

## O CURRÍCULO: espaço de reconhecimento

Helder Silva Vilela<sup>1</sup>

Letícia Veiga Vasques<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo trata da possibilidade do currículo realizar-se como espaço de reconhecimento dos sujeitos e das suas respectivas realidades. Esta abordagem justifica-se pela necessidade de superar a fragmentação do saber, a manutenção do *status quo* e a propensão ao processo excludente: sujeitos, processos e realidades podem dinamizar-se de modo mais sustentável. O objetivo deste artigo é contribuir para reflexões educativo-pedagógicas acerca do *currículo*, nas IES's, apresentando o conceito de *reconhecimento* a partir da dinâmica da *não-identidade*. Será realizada revisão bibliográfica. Considera-se a possibilidade de que normatizado por princípios basilares como o amor, o direito e a solidariedade, o currículo assegura o reconhecimento dos seus sujeitos, sobretudo os minoritários.

**Palavras-chave:** Teorias do Currículo. Ensino Superior. Universidade. Conceito de Reconhecimento.

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia (2007). Pós-graduado em Docência no Ensino Superior (2010). Pós-graduando em Gestão e Formação Pedagógica em: Administração, Inspeção, Orientação e Supervisão (2014). heldervila@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Especialista em Comunicação Empresarial e Marketing pelo UNIS/MG. E-mail: leticiavasques@unis.edu.br.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo examina a possibilidade de o currículo ser compreendido como espaço de reconhecimento de opções sócio-político-culturais não idênticas aos modelos homogêneos e hegemônicos na educação superior. Tal compreensão torna-se necessária uma vez que há uma crise crônica nos modelos tradicionais pautados pelos ideais modernos. Tais ideais não têm sido suficientes para lançar luzes sobre os desafios sociais, políticos, econômicos e culturais da contemporaneidade.

O indivíduo, a instituição, a hierarquia e a dominação têm sido os conceitos vitais, ainda hoje, no interior dos processos que dinamizam a sociedade. Embora conceitos como rede, complexidade, inter e transdisciplinaridade tenham ganhado espaços e tempos nas Instituições de Ensino Superior (IES), ainda há um fixismo nas estruturas pedagógico-curriculares dos cursos superiores. A própria sociedade espera que se tenha apenas o restrito do restrito nos cursos ofertados. Ademais, o que tem validade é a dinâmica da especialização astigmatizante e estigmatizante da formação acadêmica e profissional.

É certo que a pluralidade tem se manifestado e evidenciado espaços cada vez mais conflituosos, de conquistas de novas perspectivas e de direitos. Entretanto, embora haja um estímulo às novas criações, o diferente é sempre tido à margem do sistema educativo porque escapa ao controle burocrático do saber.

A abordagem do currículo como espaço de reconhecimento auxilia no processo do repensar, sempre, a educação superior em vista de uma educação para a pesquisa, para a criatividade, para a autonomia e o compromisso com problemas humanos, problemas sociais, problemas comunitários: problemas sustentáveis.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é contribuir para reflexões educativo-pedagógicas acerca do currículo, nas IES's, apresentando o conceito de *reconhecimento* a partir da dinâmica da *não-identidade*. Tal propósito será perseguido através de revisão bibliográfica das áreas da educação e da filosofia, marcadas sobretudo por um pensamento histórico-crítico.

## 2 SOBRE TEORIA

Nicolas Abbagnano (2003) apresenta uma variação histórica no conceito de teoria. Na Grécia Antiga, Aristóteles a concebera como “especulação ou vida contemplativa” (2003, p. 952); na Modernidade, com Kant, como “condição hipotética ideal, na qual tenham pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeita ou parcialmente” (Idem). Ainda na modernidade, a teoria é chamada de ciência pura. Na contemporaneidade, no entanto, com o positivismo, o conceito de teoria é marcado pela noção de hipótese: um conceito científico, experimentável e sob o princípio de verificação.

Cabe ressaltar que o conceito de hipótese era repugnado antes do século XVIII, uma vez que não tinha caráter de condição de verdade. A partir de Newton, as hipóteses entraram no cânon científico uma vez que representavam, como bem explana Immanuel Kant, através do trabalho da razão, “*hipóteses transcendentais*”, condições de possibilidade, necessidades para a realização de algo (Idem).

