

CURRÍCULOS UNIVERSITÁRIOS: DESAFIOS E PREMÊNCIAS

Jesus Garcia Pascual

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Professor da Universidade Federal do Ceará

Grupo de Pesquisa **Sociedade e Trabalho**/Pós-Graduação em Psicologia

E-mail: garciapascual2001@yahoo.com.br

RESUMO

Tratamos neste artigo de currículos universitários que (for)matam as trajetórias de formação profissional de estudantes, cotejando-as com a avaliação institucional adequada a um Contexto Curricular Positivo Contemporâneo (CCPC). O assunto nasceu na prática docente do autor, quando constatou que estudantes universitários sob sua responsabilidade profissional trilhavam percursos acadêmicos diferenciados (sucesso e fracasso), mesmo tendo sido avaliados por um mesmo sistema (vestibular). A importância do assunto decorre da transformação necessária às instituições de ensino, caso não queiram morrer ancilosas pela interlocução insuficiente com a sociedade. O texto apóia-se nas considerações teóricas e propostas envidadas por autores de reconhecida estatura no assunto, notadamente Sobrinho (2000), Silva Jr e Sguissardi (2001), Hoffman (2002), cotejando-as com resultados sobre a Universidade Federal do Ceará encontrados na nossa pesquisa do doutorado (PASCUAL, 2005). Resultados encontrados na investigação mostram que os estudantes consideram alguns currículos “obsoletos”, “distantes da prática”, “muito teóricos”, o que nos incita a propor **contexto curricular positivo contemporâneo**.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação. Sociedade. Formação. Professor.

ABSTRACT

UNIVERSITARY CURRICULUM: CHALLENGES AND PRESSINGS

This article deals with university curriculum that (an)format the careers of professional training of students, comparing them with the institutional assessment appropriate to the Positive Contemporary Curricular Context (PCCC). The subject was born in the author's teaching practice, when he found that college students under his professional responsibility trod different academic paths (success and failure), despite having been assessed by the same system (vestibular). The importance of the issue stems from the transformation that schools need if they do not want to die by ankylosis caused by an insufficient dialogue with society. Text rests over theoretical considerations and proposals made by authors of recognized stature in the subject, notably Sobrinho (2000), Silva Jr. and Sguissardi (2001), Hoffman (2002), comparing them with results from the Federal University of Ceará found in the author's doctoral research (Pascual,

2005). Results show that students consider some curricula "obsolete", "distant from practice," "very theoretical," which encourages us to propose **positive contemporary curricular context**.

Keywords: Curriculum. Assessment. Society. Training. Teacher.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o currículo mostram que sua história tende para a polarização, ora prescritiva (currículo formal), ora processual (currículo real ou em ação). Anota, entretanto, Moreira, que “foi somente nos anos 70 que se abriram novas perspectivas para os estudiosos do campo do currículo, com o surgimento de uma abordagem mais crítica das questões curriculares e a superação do caráter técnico-prescritivo até então dominante” (PASCUAL, 2005, p.259).

O estudo sobre o ensino superior assume destacado lugar entre os estudiosos da educação brasileira, notadamente, Cunha (1998), Mendonça (2000), Passos (2004), Silva Jr & Sguissardi, (2005), Barichello & Barlete (2005), Silva (2010) e, nesse sentido, somamos esforços no que tange ao currículo. Tratamos neste artigo de currículos universitários que (for)matam as trajetórias de formação profissional de estudantes, cotejando-as com a avaliação institucional adequada a um **Contexto Curricular Positivo Contemporâneo**, que a partir deste momento o referimos como CCPC. O que entendemos por CCPC? Falar em currículo demanda compreensão maior que simplesmente o elenco de disciplinas organizadas sequenciadamente e distribuídas pelos semestres letivos dos cursos. A etimologia do termo currículo advém da palavra latina *curriculum*, que significa “pista de corrida”, constituindo uma parte do estádio (*stadium*) onde se realizavam competições atléticas e torneios equestres. Entretanto, o aspecto semântico da linguagem enriquece a gramática, porque a palavra *curriculum* sem deixar de ser substantivo singular neutro, assume no plural (*curricula mentis*) o sentido de *torneios da inteligência* (SILVA e MONTAGNER, 2009, p.108.). Neste estudo o termo *currículo* vem perpassado pela significação de *contexto*.

Uma pista de corrida vista como ‘unidade em si’ apresenta determinadas características tais como longitude, largura, tipo de piso, configuração etc. que lhe conferem certa *qualificação física*: longa/curta, ampla/estreita, lisa/ondulada, retangular/sinuosa. A qualidade física da pista colabora certamente para o desempenho dos atletas, contudo, ela *faz parte* não apenas fisicamente, mas culturalmente de um todo maior (*stadium*), que se transforma em *contexto cultural*. Haja vista que o desempenho dos atletas pode variar se a corrida for realizada na pista de atletismo com o *estádio vazio* (o esforço se configura como preparação, treino) ou com a arquibancada lotada, recebendo aplausos ou apupos da torcida. Aplausos ou apupos dirigidos para os conhecimentos modificaram também o *status* destes na sociedade grega, dando início a “pistas de corrida cognitivas” diferenciadas, isto é, surgia o *curriculum*, que separava a validade dos conhecimentos a partir de paradigmas epistemológicos. Desse modo, os currículos gregos surgiram bifurcados em modelos: a) contexto curricular órfico/pitagórico que privilegiava o *mito* como processo cognitivo, pois despertava a admiração para a harmonia (música), para a proporcionalidade (aritmética) e para as formas (geometria); b) o contexto curricular da filosofia

pré-socrática que se voltou mais para o estudo *racional* da natureza, provendo conhecimentos relativos à física, à química.

