

Do plano curricular ao currículo em ação¹

Sérgio Antonio da Silva Leite²
Universidade Estadual de Campinas

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir questões relacionadas com o planejamento e desenvolvimento curricular. Propõe-se que o debate sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia inclua, mesmo que em termos gerais, indicações sobre as condições institucionais necessárias para o processo de desenvolvimento curricular. Na realidade, tal decisão implica a ampliação do próprio conceito de currículo.

Palavras-chave: currículo, planejamento curricular, desenvolvimento curricular e currículo de psicologia.

From the curriculum planning to the curriculum-in-action

Summary

This paper aims to discuss subjects relative to curriculum planning and development. One suggests that the discussion about Psychology College Curriculum include, even in general terms, the necessary institutional conditions to the curriculum development process. Such decision presupposes the enlargement of the curriculum concept itself.

Key-words: curriculum, curriculum planning, curriculum development; psychology college curriculum.

A questão do desenvolvimento curricular, em especial a do currículo dos cursos de Psicologia, tem permeado toda minha vida acadêmica. Nos anos 70, como diretor de faculdade de Psicologia, coordenei atividades de avaliação curricular juntamente com os corpos docente e discente da instituição que dirigia, a partir do exíguo referencial teórico disponível em nosso meio. Já nos anos 80, como membro do Sindicato dos Psicólogos e do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, participei da coordenação da Comissão de Ensino, que durante vários anos coordenou a discussão da questão do currículo dos cursos de Psicologia no Estado de São Paulo, tendo, inclusive, realizado um pioneiro projeto de avaliação de uma amostra de currículos (CRP, 1982). Finalmente, nos anos 90, o assunto permaneceu presente em minha agenda através do trabalho de assessoria a diferentes tipos de instituições educacionais e como orientador de dissertações e teses na Pós-Graduação,

o que me levou a ampliar e aprofundar minha formação teórica sobre a questão.

Uma avaliação inicial que faço dessas experiências, principalmente as vivenciadas durante os anos 80, é que a questão do planejamento e desenvolvimento dos currículos dos cursos de Psicologia constituiu-se na área/tema/assunto em que nós, como categoria, pouco avançamos, no sentido de desenvolver propostas progressistas e emancipadoras. Isso provavelmente ocorreu, em parte, porque a questão do currículo sempre envolveu grandes interesses políticos e econômicos, uma vez que esbarrou continuamente na questão do lucro das instituições particulares e na questão do controle do poder político-institucional.

Paradoxalmente, também durante os anos 80, surgiram os primeiros argumentos no sentido de que, talvez, a questão central envolvida no problema da formação do psicólogo não seja a do currículo

1. Trabalho apresentado na Mesa Redonda "A formação em Psicologia da perspectiva do currículo oculto." XXVIII Reunião Anual de Psicologia - SBP, Ribeirão Preto - SP, 1998.

2. Endereço: Rua Apinagés, 1622 - apto 1002 - São Paulo - SP, CEP: 01258-000. E-mail: sasleite@uol.com.br

mínimo (definido pelo Parecer no. 403, pelo Conselho Federal de Educação, no início dos anos 60), uma vez que o mesmo não define os conteúdos a serem desenvolvidos pelas diversas áreas e disciplinas, embora tenha inspirado a estrutura que até hoje marca os cursos de Psicologia, a partir da proposta pioneira do curso de Psicologia USP. Obviamente, não se está assumindo a defesa do atual currículo mínimo nem sugerindo a sua manutenção, mas devemos reconhecer que a mera mudança nas diretrizes curriculares não significará profundas e imediatas alterações no quadro sobre a formação do psicólogo no Brasil; ou seja, mudar o currículo é uma condição necessária mas não suficiente para se alterar o perfil do profissional em Psicologia formado neste país.

Neste momento em que se discutem as novas diretrizes para os currículos dos cursos de Psicologia, parece fundamental uma avaliação crítica da nossa experiência com a questão, no sentido de encaminharmos propostas que efetivamente alterem as condições que determinam novas alternativas para a formação profissional. Isso porque, analisando-se detalhadamente os princípios assumidos pela Comissão de Especialistas do MEC, observamos que são semelhantes às mesmas propostas básicas que estamos discutindo há três décadas. A novidade, entretanto, é o momento político em que essas propostas se apresentam: o Edital 4/97 do MEC teve o efeito benéfico de interromper a situação de inércia com relação à questão da formação, exigindo dos profissionais envolvidos o encaminhamento de propostas e alternativas. É importante reconhecer que essas situações abrem brechas e significam, efetivamente, possibilidades concretas de avanço qualitativo, pelo menos no que se refere às propostas curriculares.