Para Abbagnano, a teoria “não é um acréscimo interpretativo ao corpo da ciência, mas é o esqueleto deste corpo. Em outros termos, a *teoria* condiciona tanto a observação dos fenômenos quanto o uso dos instrumentos de observação” (2003, p. 952). A teoria científica “contém um aparato que permite a sua verificação ou confirmação” (Ibid. p. 953). No entanto, “não é necessariamente uma explicação do domínio de fatos aos quais se refere, mas um instrumento de classificação e previsão” (Idem).

Importa ressaltar que “a verdade de uma teoria está em sua validade, e sua validade depende de sua capacidade de cumprir as funções às quais se destina” (Idem). Tais funções consistem em: a) constituir um esquema de unificação sistemática de conteúdos diversos: o grau de abrangência de uma teoria é um dos elementos fundamentais na avaliação de sua validade; b) deve oferecer um conjunto de meios de representação conceitual e simbólica dos dados de observação: deve satisfazer uma economia dos conceitos, ou seja, simplicidade lógica; e c) deve constituir um conjunto de regras de inferência que permitam a previsão dos dados de fato.

Entende-se, deste modo, que uma *teoria do currículo* deve contemplar estes quesitos básicos das ciências modernas mesmo que em conflitos com a conjuntura atual.

Daí, portanto, seu caráter sistemático, deveras fechado, homogêneo e hegemônico. Para entender a dinâmica e a extensão ativa do currículo, contudo, deve-se perpassar a história das universidades.

### 3 A ORIGEM DAS UNIVERSIDADES

É sabido que a história da universidade não é tão nova. É notável a excelência histórica de universidades como a de Paris, a de Toulouse e a de Oxford, na Inglaterra. São universidades através das quais o conhecimento médio e moderno, do lado ocidental do globo, consolidou-se (GILSON, 2001).

Na Idade Média, mais propriamente nos séculos XII e XIII, a construção do saber encetara um desenvolvimento emancipador quanto aos domínios da Igreja Católica, muito embora ainda fossem seus grandes padres que obtivessem o teor de verdade dos grandes escritos filosóficos e teológicos e, ainda, sob a jurisdição do papado. Entretanto, o conhecimento europeu viveu marcado pelo pensamento árabe e judeu. Foram estes que traduziram as grandes obras matemáticas, físicas e metafísicas dos gregos. Foi, então, sobretudo da língua árabe que nosso conhecimento teceu-se no latim (GILSON, 2001).

Etienne Gilson esclarece que as universidades não eram concebidas, no século XIII, como “conjunto de faculdades estabelecidas numa mesma cidade, mas o conjunto de pessoas, mestres e alunos, que participam do ensino dado nesta mesma cidade” (2001, p. 483). O estabelecimento hodierno, no qual ministram-se aulas, palestras, seminários e demais eventos educativos era denominado de *studium generale*, ou *studium universale*. Tratava-se de um centro de estudos que recebia estudantes de origens diversas. Este *studium generale* era uma espécie de escola aberta. Havia, em contraponto as escolas particulares financiadas pelos padres e suas ordens chamados de *studium particulare*. Estudantes de uma determinada província eram enviados para o *studium particulare* como sendo um lugar de estudo para estudantes de uma determinada região. Este momento precedia o *studium generale* para o qual destinavam-se estudantes de várias províncias. Depreende-se portanto que o estudo e o conhecimento eram privilégios de alguns poucos e achegados à Igreja Católica; que ao *studium particulare*, regional, corresponde às escolas de hoje; e ao *studium generale*, as *universidade*, porém, com outra denotação e conotação.

O conhecimento restringia-se à *filosofia*, à *teologia* e a algumas outras ciências particulares, porém, menos expressivas, como a área *jurídica*. Gilson atenta para o fato de que:

A primeira *universitas* a se tornar um corpo regularmente organizado e um ser coletivo análogo a nossas universidades modernas é a de Bolonha, mas ela foi, antes de mais nada, um centro de estudos jurídicos e só obteve uma faculdade de teologia regular em 1352 [...]. Do ponto de vista filosófico e teológico, foi a Universidade de Paris a primeira a se constituir; sua influência no século XIII foi tamanha, que eclipsou completamente Bolonha, sua irmã mais velha, e parcialmente Oxford, sua irmã mais nova (GILSON, 2001, p. 483).

As universidades foram o resultado da unificação de escolas, no final do século XII. Para Paris, o fluxo crescente de provincianos e estrangeiros conferia um brilho científico à cidade e ao próprio país. Os próprios reis da França estimulavam o movimento científico, este espírito de estudo e de pesquisa, para estar num patamar cientificamente elevado em relação aos países vizinhos. O senso de organização destes espaços e tempos dedicados ao espírito científico permitiu ambientes tranquilos e leves que salvaguardavam o corpo – permitindo comodidade – e a independência espiritual. Constituiu-se, portanto um *studium parisiense* (Ibid, p. 484).