A palavra ‘positivo’ perdeu sua fertilidade científica quando se transmutou em ‘positivismo hegemônico’ na filosofia comteana e na sociologia durkhamiana. Pensamos, contudo, que o adjetivo *positivo* permanece mais próximo da ciência renascentista/moderna que substituíra a alquimia pela química, a astrologia pela astronomia, a física aristotélica pela newtiana etc. Isso significou incorporar a *experiência sensível* ao raciocínio lógico (Ptolomeu/Aristóteles por Copérnico/Galileu) e substituir a compreensão mítico/religiosa pela *matemática/física*. Em sendo assim, defendemos que o contexto curricular deve ser preenchido pela *experiência sensível* e pelo *raciocínio lógico*, evitando, desse modo, currículos eminentemente ‘teóricos’ (eruditos) ou excessivamente ‘práticos’ (técnicos), pois como afirma Ribeiro (2008, p.17) ao falar sobre a aprendizagem baseada em problemas (PBL):

[...] ainda que necessária, a existência de conhecimentos prévios não seria condição suficiente para que os alunos entendessem e memorizassem novas informações. Estas precisam ser elaboradas ativamente, o que é conseguido no PBL por meio de discussões em grupo antes e depois de novos conhecimentos serem aprendidos.

Mas o contexto curricular positivo deve ser também *contemporâneo*, incorporando a dimensão histórica das profissões em permanente metamorfose científica, técnica, social e cultural. Desse modo, as instituições educacionais estão avocadas a repensarem sua estrutura acadêmica e pedagógica sob pena de esmaecer na obsolescência educacional. Assim sendo, a universidade está concitada, neste início de milênio, a rever seu projeto político-pedagógico para melhor cumprir a missão: promover mudanças sociais universais começando pelo regional.

O texto nasce da investigação feita por ocasião da tese de doutorado acerca da Universidad Federal do Ceará (2005). O assunto nasceu na prática docente do autor, quando constatou que estudantes universitários sob sua responsabilidade profissional trilhavam percursos acadêmicos diferenciados (sucesso e fracasso), mesmo tendo sido avaliados por um mesmo sistema (vestibular). Tal fenômeno gerou perguntas amplificadoras do tema que ecoavam por toda a universidade. Sendo assim, a tese percorreu trajetórias acadêmicas de estudantes analisando seu desfecho e investigando as causas. As faces comunicativas entre desempenho discente e do currículo são imbricadas teoricamente sob a óptica da *complexidade* que acolhe de bom grado a Teoria Crítica Radical do currículo Giroux (1986), Apple (1982) e McLaren (1991, 2000) reverberando em solo nacional o multiculturalismo em Moreira (1997, 2000a, 2000b) e o pós-estruturalismo em Silva (1994, 1995, 2003), que superam o monocromatismo científico. Se tal é a base que sustentava a temática da tese, a metodologia da investigação seguiu os passos da etnometodologia porque encontra no cotidiano os conteúdos da pesquisa por meio de observação não-participante, de questionários abertos e de entrevistas semi-estruturadas, cujos conteúdos foram analisados pelo método de Análise de conteúdo Bardin (1997). A investigação¹ foi realizada com 68 estudantes da área da tecnologia e da área humana que responderam um questionário e 26 pessoas que participaram da vida da universidade², exercendo funções na Administração Superior, na Administração Acadêmica, na Coordenação de cursos, na

¹ Mostramos as características dos estudantes que responderam o questionário no quadro nº 1 do Apêndice.

² Mostramos as características dos sujeitos entrevistados no quadro nº 2 do Apêndice.

Administração técnica, na docência e na discência foram entrevistadas, conforme mostramos nos quadros no final do artigo.

A importância do assunto decorre da transformação necessária às instituições de ensino, caso não queiram morrer ancilosas pela interlocução insuficiente com a sociedade. Evidenciam-se, certamente, mudanças significativas na evolução das instituições de ensino superior no Brasil; haja vista, as diferenças havidas entre os *Colégios* e a *Universidade Moderna brasileira* (PASCUAL, 2005) e entre *esta* e os *modelos universitários na pós-modernidade*, aproximamo-nos, dessa feita, de modelos novos de universidade (virtual e global) que demandam reflexões novas (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2006). Nessa mesma linha de pensamento, alertam-nos Santos Filho e Moraes (2000) sobre o conflito entre o moderno e o pós-moderno no seio da universidade, pois:

As grandes metáforas neste fim de século são a *rede(net)* e a *teia(web)*. As universidades e as escolas, nos dias atuais, por um lado começam a se interconectar através do espaço cibernético e a se emaranhar em teias de novos significados, demandas e questionamentos, mas, por outro, ainda estão imersas nos pressupostos e abordagens da ciência positivista moderna e atreladas a métodos didáticos tradicionais e convencionais (SANTOS FILHO; MORAES, 2000, p.7).