Nesta perspectiva, tomo a iniciativa de apresentar algumas reflexões sobre a questão do planejamento e desenvolvimento curriculares, tentando demonstrar a importância do assunto e colaborar com a ampliação do próprio conceito de currículo – condição necessária para que consigamos trabalhar de forma mais adequada com ele.

1. A primeira questão que gostaria de discutir relaciona-se com a própria existência de diretrizes curriculares. Serão elas necessárias? Será adequada a proposta atual no sentido de se definirem, através do MEC, os conteúdos básicos e profissionais de metade da proposta curricular para os cursos de Psicologia, ficando os restantes 50% para cada Instituição de Ensino Superior (IES)?

Penso ser importante a existência de diretrizes nacionais para os currículos. Elas devem espelhar as nossas “utopias”, no que se refere à questão da formação básica nos cursos de Psicologia. Nesta perspectiva, tais diretrizes devem ser entendidas como verdadeiras balizas para nossa atuação no presente; ou seja, devem representar os verdadeiros alvos a serem atingidos, direcionando, portanto, a ação concreta dos profissionais nas instituições de ensino e, principalmente, referenciando o trabalho dos professores em sala de aula.

No entanto, entendidas desta maneira, as diretrizes curriculares só terão sentido se forem, efetivamente, produtos de um processo de construção essencialmente democrático, elaboradas com a participação efetiva da categoria, através de todas as instituições organizativas, de caráter representativo, político ou científico. Em outras palavras, as diretrizes curriculares devem representar o esforço das instituições no sentido de se obter o máximo de consensualização a respeito do perfil do profissional que queremos formar.

Entretanto, dado o seu caráter direcionador, é necessário que tais diretrizes sejam constantemente discutidas através de um processo contínuo de avaliação, desenvolvido não só pelas autoridades federais, mas principalmente pelas instituições civis, representantes da categoria. Sem dúvida, a recém-fundada Associação Brasileira do Ensino de Psicologia (ABEP), além dos Conselhos Federal e Regionais e das instituições científicas, terão um papel decisivo neste processo.

2. Uma segunda questão que gostaria de propor diz respeito à própria concepção básica de currículo.

Nosso sistema educacional, tradicionalmente, tem atuado a partir de uma concepção medieval em que o currículo é entendido como o somatório de disciplinas, organizadas segundo determinados critérios. Nesta perspectiva, caberia aos “especialistas” a definição dos objetivos, estrutura e conteúdos gerais do currículo, para que os professores possam ministrar as disciplinas planejadas, garantindo, assim, o produto final previsto. A relação central é aquela estabelecida verticalmente, de cima para baixo, entre quem sabe (professor) e quem não sabe (aluno), sendo este entendido como um elemento passivo no processo educacional. Além disso, tal concepção de currículo prevê o divórcio entre ensino e aprendizagem, sendo o primeiro entendido como atividade central do professor enquanto a aprendizagem correria basicamente por conta exclusiva do aluno.

Na literatura sobre o assunto, encontram-se vários autores que abordaram o conceito de currículo, descrevendo e analisando criticamente este modelo tradicional (Traldi, 1977; Tyler, 1977; Apple, 1982; Pedra, 1997, entre outros). Segundo Giroux (1997), “o currículo tradicional representa um forte comprometimento com uma visão de racionalidade que é a-histórica por consenso e politicamente conservadora. Ela favorece uma visão passiva dos estudantes e parece incapaz de examinar as pressuposições ideológicas que a prendem a um modo operacional estreito de raciocínio” (p.46).

Assim, analisando-se esta concepção tradicional de currículo, entende-se, em parte, porque o fracasso da aprendizagem é frequentemente explicado através de fatores situados no aluno. No mesmo sentido, compreende-se porque o currículo é entendido como um instrumento que deve ser elaborado por “especialistas”, provocando um divórcio entre quem planeja e quem aplica.

Embora haja inúmeras críticas a este modelo tradicional (certamente, a grande maioria dos profissionais concordará com a sua inadequação), temos que convir que este ainda é o modelo dominante na maioria das Instituições de Ensino Superior deste país. Este é um tema sobre o qual se fala muito, mas avança-se pouco, considerando-se a construção de

práticas efetivamente renovadoras nas instituições e salas de aula.