A universidade parisiense constituiu-se, inicialmente, sem intervenção direta do papado, muito embora existissem políticas religiosas para sua legitimação. Deste modo, apesar de assegurar sua autonomia no sentido de que na *universidade*, “mestres e alunos efetuam o ensino e o estudo de certas ciências por amor a essas mesmas ciências” (Ibid, p. 485), no século XIII, a Universidade de Paris estava dividida entre duas tendências: fazer-se “um centro de estudos puramente científico e desinteressado; e subordinar estes estudos a finalidades religiosas e pô-los a serviço de uma verdadeira teocracia intelectual” (idem). Estas correntes estavam em relação dialética, jungidas, porém conflitantes. Fato é que o conhecimento teológico fundou-se com mais radicalidade. Entretanto, tanto a faculdade de filosofia quanto a faculdade de teologia sofreram transformações devido ao espírito do livre saber: a filosofia tomara caminhos diferentes dos tradicionais, e a teologia encetara, também, novos rumos. A Universidade de Paris, portanto, cunhou grandes elogios e sofreu, não obstante, fortes críticas do papado.

A Universidade de Oxford foi fundada por ocasião da dinâmica turbulenta da Universidade de Paris. Trata-se de uma universidade mais tradicional, arraigada à matemática, à teologia e ao neoplatonismo, diferentemente do aristotelismo parisiense. Portanto,

Os estudos, tais como eram realizados em Oxford, sempre conservaram um estilo que lhes era particular. O interesse religioso lá não era menos vivo do que em Paris, mas a maneira de subordinar as ciências à teologia permaneceu mais livre, mais flexível, menos imediatamente utilitarista (Ibid, p. 491).

O ensino em Oxford, embora neoplatônico, era atrelado a um empirismo que prepararia o início da ciência moderna e abalaria o espírito francês. Contudo, ao fazer menção à origem e aos estilos acadêmicos de dois grandes centros universitários da Europa, cabe entender a dinâmica de estudo dos que se dedicavam à ciência e que, aos poucos, tornava-se mais aberta às pessoas (GILSON, 2001).

Em um breve parágrafo, Gilson apresenta o itinerário para a formação docente, o que correspondia, naquela ocasião, ao curso feito pelos estudantes. Naquele tempo,

Era preciso ter ao menos seis anos de estudos e vinte e um anos de idade para ensinar as artes liberais e era preciso ter ao menos oito anos de estudos e trinta e quatro anos de idade para ensinar teologia. Um estudante de artes passava primeiro pelo bacharelado, depois pela licenciatura, após o que dava sua primeira lição e recebia o título de mestre em artes. Se se quisesse se tornar em seguida teólogo, passava por três bacharelados, depois pela licenciatura e podia se tornar, por isso mesmo, mestre e doutor em teologia (Ibid, p. 492).

Entretanto, há que se notar que no âmbito da ciência, por mais que o estudante pesquisasse e tornasse um mestre e doutor, havia uma predileção, um encantamento e veneração por aqueles que construía o conhecimento. Havia um itinerário que definia hierarquias quando dos então doutos. Dividiam-se os edificadores das ciências em escribas, compiladores, comentadores e, por fim, autores (GILSON, 2001). Na Idade Média havia muitos comentadores, bem como os compiladores. Entretanto, poucos, mas muito estimados, foram os autores. Como de se esperar, estes doutos autores eram, em sua maioria religiosos.

Depois de elucidado o trajeto formativo, importa explanar, brevemente, as metodologias de ensino. Havia, especificamente nas universidades, a *lição* e a *disputa*.

A *lição*, “consistia numa leitura e numa explicação de determinado texto, uma obra de Aristóteles para os mestres em artes, a Bíblia ou as *Sentenças* de Pedro Lombardo para o ensino de teologia” (Ibid, p. 492). Em se tratando da *disputa*,

Era uma espécie de torneio dialético que se desenrolava sob a presidência e a responsabilidade de um ou vários mestres. Tendo feito uma pergunta, cada um sustentava a solução a favor ou contrapor meio dos argumentos que lhe pareciam mais convincentes; após uma ou várias jornadas desse exercício, um mestre reunia, ordenava os argumentos a favor ou contra e determinava a solução (idem).