O texto apóia-se nas considerações teóricas e propostas envidadas por autores de reconhecida estatura no assunto, notadamente Sobrinho (2000), Silva Jr e Sguissardi (2001), Hoffman (2002), cotejando-as com resultados sobre a Universidade Federal do Ceará encontrados na nossa pesquisa do doutorado (PASCUAL, 2005). A investigação mostra que os estudantes consideram alguns currículos “obsoletos”, “distantes da prática”, “muito teóricos”, o que nos incita a propor **contexto curricular positivo contemporâneo**. A tese que enseja este trabalho mostrou que o desempenho discente aparece não apenas como fator da capacidade cognitiva do estudante, das políticas públicas educacionais, mas depende, deveras, do planejamento curricular coletivo. E, nesse sentido, o artigo enfoca, nas considerações finais, a necessidade de refletir sobre as formas de avaliação dos currículos de acordo com necessidades da sociedade local, regional, nacional sem, contudo, claudicar subsumidamente às regras do livre mercado. Dessa feita, abrem-se algumas portas para pensar a avaliação institucional na universidade a partir dos currículos. Fica patente na nossa pesquisa que professor, estudante e administração devem caminhar juntos.

REFORMA UNIVERSITÁRIA

a) Transformação histórica dos modelos universitários

O Ensino Superior mundial fechou o segundo milênio sob a rubrica da *reforma*. Que o Ensino Superior precisa de reforma tornou-se um lugar comum entre estudiosos da área não só no Brasil como em outros países. A expansão do Ensino Superior no Brasil³ passou por um

³ Mostramos o crescimento de matrículas no quadro nº 3 do Apêndice.

rápido e surpreendente crescimento, especialmente no tocante às instituições privadas, porém seu incremento se deu de forma desordenada, o que requer não soluções emergenciais que se apliquem principalmente às universidades públicas, mas sim de reordenar todo o sistema universitário brasileiro (BUARQUE, 2003). Por isso o texto da reforma (SINAES) associava a autonomia da universidade a mecanismos de *avaliação permanente* e, sendo assim, torna-se conveniente conhecer os modelos de avaliação (institucional e pedagógico) e os seus propósitos. As reformas devem ser precedidas por avaliações que cotejem a adequação entre conhecimentos e necessidades da sociedade como mostramos neste breve percurso histórico. “Com um currículo simples e recursos limitados – afirma Santos Filho ao estudar retrospectivamente a história dos modelos universitários – a universidade medieval respondeu satisfatoriamente às necessidades sociais básicas de seu tempo e permaneceu com esta estrutura e currículo, sem mudanças substanciais, desde suas origens até o século XVIII” (SANTOS FILHO, 2000, p.21).

Sintetizando, podemos estampar os aspectos mais relevantes do modelo medieval da seguinte forma:

- A origem dos conhecimentos estribava na tradição teológica (Santo Tomás de Aquino).
- Sua organização social apoiava-se na estrutura senhor feudal, clero, povo.
- Seu estatuto do saber lhe era concedido pela autoridade dos concílios, do Papa e dos dogmas.
- Nesse cenário político e social, o contexto curricular era organizado em duas modalidades: a) Faculdade de Artes que, no *trivium*, ensinava gramática, retórica e dialética e, no *quadrivium*, desdobrava-se em aritmética, geometria, astronomia, música; b) Faculdades Profissionais, procedendo ao ensino da medicina, do direito e da teologia.

Se tal era a modalidade compacta da universidade medieval, a universidade *moderna* caracterizou-se pela fragmentação dos conhecimentos em disciplinas vertebradas pela *estrutura curricular* e pela *departamentalização administrativa*, prossegue o autor: A fragmentação do conhecimento e o conseqüente surgimento de novas disciplinas engendraram o aparecimento do departamento, na universidade (SANTOS FILHO & MORAES, 2000, p. 40).

Sintetizando, podemos estampar os aspectos mais relevantes do modelo moderno universitário da seguinte forma:

- A origem dos conhecimentos estribava no *método científico como princípio organizador da realidade*.
- Sua organização social apoiava-se no Estado Nacional e do Bem-Estar Social.
- Seu estatuto do saber lhe era concedido pela ciência.
- Nesse cenário político e social, o contexto curricular era organizado, mediante a hegemonia da ciência sobre a filosofia em duas modalidades: a) universidade a serviço do Estado (Fundação da Universidade de Berlim (Humboldt/Fichte) e b) universidade independente (Schelling e Scheleiermacher que procurava a autonomia para pensar, pesquisar, autogovernar, buscar novos conhecimentos, unir pesquisa e ensino, integrar conhecimentos.

O Ensino Superior brasileiro permaneceu refém, nos alvares dos anos 80, da oposição entre os *tradicionalistas* e os *pragmatistas*. A ala tradicionalista queria perpetuar a herança educacional de um ensino letrado e livresco, tornando-se barreira intransponível para *instrumentalizar* o ensino, *retardando* a funcionalidade necessária que o estágio de desenvolvimento brasileiro requeria à época. Por outro lado, os pragmatistas *improvisavam* programas de *treinamento* em áreas de especialização nas quais a Universidade detinha os melhores talentos e competências (MENEZES NETO, o.c. p.19). O autor opta pelo equilíbrio entre as duas tendências sobre as funções da universidade e resume seu pensamento como segue:

A Universidade pode tornar-se um instrumento valioso do desenvolvimento, gerando impulsos e produzindo influxos dinamizadores de um amplo processo de mudança social. Porém, jamais deverá transformar-se em agência de desenvolvimento. Ela poderá ser um fator de desenvolvimento, e tornar-se servidor exclusivo dessa tarefa. Cabe-lhe, isto sim, realizar o equilíbrio de duas tendências contraditórias, com as quais ela se debate: atender às exigências de uma funcionalidade crescente que o momento histórico lhe impõe e manter-se fiel às suas funções essenciais, como sede da cultura humanística, da ciência e do pensamento liberal e crítico (ibidem, p.20).