Não se pretende, neste trabalho, aprofundar as críticas ao modelo tradicional de currículo. No entanto, assume-se que não é possível, em nossos dias, pensar em planejamento e desenvolvimento curriculares a partir desse modelo tradicional. Em nossa opinião, dentre as inúmeras razões desta afirmativa, uma das principais é que a formação do profissional competente só será possível a partir de uma concepção curricular que priorize o esforço coletivo de todos os educadores de uma instituição. O modelo tradicional, contrariamente, assenta-se numa concepção individualista do trabalho pedagógico, incompatível para a formação de um profissional para atuar numa sociedade complexa e dinâmica como a nossa. Pressupõe-se, portanto, que, para a formação de profissionais, não basta a existência de um corpo docente formado por excelentes professores: é necessário que o trabalho desses professores seja desenvolvido a partir de diretrizes político-pedagógicas comuns.

Numa concepção moderna, currículo pode ser entendido como o somatório de experiências que o aluno vivencia numa instituição, planejada e desenvolvida pelo conjunto dos profissionais que ali atuam. A relação central é aquela que se estabelece entre o sujeito (aluno) e os diversos objetos do conhecimento envolvidos, sendo que o primeiro tem um papel extremamente ativo nesse processo. Por sua vez, o ensino e a aprendizagem são vistos como processos interdependentes, ou seja, na realidade constituem duas dimensões de um mesmo processo, sendo que o papel do professor é fundamental na medida em que se configura como a principal (mas não a única) intermediação entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Vários autores têm abordado a complexidade do processo de construção e desenvolvimento curricular. Sacristán (1998a) aponta que tal processo “é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc. Desenvolver essa concepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar

em torno desse discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes" (p. 16).

O autor, ao assumir o currículo numa perspectiva processual, propõe um modelo de interpretação do mesmo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados. Assim, identifica os diversos âmbitos que modelam o currículo (Sacristán, 1998b): contexto exterior (influências sociais, econômicas e culturais; regulações político-administrativas; produção de meios didáticos; âmbito de elaboração do conhecimento); contexto do sistema educativo (estrutura do sistema educativo do país); contexto organizativo (organização escolar); contexto psicossocial (ambiente da escola e da sala de aula); contexto didático (atividades de ensino-aprendizagem).

Pode-se concluir, portanto, que este modelo de desenvolvimento curricular pressupõe, como condição para sua consecução, uma forma de organização centrada no trabalho coletivizado do corpo docente, sem o que dificilmente será possível a efetivação de alguma proposta visando à formação de um profissional.

3. Uma das principais conseqüências das novas concepções sobre currículo diz respeito à própria natureza das decisões curriculares. Enquanto, no modelo tradicional, o planejamento curricular era entendido como uma atividade técnica, a ser desenvolvida, portanto, pelos especialistas, modernamente admite-se amplamente a natureza ideológica das decisões curriculares. Ou seja, decidir sobre objetivos e conteúdos curriculares significa tomar decisões de valor, em que a essência do processo é o julgamento emitido por alguém, por um grupo, uma instituição ou órgão governamental. Em outras palavras, decidir o que ensinar depende da visão de homem, de mundo, de cidadania, de profissional, do objeto em questão, etc., por parte de quem tem o poder de decidir. Advoga-se que tal poder, em uma sociedade democrática,

deve ser exercido pela própria sociedade como um todo; em um nível específico, deve ser exercido pelo coletivo dos educadores da instituição educacional.

Lawton (1975) já apontava para essa direção quando defendia que o currículo é, essencialmente, uma seleção da cultura de uma sociedade. Certos aspectos relacionados com as práticas sociais, tipos de conhecimento, atitudes e valores, por serem julgados fundamentais, devem ser transmitidos, sistematicamente, nas escolas, pelos professores. Assim, diferentes sociedades e/ou diferentes escolas podem fazer diferentes seleções da cultura, ressaltando-se que tal análise é válida tanto para o currículo da pré-escola quanto para o currículo de um curso superior.

Aprofundando tal dimensão, Giroux (1997) defende que "a nova sociologia do currículo argumenta rigorosamente que as escolas são parte de um processo social mais amplo e que elas devem ser julgadas dentro de uma estrutura socioeconômica específica. O foco é o relacionamento entre as escolas e a sociedade dominante. O foco aqui é basicamente político e ideológico e tem por ênfase destacar como as escolas funcionam para reproduzir, tanto no currículo formal quanto no currículo oculto, as crenças culturais e relacionamentos econômicos que sustentam a ordem social mais ampla. Por outro lado, o foco é saber como a textura dos relacionamentos cotidianos em sala de aula gera diferentes significados, restrições, valores culturais e relacionamentos sociais. Subjacentes a estas duas preocupações está um interesse profundamente arraigado no relacionamento entre significado e controle social" (p.46).