Importa, ainda, saber como era dividido o saber, qual era sua estrutura curricular e seus interesses. Depois de vislumbrado o contexto das universidades, será mais fácil entender tais constituições. Como apresentado, havia um itinerário formativo: não se chegava à teologia sem passar pelas artes. Mas que ciências constituíam o âmbito das artes e da teologia? (GILSON, 2001).

Ora, as artes liberais, segundo Reale, eram consideradas propedêuticas à teologia, pois que “consideradas como a base de toda a instrução, com particular destaque para a gramática e a lógica, a matemática, a física, a metafísica e a ética” (2003, p. 126). Neste ponto específico da formação, o currículo consistia em sete artes, a saber, a gramática, a retórica e a dialética – que compunham o *trívio*; e a aritmética, a geometria, a astronomia e a música – que compunham o *quadrívio* (REALE, 2003). Obviamente, a leitura, a escrita, noções elementares do latim vulgar e noções da Bíblia eram exigências prévias quando das artes liberais. Após este estágio, restava apenas o estudo aprofundado, ao nível de doutor, das Sagradas Escrituras.

Delineia-se, assim, sumariamente, a origem das universidades, das artes que a constituíam, seu currículo e suas metodologias. Apesar da riqueza do saber da baixa Idade Média, o Renascimento e a Modernidade reformularam o *corpus científico* do conhecimento medieval, através de pensadores como René Descartes, também francês. As ciências foram divididas em *ciências do espírito* e *ciências empíricas*: o que, a grosso modo são denominadas, hodiernamente, de *ciências humanas* e *ciências exatas*. Nesta divisão, houve ainda outras ramificações científicas, de modo que o saber tornara-se cada vez mais especializado, exato e distante do modelo medieval, conforme o movimento positivista do século XIX (REALE; ANTISERI, 2005).

As universidades, por sua vez, não tiveram aumento significativo, no início da Idade Moderna, em termos de quantidade. As mesmas que tiveram sua origem nos séculos XII e XIII, continuaram sendo referência científica nos séculos seguintes, de modo que

[...]o velho sonho da Universidade de Paris, que foi a princípio o sonho da Igreja, habita ainda hoje cada cérebro francês: pensar o verdadeiro para a humanidade inteira, que se constitui sob a própria exigência que a aceitação do verdadeiro lhe impõe. Daí, enfim, nosso gosto inato pela abstração, pelo raciocínio a priori, pela clareza lógica, e nosso hábito, tão surpreendente para os espíritos anglo-saxões, de pautar nossa conduta por princípios abstratos, em vez de submetê-la à exigência dos fatos (GILSON, 2001, p. 949).

#### **4 UNIVERSIDADE NO BRASIL**

Após rápida abordagem acerca da origem da universidade, convém apresentar, sucintamente, o desenvolvimento das universidades no Brasil dando um salto, obviamente, por sobre o método de ensino difundido pelos jesuítas.

Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, livre-docente em educação pela PUC-Rio, escreveu um artigo intitulado “*A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária em 1968*”. Tal artigo consiste em fazer um percurso crítico pela história da instituição da universidade brasileira e pensar sua transformação a partir da compreensão desta mesma história (FÁVERO, 2006). Como espaço a ser pensado não como uma instituição fora, isolada ou independente dos processos sociais, mas intrinsecamente movida por tais processos, a pesquisadora alerta que, “a crise da universidade”, ou do movimento que a precedera e constituía,

Pode ter relação íntima com o colapso de instituições existentes na sociedade brasileira, que não satisfazem ou não atendem aos interesses da velha ordem e, ao mesmo tempo, ainda não tinham assumido um papel atento a responder às necessidades emergentes. Uma questão se impõe: por que, no início do século XXI, nos preocupamos em discutir a universidade no Brasil, situando sua história e os impasses por ela vividos até os anos 60? (FÁVERO, 2006, p. 19)

Fato é que a consolidação de uma política universitária e a criação das primeiras universidades brasileiras são expressões de uma certa equivocidade quanto ao seu papel na sociedade e amparo apenas a uma parcela aristocrática da sociedade. Fávero põe às claras as limitações e, portanto, as causas das vicissitudes do ensino universitário no Brasil. A universidade, segundo a pensadora crítica,

Foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas (FÁVERO, 2006, p. 19).

Desde o Brasil colônia, instituir uma universidade no Brasil era um desagravo para Portugal. Afinal, não havia motivos para erigir instituições de ensino de tão grande porte, como fora apresentado no ideário medieval, numa colônia de exploração. Como o que havia neste tempo eram escolas jesuítas, os estudantes que quisessem desfrutar de uma formação mais consistente deviam ingressar na Universidade de Coimbra. Mesmo com a migração da monarquia para o Brasil, o país latino-americano fora dominado por interesses da “coorte” lusitana, em prol das elites, até o final do Primeiro Reinado (FÁVERO, 2006).

