam atenção especial, pois ainda são muito recentes nos ambientes educacionais, dificultando a identificação de quais são as suas bases. Eles simplesmente não poderiam ser ‘naturalizados’ e ‘vendidos’ às pessoas envolvidas como única alternativa à perda do emprego ou o único caminho para a melhoria das condições do trabalho docente.

Em consequência à problematização do processo descrito, notamos não só a importância de tais pilares. Nos atentamos também aos “obstáculos, que dificultam” ou mesmo podem neutralizar as reformas curriculares (SANTIN, 1992, p. 28). Quais seriam esses obstáculos? Inicialmente, um deles seria a pouca clareza das razões para reformar o currículo. Segundo o autor, parte-se da ideia generalizada de que os discentes das instituições são mal preparados para tratar com o currículo. Simplesmente centrando fogo no currículo escrito, seriam deixadas de lado várias discussões importantes a respeito de outras dimensões curriculares. Cria-se, desse modo, a imagem de que o currículo escrito resolveria os problemas do curso ‘naturalmente’, sem se discutir as ações de professores, alunos e estudantes sobre o currículo, bem como sem colocar em evidência a postura mais ou menos democrática e inclusiva das instituições.

Assim, “para todos, o currículo funcionaria como uma força mágica” (SANTIN, 1992, p. 29). ‘Magicamente’, haveria uma transformação das coisas insatisfatórias do antigo currículo, construindo o novo em uma realidade ‘ideal’, supondo-se que os envolvidos, também da mesma forma *mágica*, compreenderiam a nova estrutura curricular, sem conflitos, sem contradições e sem embates. Dessa maneira, o currículo não é visto como algo dinâmico, mas fixo, dificultando o questionamento sobre seus processos de construção. Nos termos de Santin (1992), mesmo com as reformas, o currículo poderá continuar “intocável em sua estrutura; tenta-se recompô-lo com aqueles conteúdos que se presumem novos ou indispensáveis para recuperar o prestígio do curso” (p. 29).

Resultam-se daí duas questões – nada democráticas – centrais aos processos de reformas curriculares. Uma primeira está relacionada aos professores, que muitas vezes se consideram ‘donos’ das disciplinas. Esses normalmente têm resistência às mudanças que alterem os conteúdos trabalhados nas disciplinas, ou mesmo, alterem as disciplinas ofertadas pelo currículo. É interessante notar, nesse movimento, que alguns professores defendem “com todas as garras a imutabilidade de sua disciplina. Na verdade, sua própria imutabilidade” (SANTIN, 1992, p. 31).

Uma segunda questão consiste no interesse de construção de um currículo voltado quase que exclusivamente para as demandas do mercado de trabalho. Os defensores dessa ideia argumentam que a intenção seria garantir aos discentes maiores oportunidades de trabalho após a graduação. Justifica-se, assim, a partir do interesse de ter uma formação voltada para o mercado de trabalho, o motivo de se colocar no currículo novos ‘modismos’, defendendo os interesses emergentes (e, às vezes, corporativistas e antidemocráticos) de determinadas áreas.

Obviamente, nos parece que esses dois pontos não são excludentes entre si. Adaptar os conteúdos curriculares às necessidades do mercado seria uma questão que envolveria, principalmente, as disciplinas existentes, não consistindo apenas na introdução de novas disciplinas. Isto é, o movimento de enquadrar o currículo às necessidades de mercado não poderia deixar de lado as disciplinas preexistentes de cada um dos professores, esses normalmente lutando por garanti-las no desenho curricular, independentemente do caminho formativo proposto. Talvez seja necessário refletir, de um lado, que as ‘velhas’ disciplinas incorporariam os novos conteúdos e/ou teriam seus nomes mudados, mantendo, basicamente, a mesma estrutura de conteúdos anteriormente estipulada – no melhor estilo de mudar para manter ‘o mais do mesmo’. De outro, se as supostas reformulações das disciplinas fossem apenas ‘o mais do mesmo’, não ocorreriam mudanças. Entretanto, sabemos que as mudanças ocorrem nas disciplinas e nos currículos. A história do currículo nos mostra isso (GOODSON, 1995). Coube ao grupo de professores pensar em qual direção, com qual velocidade e com base em quais interesses.