A principal conseqüência do reconhecimento dessas relações é que os objetivos e conteúdos curriculares devem ser objetos de contínua discussão pelo grupo de educadores da instituição. A alternativa não é negar a natureza ideológica das decisões curriculares, as quais nunca serão neutras, mas entender que tal característica do processo de desenvolvimento curricular exige o exercício contínuo de avaliação dos objetivos, através do trabalho coletivo de discussão das práticas pelos educadores. É pela explicitação dos objetivos e práticas que ocorre o aprimoramento dos mesmos.

4. Outra questão que me parece fundamental na presente análise relaciona-se com a distinção entre plano curricular e o conceito de currículo “em ação”.

Quando se fala em plano curricular, refere-se ao projeto curricular escrito, ou seja, no nível das intenções. Obviamente, reconhecemos a importância do plano curricular, até como parte do trabalho geral de planejamento e desenvolvimento curriculares, exatamente como explicitação das intenções do grupo, ou seja, das “utopias” que o grupo de educadores defende e assume como balizadora da sua prática.

No entanto, é preciso esclarecer que um currículo somente se concretiza através das práticas efetivas desenvolvidas pelos profissionais da instituição. Assim, o currículo propriamente dito se concretiza no nível da ação, para cuja consecução o plano curricular é um passo importante. Nesta perspectiva, as práticas institucionais que os planos curriculares efetivamente geram passam a ser os aspectos mais importantes da questão, o que sugere que todos os projetos de planejamento e desenvolvimento curriculares devem prever tais estratégias.

Tal dimensão tem sido enfatizada por Sacristán (1998b) ao defender que “nas acepções mais recentes, o currículo trata de como o projeto educativo é realizado nas aulas, ou seja, incorpora-se à dimensão dinâmica de sua realização. Não é só o projeto, mas seu desenvolvimento prático o que importa” (p. 123).

Ainda segundo o mesmo autor “o que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz; o significado real do currículo não é o plano ordenado, seqüenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores etc. que dizemos que os alunos aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos” (p. 133).

Esta diferenciação é importante porque, tradicionalmente, os projetos curriculares ficam restritos aos planos escritos, os quais, por melhor que sejam elaborados, não garantem a sua plena consecução de acordo com as intenções previamente assumidas. O planejamento curricular efetivo exige, portanto, que se definam as condições básicas necessárias para sua

implantação, ou seja, exige também que se assumam as condições para o desenvolvimento curricular.

Assim, numa tentativa de síntese das idéias até aqui defendidas, podemos assumir que: a) Currículo não se define; constrói-se; b) Currículo não se implanta; desenvolve-se.

5. Finalmente, a grande questão que se coloca é a seguinte: se o currículo efetivamente corresponde ao “currículo em ação”, não se restringindo ao plano curricular, quais seriam as condições necessárias para se garantir plenamente o desenvolvimento curricular?

Entendo que há, pelo menos, três condições necessárias e fundamentais para o desenvolvimento de um projeto curricular em uma instituição educacional, independente do nível da mesma.

a. É necessário que o projeto curricular seja elaborado pelo conjunto dos educadores que efetivamente vão desenvolver o currículo. Este trabalho de planejamento, cuja etapa parcial concretiza-se com a elaboração do plano curricular já comentado, é de grande importância e deve ser desenvolvido já numa condição coletiva, pois o envolvimento dos educadores com o referido plano depende do nível de participação dos mesmos nas decisões relacionadas com o seu planejamento. Além disso, esta fase de planejamento (ou de replanejamento, em alguns casos) deve envolver necessariamente a discussão explícita dos valores subjacentes aos objetivos e conteúdos propostos, num processo dialógico aberto e participativo. Isso implica a superação de velha dicotomia entre os que pensam (especialistas) e os que fazem/aplicam as orientações (geralmente os professores). Desnecessário salientar que, numa escola, a participação do corpo docente é fundamental, sem o que certamente o currículo não será desenvolvido de forma adequada. Da mesma forma, a participação do corpo discente, nos níveis mais avançados, é imprescindível para o projeto curricular. Para Sacristán (1998b), o exercício contínuo

da reflexão crítica possibilitará “descobrir as incongruências para sanear o discurso educativo e manter viva a utopia, forçando a mudança da realidade” (p.136).