Nesta conjuntura disparatada entre as novas condições de um país então monárquico, houve apenas a criação de escolas superiores profissionalizantes como o Curso Médico de Cirurgia da Bahia (18/02/1808) e, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica (05/11/1808). Assim, constituíam-se as primeiras escolas profissionalizantes do Brasil. Em 1810 criou-se a Academia Real Militar, ainda no Rio de Janeiro e, dentro desta academia, a atual Escola de Engenharia

da UFRJ. Em 1828, foram criadas as escolas jurídicas no Convento de São Bento, em São Paulo e em Olinda-RE. Cabe ressaltar que

Esses dois cursos passam a ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império. Constituem, sem dúvida, centros de irradiação de novas ideias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. E mais, tornam-se provedores de quadros para as assembleias, para o governo das províncias e também para o governo central (FÁVERO, 2006, p. 21)

Com a Proclamação da República, de 1889 a 1930, houve várias alterações legais quanto ao ensino superior. Estas alterações coincidem com o legado positivista de Benjamin Constant. Houve momento em que o ensino livre fora defendido e oficializado na República. Entretanto, com o apoio do Governo Federal à criação de universidades, os movimentos pró-universidade aceleraram sua formação. Surgem, em 1909 a Universidade de Manaus; em 1911, a Universidade de São Paulo e, em 1912 a Universidade do Paraná como instituições livres (FÁVERO, 2006). A Universidade do Rio de Janeiro foi fundada em 1920 com a junção das escolas profissionalizantes antes distintas e não autônomas. Entretanto, diferentemente das precedentes, fora a primeira a ser criada legalmente pela esfera federal. Já a Universidade de Minas Gerais, fora criada pela instância do governo do estado em 1927, porém, segundo o modelo da Universidade do Rio de Janeiro.

Neste ínterim, havia duas tendências das universidades, ou dos pensadores das universidades, os políticos, portanto. A primeira tendência consistia em conceber a função das universidades como “desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais” (Ibid, p. 22); a segunda, concebia a função das universidades como apenas para a formação profissional.

Após a segunda década, sobretudo na terceira do século XX, houve um aumento de centralização das políticas educacionais no Brasil com a criação do Ministério da Educação e da Saúde (1930). Ao implementar políticas universitárias em 1931, delegou-se às Faculdades de Educação, Ciências e Letras a função de assegurar o caráter propriamente universitário, embasado na ciência pura e no livre saber (Cf. 2006). Neste conjunto de legalizações, o catedrático, o professor universitário era tido como a *alma mãe* da universidade. Esta aura catedrática foi extinta mediante a Lei 5.540/68.

Enveredando-se o governo em trajetos totalitários, surgem a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, esta extinta, porém, quatro anos depois. Fávero apresenta as finalidades da USP:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (Ibid, p. 25).

Neste tempo, contudo, com uma acentuação autoritária, o Governo Federal trouxe vários professores da Europa devido aos cursos sem mestres e doutores específicos. Entretanto, após a era Vargas, houve um tempo de redemocratização do país. Nos anos 40 e 50, as universidades encetaram, portanto, novas tentativas de autonomia, apesar do contexto complexo: o estímulo à pesquisa nas décadas de 30 e 40 sofrera certa frustração na década de 50. Segundo a pesquisadora, “multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento” (Ibid, p. 28). Não obstante, com o desenvolvimento industrial e econômico do país, a consciência da precariedade das universidades brasileira ficou à vista de todos. Em 1961, com a criação da Universidade de Brasília (UnB), tem-se o ápice de um momento de modernização do ensino superior no Brasil. Esta universidade, tivera na década de 60 o mesmo papel transformador que tiveram a USP e a UDF na década de 30.

A UNE, movimento estudantil, então nascida neste período de renovação universitária, expunha em seminários e manifestações seus objetivos que visavam

Combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Nesses seminários são discutidas questões relevantes como: a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos (Ibid, p, 29).

Em um documento editado pelo MEC, em 1966, intitulado *Rumo à Reforma Estrutural da Universidade Brasileira*, encontram-se sugestões que tornariam as

universidades compatíveis às necessidades do país. Estas sugestões convergiam com muito do que era reivindicado pela UNE, a saber, a defesa dos princípios de autonomia e autoridade; a dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; a ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; a necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; a criação de centro de estudos básicos e a criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras (FÁVERO, 2006).