O modelo de universidade *contemporânea* assume, por sua vez, novas feições no início do terceiro milênio, como alerta Dias Sobrinho: “A universidade deve procurar engendrar novas formas de produzir os conhecimentos, de acordo com uma forte percepção do sentido social e ético do trabalho científico, da função pública das aprendizagens e do valor pedagógico do ensino (2000, p. 36). Sintetizando, podemos estampar os aspectos mais relevantes do modelo contemporâneo da seguinte forma:

- A origem dos conhecimentos estriba em sistemas abertos, indeterminação na ciência, descrença nas metanarrativas, domínio da mídia e exploração da informação.
- Sua organização social apóia-se no capitalismo global, hegemonia de mercado, sujeito fragmentado, integração cultural.
- O estatuto do conhecimento caracteriza-se pela rejeição da racionalidade universal, integradora, explicadora de todos os fenômenos.
- Nesse cenário político e social, o contexto curricular está organizado pela Pluralidade ideária, evitar a endogamia, núcleos de pesquisa interdisciplinar (SANTOS FILHO, MORAES, 2000, p. 60).

b) Avaliação institucional

A avaliação institucional tem duplo papel a desempenhar na atualidade, qual seja: a) estimular o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos (MELCHIOR, 2004) e, b) impulsionar as transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea. Para a universidade pública brasileira assumir adequadamente sua função mediadora, torna-se necessário conhecer a *trama* que resulta dos embates entre sua missão emancipatória e “o espontaneísmo social e mercadológico” (SOBRINHO, 2000, p.8). O autor consultado, após percorrer o panorama mundial sobre globalização e educação, sinaliza paradoxos e armadilhas do modelo neoliberal de avaliação universitária, a saber, os binômios, “crescimento econômico e equidade social”, “expansão universitária e qualidade de ensino”.

Dias Sobrinho critica, contudo, os vínculos econômicos e pedagógicos neoliberais, já que o crescimento econômico produzido sob a forma neoliberal não assegura a equidade social, da mesma forma que a desigualdade social limita o desenvolvimento econômico. E, na mesma direção, a Educação não é hoje a principal riqueza das nações, superando a matéria-prima natural que os países em desenvolvimento fornecem às potências políticas hegemônicas; assim como a produção dos países em desenvolvimento não depende diretamente da qualidade e da quantidade de Educação.

O autor citado critica, outrossim, o segundo binômio, que relaciona diretamente o incremento de vagas na universidade com qualidade na educação, apesar “da formidável explosão de matrículas na educação superior na América Latina”, que passou de 270 mil estudantes universitários para 8 milhões entre 1950 e 1994. O paradoxo, contudo, emerge por entre as fendas dos elogios que os governos prestam ao crescimento de vagas e sua incapacidade de atender à demanda de qualidade porque esta (ressalvadas meritosas exceções) está sendo em grande parte atendida pela expansão desordenada de novas instituições privadas de baixa qualidade e quase exclusivamente centradas no lucro.

Acompanhando as teses defendidas por Sobrinho no livro citado, encontra-se outra publicação posterior (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001), que mostra a reforma universitária transformando-se em decorrência da lógica neoliberal, cujas razões se erguem sobre as teses impessoais do *déficit orçamentário*, da *insustentabilidade do crescimento de vagas* e do caráter *elitista* do acesso. A Universidade Federal do Ceará acompanha o processo expansivo do ensino superior brasileiro como mostram o número crescente de vagas no campus da capital – em 1999 o número de estudantes era de 15.000, passando em 2004 para 21.000 e as vagas, ofertadas no vestibular, evoluíram de 3.445 em 1999 para 3.600 em 2004 – e a abertura de três *campi* em 2006 no interior.

O modelo modernista de universidade, todavia, está sendo colocado em debate. Pois, a universidade contemporânea deposita a origem dos conhecimentos em sistemas abertos com indeterminação científica, certa descrença nas metanarrativas, domínio da *media* e exploração da informação. Tudo isso aponta para uma universidade virtual e global, que “está expandindo ainda mais esses limites por meio da globalização, da democratização e da relativização de todo o conhecimento. Aqueles que defendem ter chegado à verdade, seja ela metafísica ou científica, estão cada vez mais sob a suspeita de que já a perderam” (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2006, p. 17).

Esse tipo de universidade acolhe a pluralidade ideária, evita a endogamia e promove núcleos de pesquisa multirreferencial. Parece-nos que a universidade atual encontra-se esgarçada entre duas tendências acadêmicas, por vezes, antagônicas: expandir-se para disseminar desenvolvimento e produção de conhecimentos relevantes.