- b. Além da fase de elaboração do plano curricular, é necessário que seja planejada a estrutura e o funcionamento da instituição de tal forma a garantir ao corpo docente as condições efetivas para o exercício do processo de reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Assume-se que o desenvolvimento curricular baseia-se, entre outros fatores, na relação AÇÃO-REFLEXÃO, por parte dos educadores envolvidos, sendo que tal processo deve ocorrer numa dimensão coletiva. Na realidade, pode-se também entender tal processo como a primeira instância do trabalho de avaliação curricular, que deve ser contínuo, coletivo e democrático. Tal proposta inspira-se nas modernas concepções referentes ao professor reflexivo, defendidas por Garcia (1992), Schön (1992), Zeichner (1993) e, em nosso meio, pelo recente trabalho organizado por Geraldí, Fiorentini e Pereira (1998): um profissional que exerce continuamente a reflexão sobre seus objetivos e práticas educacionais, juntamente com seus pares, sendo que tal reflexão deve provocar contínuas mudanças em sua ação, ao mesmo tempo em que sua ação deve fornecer continuamente subsídios para o processo de reflexão. Tudo isso deve ser entendido num movimento circular e espiral, sempre em direção aos objetivos educacionais assumidos. No entanto, deve-se ressaltar que todo esse processo não ocorre aleatoriamente: as condições institucionais facilitadoras devem ser identificadas e planejadas sem o que o processo não se desenvolverá. A começar pelo fato de que as horas para as reuniões internas devem ser previstas nos contratos de trabalho, como parte das atividades a serem desenvolvidas pelos docentes. Além disso, é óbvio que todo esse processo precisa ser coordenado por um diretor ou um coordenador, dentro desse

espírito de participação, numa perspectiva de trabalho coletivo.

- c. Uma terceira condição diz respeito a uma política institucional de formação continuada, visando ao contínuo aprimoramento do corpo docente, principalmente em nível pedagógico. Uma instituição séria não pode centrar sua política de aprimoramento do corpo docente em iniciativas individuais do próprio professor. O processo de desenvolvimento profissional também deve ser entendido numa perspectiva contínua e deve ser assumida pela instituição, conforme sugere recente documento elaborado pelo MEC (Brasil, 1998).

Diante das idéias acima expostas, retomo, finalmente, a discussão sobre o processo de revisão dos currículos dos cursos de Psicologia.

Nos documentos elaborados e disponíveis, não se identifica alguma preocupação com as condições para o processo de desenvolvimento curricular. Ao contrário, percebe-se a idéia subjacente de que basta um bom plano curricular para que o processo de formação profissional avance. Gostaria de, em síntese, ratificar a questão já apontada: uma concepção moderna de currículo deve extrapolar o plano escrito e centrar a atenção também nas condições institucionais para o desenvolvimento curricular; isso exige uma profunda revisão na própria conceitualização de currículo e das práticas institucionais – de uma visão tradicional e burocrática, para uma concepção de currículo como “escola em ação”, centrada no exercício da reflexão coletiva dos educadores envolvidos.

Atualmente, este parece ser o caminho indicado para a formação de profissionais críticos e comprometidos com o processo de transformação social. As propostas oficiais devem, portanto, incluir também a indicação das condições institucionais, mesmo que em termos genéricos, para o processo do desenvolvimento curricular. Sem isso, corre-se o risco de se alterarem apenas os planos curriculares, ou seja, provocar mudanças restritas apenas aos planos escritos.

Referências bibliográficas

- Apple, M. (1982). *Ideologia e currículo*. S. Paulo: Brasiliense.
- Brasil, (1998). *Referencial para a formação de professores*. Brasília: SEF/MEC.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, (1982). *Análise dos currículos dos cursos de Psicologia*. S. Paulo: CRP-06. Comunicação Interna.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novos aspectos baseados na investigação sobre o pensamento do professor. Em: A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Geraldi, C. M. G.; Fiorentini, D. e Pereira, E. M. de A. (orgs.) (1998). *Cartografias do trabalho docente. Professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: ALB e Mercado de Letras.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lawton, D. (1975). *Class, culture and curriculum*. London e Boston: Routledge & Keagan Paul.
- Pedra, J. A. (1997). *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas: Papirus.
- Sacristán, J. G. (1998a). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sacristán, J. G. (1998b). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Em: J. G. Sacristán e A. I. P. Gómez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em: A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Traldi, L. L. (1977). *Currículo – conceitualização e implicações*. v.1. São Paulo: Atlas.
- Tyler, R. W. (1977). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.