Entretanto, o Governo Federal e o MEC, preocupados com a “subversão estudantil” no final de 1967, decreta uma comissão especial para intimidação e repressão destes mesmos estudantes e das atividades universitárias, com alguns regressos: o fortalecimento do princípio da autoridade e da disciplina nas IES’s e a criação de cursos curta duração visando apenas à técnica e à administração (FÁVERO, 2006). O Ato Inconstitucional nº 5 (AI-5) decretou e efetivou medidas punitivas quando de professores, estudantes e funcionários infratores. As universidades perderam sua autonomia e sua pretensão do livre pensamento. Fechou-se o ciclo democrático no qual a educação manteve contato estreito com as necessidades reais. É a partir de 1968 que faz sentido pensar em um projeto de Reforma Universitária, com a organização e efetividade dos movimentos estudantis.

Exigiria maior tempo explanar mais detalhes acerca dos anos decorrentes de 1968. Entretanto, vale ressaltar que, a partir de 1980, as universidades, com seus docentes e discentes, tomaram consciência dos problemas técnicos, acadêmicos e políticos, como bem aduz Fávero (2006). Como em seu artigo, basta este recorte histórico como referência objetiva para pensar o currículo como “objeto social”, suas opções, seus limites e desafios: sua interdependência com a realidade.

## 5 O CURRÍCULO

Entre o conhecimento apresentado a partir da história das universidades, tanto em sua origem europeia e medieval, quanto em seu nascimento brasileiro e moderno, além dos projetos e do movimento redemocratizante das universidades hodiernas, existe um *médium*, um comunicador e formador, como que um elo que faz a interlocução entre este conhecimento construído e constituinte de realidade e a própria realidade

formadora e formada. Este *médium* é o *currículo* pelo qual, instituições e pessoas representam e participam de decisões sobretudo políticas (FAZENDA, 2002).

Etimologicamente, entende-se *currículo* como carreira, percurso que deve ser realizado; representação e apresentação. Elisa Lucarelli apresenta o currículo no âmbito pedagógico contemporâneo como “objeto social”, numa perspectiva crítica. Ela pontua três conceitos representativos desta perspectiva: 1) “o currículo é uma tentativa de comunicar princípios e recursos essenciais de um propósito educativo” (2002, p. 191); 2) “não é um conceito sem uma construção cultural. [...] O currículo das escolas de uma sociedade constitui uma parte integrante de sua cultura” (idem); 3) “por currículo entende-se a síntese de elementos culturais” (idem).

Ademais, o currículo, também: a) é uma confluência dos princípios relacionados com o reconhecimento dos processos sócio-históricos; b) contém jogos de interesses sociais; c) reconhece o valor da prática; e, d) revaloriza a prática docente como basilar na sua construção. Destarte, depreende-se o modo como se desenvolve o ensino e o conhecimento nas universidades contemporâneas. Há uma interdependência contínua entre a realidade concreta e a realidade pensante, entre as necessidades sócio-culturais e as oportunidades de edificação. Neste sentido, a educadora e pesquisadora, apresenta e elucida dimensões do currículo. Tais dimensões permitem uma análise pormenorizada dos conteúdos e efetividades curriculares. Trata-se de dimensões distintas, porém complementares (FAZENDA, 2002).

Num primeiro momento, a pesquisadora apresenta a dimensão das *instituições e dos processos*. Esta dimensão refere-se às práticas educativas que respondem às demandas da sociedade através de um projeto educativo. Neste momento de respostas a demandas, há a evidência da necessidade e da possibilidade de reconhecimento de grupos e organizações de alcances distintos. Há decisões em jogo e estas decisões são orientadas pela sociedade. Tais decisões são denominadas por sujeitos da determinação curricular e estão fora da instituição educativa (FAZENDA, 2002).

Tomaz Tadeu, em uma entrevista (GANDIN, 2002), explica que nas teorias de currículo, os anos 70, 80 e 90 foram anos de extremada crítica e edificação. Entretanto, de 1990 em diante, a educação entrara numa dinâmica de transformação no interior do *statu quo* e não do *statu quo* para uma vida transformada. As teorias críticas e pós-críticas entraram num momento de hibernação, um momento estático, reiterado e

alienado. Em todo caso, em se tratando de *instituições e processos*, vale a pena pensar a dialética que envolve as dimensões do currículo.