Da avaliação institucional decorre a necessidade do planejamento nos cursos, conforme detectamos na pesquisa que deu ensejo à tese. Soerguem-se vozes que propõem o planejamento como imperativo urgente. *Planejamento* para cinco anos que evite a repetição de conhecimentos, o que retarda a permanência dos alunos dentro da Universidade, *planejamento* baseado nas ofertas feitas pelos cursos e não pelas demandas, pois se criam disciplinas sem *planejamento*, *planejamento* das disciplinas por projetos sem tanto tempo em sala de aula, mas sem diminuir o conteúdo, *planejamento* baseado na legislação que muitas vezes se desconhece, pois, como diz um professor, a reforma curricular transcende os limites do curso: “há uma discussão do chamado projeto que inclusive não é do curso, é uma exigência do MEC para ter o aceite”.

c) Avaliação pedagógica

Além da avaliação institucional, há outro tipo de avaliação que influencia decisivamente os resultados do desempenho discente, isto é, a *avaliação pedagógica*. Ergue-se sobre o assunto farta bibliografia que aponta tendências variadas nos procedimentos de avaliação. Cabe citar o trabalho de Jussara Hoffman (2002) que enfoca o assunto sob a perspectiva construtivista. As histórias desvelam o mito e as perguntas desafiam os educadores a trilharem novos caminhos na elaboração do conhecimento e na avaliação da aprendizagem. Durante a década de 1990

surgiram outras publicações que focalizam a avaliação sob diversos aspectos: a) dimensão *medir* que obnubilou outros aspectos do desempenho discente porque todos os parâmetros usados para avaliar o processo da aprendizagem foram elaborados sob circunstâncias históricas, sociais, econômicas, e mesmo políticas (SOUSA, 1995); b) aspectos reprodutores da avaliação na escola, que: “[...] vendo a avaliação pela perspectiva da coordenação pedagógica, ficava inconformado, e ainda fico, com as reprovações de alunos que, indiscutivelmente, sabiam bem mais a matéria de determinada disciplina do currículo escolar” (GAMA, 1997, p.13). Perrenoud (1999), analisando a trajetória histórica das avaliações pedagógicas, afirma que a avaliação caminhou entre duas lógicas: a serviço da seleção: “A avaliação é tradicionalmente associada, nas escolas, à criação de hierarquias de excelência” (p. 11) ou a serviço da aprendizagem: “A escola conformou-se com as desigualdades de êxito por tanto tempo quanto elas pareciam *na ordem das coisas*” (p. 14).

No que tange à avaliação pedagógica, a investigação mostrou a necessidade de trabalhos de final de curso que integrassem formação teórica e prática. A abordagem de *currículo em ação* emerge como necessidade de manter contato entre a universidade e a sociedade: “procuramos trazer para dentro da universidade toda política do meio ambiente e procurando as específicas, no caso o programa fome zero”, contudo, algumas falas ficam próximas da lógica de mercado: “criamos outra coordenadoria chamada de integração com o setor produtivo, a difusão do empreendedorismo”; mas os temores da abordagem curricular crítica (onde organização curricular e formas sociais dominantes guardam relação determinante) se dissipam na medida em que alguns entrevistados propõem: “uma associação maior de extensão e currículo como fruto da política do Plano Nacional de Educação que possibilita 10% dos créditos na extensão”.

Outra ideia que reputamos importante pela frequência é *fratura*, porque ela cinde as relações entre academia e profissão, porque, segundo uma estudante, eles “aprendem o que não sabem para que”; fraturam-se disciplinas básicas puras e disciplinas básicas aplicadas, como ressalta um professor da área tecnológica: “se ele não está bem em matemática, em física, em química, (refere-se ao estudante) que são disciplinas básicas, é muito complicado mais adiante ele consolidar sua formação”. Fraturam-se, também, demandas e horários em decorrência da dependência administrativa: “uma das primeiras coisas administrativas eu acho que é a dependência que tem a coordenação em relação ao departamento”. Cabe ressaltar, entretanto, que cisões entre os centros, embora traumáticas, podem trazer bons resultados para a reformulação curricular e desempenho dos estudantes: “para que nós pudéssemos fazer esse trabalho (reforma curricular) a gente tinha que ter uma identidade e atrelados aos outros cursos realmente nós não tínhamos conseguido”.

Outro tema que apareceu nos eventos pedagógicos (intimamente relacionado com o desempenho discente) foi a *avaliação*. Foi possível perceber que alguns participantes sugeriam *critérios* que priorizassem o raciocínio e não a memorização, que cumprissem o programa das disciplinas e realizassem avaliação coerente com os conteúdos ministrados em sala de aula. Outrossim, sugeriam que se variasse o tipo de provas (escritas, seminários), cujo número deveria ser proporcional à carga horária da disciplina, estabelecendo avaliação única para a disciplina ministrada por professores diferentes.

REFLEXÕES

O modelo econômico brasileiro criou um contexto educacional que provocou ansiedade e decepção. A vivência da privatização iminente (ainda não, mas inexoravelmente vai acontecer) provocou ansiedade nos estudantes durante a década de 1990. Alguns deles, antecipando-se ao

evento fatídico e como que querendo extirpar de dentro de si a angústia da espera, mudaram até seus planos de formação. Abandonaram sonhos com sabor de mestrado e, até de doutorado, para inserir-se imediatamente no mercado de trabalho (PASCUAL, 2004). Os alunos constataram, entretanto, que o modelo pedagógico neoliberal estava cada vez mais exigente, provocando a sensação de perplexidade e precisavam conciliar a formação profissional consistente (atributo tradicional da universidade pública, mas questionado por eles) com o mercado exigente e restrito.