Finalizando, evidenciamos aqui e ao longo do processo descrito que as discussões do campo do currículo, quando tratadas e experimentadas criticamente, contribuem por demais com o avanço intelectual e político de um grupo de professores envolvido em uma reforma. Em um contexto de instituições privadas, é possível questionar, resistir e produzir currículos que levem em conta posturas mais democráticas, inclusivas e plurais, mesmo em cenários limitantes do ponto de vista econômico para uma formação cidadã de qualidade.

## *Referências*

- BARREIRO, I. M. F.; TERRIBILI FILHO, A. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 15, n. 54, 81-102, jan./mar. 2007.
- BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 129-52, 2001.



- BRASIL, 2006. Parecer n. 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União, 15/5/2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2007.
- CATANI, A. M.; ESQUIVEL, J. C. C.; GILIOLI, R. S. P. Reformas da educação superior no Chile, no Brasil e em Portugal. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 49-63, maio/ago. 2007.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.
- CHERRYHOLMES, C. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FAZENDA, I. Diversidade cultural no currículo de formação de professores – uma dimensão interdisciplinar. In: ROSA, D.; SOUZA, V. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FRANCA, A. G. Educação e mercantilização. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 98-111, jan./mar. 2017.
- FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: NETE/Fildago & Machado Editores, 2000.
- FOUREZ, G. **A construção das ciências**. São Paulo: UNESP, 1995.
- FREITAS, L. F. R.; SILVEIRA, R. M. H. A Pedagogia do Gauchismo e seu Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, pp. 187-197, jan./jun. 2011.
- GALLO, S. Disciplinaridade e Transversalidade. In: CANDAU, V. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GREEN, B. Currículo, política e a pós-modernidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 501-514, set./dez. 2017.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2002.
- LIMA, G. P. C.; MENDES, C. L. Currículo, avaliação e a constituição do sujeito docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 714-735, set./dez. 2016.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, C. L.; RODRIGUES, L. C. M. Questões iniciais em torno da formação inicial de professores. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 17, n. 24, p. 13-42, dez. 2014.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 2003.
- NELSON, C.; GROSSBERG, L.; TREICHLER, P. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PARÁISO, M. A.; MEYER, D. E. E. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A. Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. (Orgs.). **Reformas educativas e formação de Professores**. Lisboa: Educa, 1992.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: vozes, 1998.

RIBEIRO, W. G.; AZEVEDO-LOPES, R. Conhecimento-investimento e currículo meritocrático. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 659-677, set./dez. 2017.

RIGO, J.; HENERCK, H. R.; CARDOSO, F. A. C. Ensino superior no Brasil: alguns apontamentos sobre as políticas públicas desenvolvidas em 10 anos (2004-2014). **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 01, 2018.

RODRIGUES, J. M. P. **No espelho do rio o que reflete e o que “SOME”?** In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt03-4615.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

SANTIN, S. **Educação Física**: temas pedagógicos. Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, G. J. C. **O ensino superior privado**: o conflito entre lucro, expansão e qualidade. Tese (Doutorado). Brasília: Instituto de Ciências Sociais/UNB, 2008.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social. In: \_\_\_\_\_. **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, S. M.; LEÃO, V. P. As áreas específicas na formação de professores: uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de pedagogia em minas gerais. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, set./dez., p. 141-152, 2017.

SOUSA, J. M. Discutindo conceitos em torno do currículo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, set./dez., p. 15-26, 2017.

YOUNG, M. F. D. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, S.; STOER, S. R.; MIRANDA, S. (Orgs.). **Sociologia da Educação II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

#### **Cláudio Lúcio Mendes**

Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do Departamento de Educação da UFLA e do Mestrado Profissional em Educação na mesma instituição.

#### **Frederico Assis Cardoso**

Doutor em Educação pela UFMG. Professor da Faculdade de Educação da UFMG.

#### **Daniel Abud Seabra Matos**

Doutor em Educação pela UFMG. Professor do Departamento de Educação e do Mestrado em Educação da UFOP.