Num segundo momento, Lucarelli apresenta a dimensão das *instituições e resultados*. Esta dimensão concerne aos documentos, ao chamado *currículo formal* ou *analítico* que traduz as políticas curriculares em instrumentos que são usados nos eventos do currículo atual. A pesquisadora assevera que existe uma duplicidade de sentido quando desta dimensão: a) por um lado, trata-se de um plano de estudos realizados sem, no entanto, incluir a prática; neste sentido, deve levar em conta características assumidas quando de sua elaboração; e b) por outro lado, há uma tendência a prescindir-se de outros documentos que orientam e normalizam as ações (FAZENDA, 2002).

Esta dimensão também apresenta problemas e possibilidades. Há que se questionar acerca da lucidez dos documentos elaborados, da clareza de sua relação com a realidade e de seus interesses. Há, sobremaneira, a necessidade de partir da realidade para propiciar novas visadas e não incorrer no movimento vicioso das identificações uma vez que, segundo Adorno, “não se deve filosofar sobre o concreto, e sim muito mais a partir dele” (2009, p. 36) maneira de enfatizar a não-identidade e os processos de mediação (Cf. Ibid, p. 133).

Em outro momento, Lucarelli distingue a dimensão dos *sujeitos pessoais e seus processos*. Tal dimensão aduz às ações pessoais, à reestruturação do comportamento dos atores através do processo educativo. Ou seja, o *currículo* age diretamente no modo de ser dos sujeitos envolvidos na educação. Isso permite inquirir, em tempos de crise educacional, sobre que elementos os currículos têm assegurado, que opções político-técnicas-culturais eles têm feito (FAZENDA, 2002).

Parece que a crise educacional tem envolvido o modo de ensinar e de aprender. Juarez Dayrell (2007) questiona, incisivamente, se as escolas têm formado as juventudes. O mesmo questionamento vale para as universidades. O fundo da questão remexe pontos nevrálgicos e denunciam uma educação ainda autoritária, pouco preocupada com os sujeitos como construtores do conhecimento e para além das identificações ideológicas. As escolas – e as universidades – têm o grande desafio de tornarem-se centros de construção do conhecimento e do saber, centros do saber, mas não em sentido restrito e excludente.

Por último, a pesquisadora apresenta a dimensão dos *sujeitos pessoais e resultados alcançados*. Esta dimensão toca o próprio ensino e o aprendido. Trata-se

do *currículo realizado*. Tal realização evidencia aquilo que é valorizado pelo processo educativo. Portanto, pode ser denominado de *currículo valorizado* (FAZENDA, 2002).

Neste momento, entre todos os apresentados por Lucarelli, cai bem observações sobre o modo de realização dos sujeitos em suas realidades e das próprias realidades nas universidades, com todas as suas demandas e possibilidades. O que acontece com os sujeitos após a conclusão de seu curso? De que modo o sujeito realizou-se em suas opções? Sua opção foi contemplada pelas opções da universidade? A realidade deste sujeito foi atingida pelo seu conhecimento? Houve transformação política, social e cultural? O elemento emancipador e transformador, edificante, do currículo e da educação, apenas parece ter efetividade se os sujeitos – docentes, discentes e suas respectivas realidades – se reconhecem no processo educativo e para além dele. Deste modo, o currículo deve dar corpo a cursos que libertem os estudantes e não os aprisionem em ideias técnicas e estáticas. O currículo deve favorecer, além do reconhecimento dos sujeitos e das diversas realidades, a possibilidade do devir, como postula Gilles Deleuze (2010).

## 6 CURRÍCULO E RECONHECIMENTO

Axel Honneth, filósofo e sociólogo alemão, trabalha desde 1985 uma *crítica ao poder* e, mais recentemente, uma *teoria do reconhecimento*. O pensador aborda sobre o *conflito*, a *luta por reconhecimento* como gramática moral dos conflitos sociais, portanto, de reconhecimento de grupos e interesses. Ocorre que o *currículo* representa, no âmbito educativo, este campo de interesses conflituosos e, no mais das vezes, subordinado às necessidades sociais, com não frequentes movimentos de transformação (FAZENDA, 2002).