A desistência da academia parecia ser o destino de muitos alunos, que não queriam onerar o orçamento familiar com as gordas mensalidades da faculdade particular, sacrificando ainda mais a vida precária de pais aposentados. Desse modo, a avaliação crítica do projeto político-pedagógico perpassa a análise do desempenho escolar, superando a mera performance numérica de resultados tabelados. Dessa maneira, acrescentar-se-ão outras dimensões à dimensão quantitativa, tais como: a) inserção crítica no mercado de trabalho, b) ligação entre teoria e prática, c) participação dos profissionais formados nas soluções democráticas dos problemas sociais.

Não obstante o esforço, a luta e as dificuldades de alunos passam despercebidos ao olhar performativo de mecanismos institucionais de avaliação, onde o histórico escolar mostra apenas as *faltas*, as *reprovações*, os *trancamentos*, enfim, o *fracasso*. Por trás da ausência às aulas ou do histórico perfurado de reprovações, podem estar estudantes (visto sob o prisma da avaliação crítica radical) esforçados, comprometidos, críticos, reféns de projetos pedagógicos obsoletos que engessam currículos rígidos. Sendo assim, torna-se perigosa a leitura hegemônica imposta pelos organismos financeiros internacionais acerca do (des)empenho escolar universitário, visto apenas pelo lado da *performance*, dos resultados, da reposição contínua de mão-de-obra tecnológica no mercado contemporâneo.

Portanto, ao se refletir sobre desempenho escolar, não pode ficar de fora o *dever/ser* da educação contemporânea, aspecto que fica alijado às vezes pelo pragmatismo do *fazer*, como bem o assinala José Sobrinho: “Aí está, portanto, o primeiro dever da educação hoje, evitar que a sociedade seja tão indiferente ante a força avassaladora da técnica que empresta instrumentalidade ao neoliberalismo, e ante o individualismo, que acirra a competitividade e a exclusão” (2000, p.23). O estudo teórico (epistemologia formal) que as aulas fornecem adquire sentido quando está relacionado, diretamente, com o campo de trabalho profissional, como aparece neste depoimento de uma estudante, que esperava que as aulas lhe garantissem um enriquecimento na formação profissional: “ desde o início da faculdade, preocupei-me em fazer estágios. Eu sentia dificuldade para compreender os conteúdos ao estudar e não ver a aplicação dos conhecimentos que eu começava a adquirir; desta forma eu não via sentido em dedicar-me aos livros e teorias”.

O desempenho discente que aflige muitos educadores poderá ser atacado efetivamente na medida em que *chavões educacionais*, carregados de preconceitos impregnantes sejam substituídos por investigações rigorosas. Certas conotações pelas quais se nomeiam os alunos multirrepetentes na universidade (por exemplo, *dinossauros*, *vovô*) nada mais representam do que a decodificação, em outra linguagem, do *mito do estudante carente*, pois olhar o desempenho dos alunos apenas pelo lado do que lhes falta, *economicamente* pobres, *socialmente* proletários, *culturalmente* carentes e *intelectualmente* fracos, é desviar ideologicamente o problema. Não estarão alguns projetos político-pedagógicos formando alunos *dóceis na sala de aula* (com desempenho excelente nas notas) e *alienados em relação aos problemas sociais*, reprovando *os que faltam às aulas*, porém são pessoas *críticas em relação às questões sociais, culturais, políticas, educacionais?*

Cursos da universidade pesquisada optaram por projetos pedagógicos que se configuram como *currículos em ação*, desterrando práticas pedagógicas obsoletas, ancoradas na

individualidade intangível do professor, no compartimento disciplinar e na transmissão de conteúdos. Essa nova modalidade curricular fomenta equipes de professores que adotem linhas de pesquisa definidas, puxando conhecimentos que guardem relação com a sociedade (extensão) onde os alunos acedam livremente de acordo com seu delineamento profissional no curso escolhido (núcleos). O **contexto curricular positivo contemporâneo** implica nova concepção de tempo, marcado pela tarefa e não pelo cronômetro; outra concepção de espaço em que o virtual e o presencial se complementam; diferente concepção de ensino, na qual o saber se elabora e não apenas se transmite; uma variada forma de avaliação, cujos resultados são aferidos a partir da transformação social que provocam.

A modalidade de ensino inserida no *currículo praticado*, certamente, propicia o sucesso discente, como relata o depoimento de uma aluna: “durante os primeiros meses que estava participando das atividades de campo não sentia muita motivação para estar na sala de aula, acredito que isto se devia à grandiosidade da aprendizagem que estava tendo fora dela e quando comparava uma com a outra, a sala de aula saía em desvantagem com a outra”. Portanto, a modalidade de ensino no currículo praticado se insurge como prática docente muito proveitosa, mas que precisa ser integrada no mapa curricular dos cursos (contexto – currículo – planejamento), pois a aluna continua: “com o passar do tempo comecei a perceber que a sala de aula não podia ser descartada da aprendizagem, ela tem sim sua importância, mas precisa ser revista e estar articulada diretamente com a prática e os questionamentos que esta proporciona”.

A partir da opção de ensino (conhecimento puro ou transformador da realidade), currículo e desempenho discente assumem uma relação bífida, que se metamorfoseia ao longo do processo pedagógico, transformando-se ora no inseto monstruoso kafkaniano, de costas como couraça e ventre abaulado (fracasso), ora em utopias: “eu espero realizar minhas utopias que deixem marcas”, anela uma professora (sucesso). Projetos curriculares partilhados, contudo, renovam certamente a esperança em relação ao desempenho discente exitoso porque, na Universidade Federal do Ceará, estão soprando ventos de renovação pedagógica. Diz-nos Sacristán que “as oscilações de nossa atenção por qualquer dos tópicos nos quais colocamos nossas preferências intelectuais dizem muito de nós, de nossa sociedade e da cultura em um dado momento; delatam nossas sensibilidades” (2005, p.12).

Certamente a universidade funciona como instituição social e o currículo como instrumento educacional de reprodução de saberes, comportamentos, valores etc, mas seu poder pulveriza-se em ações menos concretas como afirmaram os autores da teoria crítica radical. Daí por que a necessidade de transformar *percurso* em *discurso*. Dessa feita, desempenho discente se transmuta em (des)empenho, artifício ortográfico que acolhe semanticamente os significados: empenho, denodo, esforço, sucesso, conquista, utopia. Nesse sentido, observa-se o desempenho discente positivo (computado não apenas pelas notas, mas também pelo grau de satisfação que os alunos e professores apresentam) na medida que se incorpora a epistemologia social à epistemologia cognitiva e onde os projetos pedagógicos insistem apenas nos aspectos cognitivos sem integrá-los com a prática profissional, de modo que o desempenho discente apresenta mais reprovações e insatisfação nos estudantes e professores.

Os fatores que contribuem para o (in)sucesso de alunos matriculados, segundo a investigação na Universidade Federal do Ceará, dependem do projeto político-pedagógico implementado nos cursos. Ser herdeiro da cultura ibérica, por sua vez, representou para a Educação Superior brasileira uma imposição concernente ao conhecimento, aos currículos e aos modelos pedagógicos, que decorriam dos *fundamentos filosóficos da educação jesuíta*. Enquanto na América Latina predominava hegemonicamente o catolicismo, o hemisfério norte da América se nutria da ética protestante, irmanada ao *espírito do capitalismo*, mas um capitalismo moderno, diz Weber, muito diferente da fagocitose mercadológica que adquiriu no neoliberalismo

hodierno “a expressão do espírito do capitalismo moderno para designar a atitude que busca o lucro racional e sistematicamente” (WEBER, 2004, s/p).

Fizemos constar na investigação a idéia de que vem surgindo a consciência *coletiva* que organiza projetos curriculares interdepartamentais, superando a atomização departamental. Ficou patente na investigação que a universidade pesquisada busca o modelo pedagógico integrador de ações sociais e conhecimentos científicos/técnicos atualizados que favoreçam a formação do estudante, inserindo-o no âmbito macrocultural sem esquecer a realidade regional que o cerca. As práticas educacionais pós-modernas buscam uma nova pedagogia “*como saber profissional*”, assim sendo, trata-se de resolver problemas, enfrentar situações, transportar experiência, que a aplicação direta dos conhecimentos científicos não resolve, pois, trata-se de um profissional, plural, construído no cotidiano da prática que lhe dá um caráter de experiência, legitimando-o para tomadas de decisões em situações de interação.

Encerramos o texto deixando ecoar a fala questionadora de um professor que captou a necessidades de avaliar permanentemente as práticas docentes para não subcumbirmos ao tecnicismo científico desprovido de competências pedagógicas: Nós professores fomos considerados um Centro de excelência em termos de titulação, em termos de publicação a gente não deixa a desejar qualquer Centro de excelência do País, mas isso não se refletiu no desempenho dos nossos estudantes com relação ao provão que duas vezes consecutivas tirou D e depois E. Apesar de nós sermos excelentes profissionais, competentes, nós somos técnicos, nós não tivemos a formação pedagógica, então nós somos apenas, digamos assim, repassadores de conhecimento”. A avaliação curricular deve ser buscada sob o olhar da *tensão*, da *complexidade*, da *incompletude*, apesar do mal-estar que provoca nos educadores, acostumados que estamos a tudo controlar nas aulas. Perguntando a Mafessoli, por ocasião do debate com Rouanet (1994) se teríamos chegado ao fim da história, questionamento que emana da teleologia moderna, ele respondeu que não, porque a pós-modernidade substitui o construto modernista da ‘linearidade’ (ordem e progresso) pela figura da ‘espiral’. Dessa forma, a finalidade perde sua teminalidade e torna-se *retorno* que integra, agonisticamente, passado e presente.

Os modelos curriculares formais do conhecimento precisam, pois, ser repensados à luz de determinações sociais, históricas e tecnológicas. Sendo assim, a visão pós-crítica de currículo abre espaço para questionamentos importantes na contemporaneidade, pois dá atenção aos modelos éticos e estéticos no campo educacional, além dos conhecimentos científicos. A imbricação das três atividades docentes (conhecer, ensinar, transformar), conseguir-se-á por médio de planejamento pedagógico, realizado em seminários interdepartamentais, da graduação e da pós-graduação, e sustentado pela *epistemologia social*, como já indicava o fundador desta universidade:

Foi com estas armas que nos lançamos à tarefa urgente do planejamento; e não foi por outro motivo que o documento resultante, agora divulgado em seus aspectos principais, excedeu a todas as nossas melhores expectativas. Logo nos primeiros dias de janeiro, em observância ao regulamento do Seminário, constituiu-se a Comissão Central, integrada por representantes de todas as unidades. Este órgão, que teve inicialmente a seu cargo a elaboração do **temário**, fez preceder o trabalho principal de um levantamento geral dos *problemas regionais, e sobre tudo locais*,⁴ a cuja solução mais diretamente se vincula a Universidade.

⁴ Destaque em itálico nosso.

Eis alguns dos desafios e premências nos currículos do ensino superior contemporâneo!

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Jô, 1997.

BARICHELLO, Eugênia Mariano da Rocha & BARLETE, Oliandra Raquel Lazzari. A Universidade na sociedade em rede. EM: Revista “Educação”, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2005, vol. 30, n. 01. www.ufsm.br/ce/revista. Acessado em 12/Nov/2010

BUARQUE, Cristovam. A Universidade na encruzilhada. Brasília. **Anais**: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade brasileira**. Entre o taylorismo e a anarquia. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, SP, setembro de 1998.

GAMA, Antônio. **Avaliação nas escolas de 2º grau**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação. Mito & desafio. Uma perspectiva cosntrutivista**. 31 ed. Porto Alegre: Medfiação, 2002.

MCLAREN, Paul. **Rituais na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____ **Multiculturalismo crítico**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação institucional da escola básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. Em: Revista Brasileira de Educação, mai/jun/ago 2000, n. 14.

MENEZES NETO, de Paulo. **Universidade, ação e reflexão**. Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará, 1983.

MOREIRA, Antônio. Flávio. **Currículo: políticas e práticas**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000 a.

_____ **Currículo: questões atuais**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000, b.

_____ **Currículos e programas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 4ª ed São Paulo: Cortez Editora, 2000.

PASCUAL, Jesus Garcia. O modelo econômico brasileiro atual e o impacto na formação de estudantes universitários. **Revista de Ciências Sociais, UFC, Fortaleza** v. 34, n 1, p.134-144, 2003.

_____. **Desempenho discente sob a óptica curricular na UFC**. 2005. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Ceará, Universidade federal do Ceará, 2005.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Docência no ensino superior: exigências e carências. Em: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (org.) **Cultura, currículos e Identidades**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, Luís. **Aprendizagem baseada em problemas**. Uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdFSCar, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS FILHO, José. Camilo dos. MORAES, Sílvia. **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SILVA JR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil. Reforma do estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JR, João dos Reis & SGUISSARDI Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? Em: Revista Brasileira de Educação, Maio /Jun /Jul /Ago 2005 n. 29 www.anped.org.br. Acessado em 12/Nov/2010

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Documentos de identidades** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O currículo como fetiche, a poética e a política do texto curricular**. 2ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.71.

SILVA, da. Amós e MONTANGHER, Airto. **Dicionário latino-português**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Universitários flexíveis: a gestão dos talentos no capitalismo Contemporâneo. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 259-272, maio/ago. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

TIFFIN, John & RAJASINGHAM, Lalita. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WEBER, Max. **A ética protestante e o e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 2004.

APÊNDICE

Quadro nº 1

Aspectos	Resultados	Percentual
Idade dos estudantes	19-24 anos	70%
Sexo	masculino	58%
	feminino	42%
Local de moradia	urbano	94%
Vivem de...	mesada	39%
Fonte de renda familiar	assalariada	51%
Estudaram em...	escola particular	76%
Desempenho discente	superam a média	58%
Cursos mais pesquisados	Ciências Tecnológicas	69%
	Ciências Sociais	
Motivo da escolha do curso	Gostam do curso	47%
Mudança de curso	Curso dentro da área	58%
Perspectiva acadêmica	Pós-Graduação	77%

Fonte própria. Características dos estudantes que responderam o *questionário* da Pesquisa.

Quadro nº 2

Anos	Resultados	
1999.1	Matrículas	64.324
	Sucesso	78%
	Fracasso	20%
	Outros	02%
2002.1	Matrículas	81.320
	Sucesso	75%
	Fracasso	15%
2003.1	Matrículas	82.777
	Sucesso	82%
	Fracasso	15%
	Outros	03%

Total	Matrículas	22.8441
	Sucesso	78,3%
	Fracasso	16,6%

Fonte própria. Crescimento de matrículas e percentual de sucesso ou fracasso

Quadro nº 3

Aspecto	Quantidade	Percentual
Administração Superior	Cinco (5)	19,2%
Diretores de Centro	Cinco (5)	19,2%
Coordenadores de curso	Cinco (5)	19,2%
Professores	Cinco (5)	19,2%
Técnicos-administradores	Três (3)	11,5%
Estudantes entrevistados	Três (3)	11,5%
Total de sujeito entrevistados	26	100%
Local onde trabalhem os sujeitos entrevistados na UFC	<i>Campus do Benfica</i> 11	42,3%
	<i>Campus do Porangabuçu</i> 06	23,0%
	<i>Campus do Pici</i> 09	34,6%
Total de sujeito entrevistados	26	100%

Fonte própria. Características dos sujeitos que foram *entrevistados* na Pesquisa.

Artigo recebido em 26/ago./2010. Aceito para publicação em 06/nov./2010. Publicado em 01/dez./2010.

Como citar o artigo:

PASCUAL, Jesus Garcia. Currículos universitários: desafios e premências. In: **Revista metáfora educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 9., dez./2010. p. 3-17. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: **DIA mês ANO.**

Revista indexada em:

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>

GeoDados - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>

LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>

Editora: Prof^ª. Dra. Valdecí dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>)