Nas dimensões acima mencionadas foram elencados problemas específicos e intrínsecos à dinâmica social e institucional. Entretanto, vale pensar se os processos e as pessoas têm concebido a si mesmas como algo a ser conservado, preservado ou reconhecido. Há uma diferença não muito tênue entre *autopreservação* e *reconhecimento*. No jogo técnico, por exemplo, intui-se que a universidade deve cuidar de sua existência produzindo sujeitos aptos para o mercado. As indústrias, por sua vez, devem ligar-se às universidades a fim de que tenha sempre os empregados preparados para seus interesses econômicos. E os estudantes, defrontam-se com a vida exigente e a necessidade de suprir suas necessidades. O conhecimento subjaz aos interesses

particulares de uma dinâmica industrial e à necessidade de preservação tanto das instituições quanto dos próprios indivíduos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Este movimento é concebido como decadência quanto ao próprio conhecimento e aos indivíduos financiada pela modernidade: trata-se de um movimento excludente e opressor. Max Horkheimer e Theodor Adorno, na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), apresentam este regresso ao enfatizarem que, sob os auspícios dos interesses dominantes, todas as instituições ruem. Existe uma reificação continuada dos sujeitos e das instituições, portanto, também do *currículo*. Afinal, por darem mais sentido a status e conquista de garantias de vida em detrimento de si mesmos e de seu processo formativo,

Parece que o tipo de regressão característica das pessoas que não se sentem mais como se fossem sujeitos capazes de determinar seu próprio destino é concomitante com uma atitude fetichista relativamente às mesmas condições que tendem a desumanizá-las. Quanto mais elas são gradualmente transformadas em coisas, mais investem as coisas com uma aura humana (ADORNO; HORKHEIMER, 2008, p. 102-103).

Uma vez que não há como desfazer este círculo de criação de necessidades, seleção de pessoas e realidades – além da formação para o mercado e não para a vida -, estratificando a realidade e funcionalizando-as conforme o grau de vantagens possíveis, espera-se, em algum momento, superar o sentimento de *autopreservação* que habita a construção curricular das instituições de ensino, sobretudo as de ensino superior, e atingir o nível de *reconhecimento*. Para Axel Honneth, o reconhecimento passa por três dimensões. Tais dimensões, neste artigo, fazem uma interlocução com possíveis modos de ser das universidades e seus currículos (HONNETH, 2009).

Num primeiro momento Honneth concebe a dimensão do *amor*. Longe de ser romântico, o amor, para o pensador, denota uma relação que permite “ser si mesmo em um outro”. Ou seja, há o apelo para modos de vida menos individualistas e mais cooperativos, interpessoais, comunitários. Eis um elemento que deve ser contemplado nos *currículos*: “ser-si-mesmo em um outro” (2009, p. 160). As relações interpessoais e interinstitucionais seriam protagonistas de dinâmicas coletivas e mais sustentáveis.

Num segundo momento, há a dimensão do *direito*. Neste âmbito, ganha-se a intensidade de construção e manutenção de direitos entre todos os sujeitos. Honneth postula que “só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores

de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro” (Ibid, p. 179). Trata-se de um reconhecimento recíproco entre instituições, processos e pessoas que possivelmente lhes garantem o convívio harmonioso e, também, sustentável. Problemas podem ser melhor solucionados; a criatividade pode ser melhor aproveitada; a segurança pode ser mais efetiva, alicerçada na cooperação; o conhecimento pode ser melhor preservado e edificado; os conflitos segregadores eliminados; a liberdade mantida e estimulada: uma ética edificadora, o exercício do respeito mútuo.

Por último, há a dimensão da *solidariedade*. Esta dimensão é justificada pelo filósofo de modo que “para poderem chegar a uma autorrelação infrangível, os sujeitos humanos precisam ainda, (...), de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente suas propriedades e capacidades concretas” (Ibid, p. 198). A *solidariedade* aqui defendida trata não de mera compassividade mas da construção de espaços de prestígio social a partir da *autorrealização* que imputa uma dignidade humana e não extingue a biografia dos sujeitos. Deste modo, “com todo o sentido, nós podemos chamar essa espécie de autorrealização prática, (...) de “autoestima”, (...) de “autoconfiança” e de “autorrespeito” (Ibid, p. 2010). Assim, com o auxílio destas três dimensões, pode-se pensar um *currículo como espaço de reconhecimento* tal como Safatle apregoa a necessidade de “realizar uma humanidade liberada da imagem do homem” (2012, p. 222). Tal currículo possibilita a existência de universidades mais arraigadas à transformação social, de interlocução e construção de realidades, além de dinâmicas cooperativas mais abertas, respeitosas, realizadoras e sustentáveis.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de perpassar pela história das universidades, entender a dinâmica que lhes permite comunicar com a realidade, refletir acerca do currículo e repensá-lo como espaço de reconhecimento, pautado por contra valores, ou seja, conteste aos ideais modernos de autonomia a todo custo, de valorização do individual, de acirrada competitividade, de exclusão e de lucro, pode-se pensar novos tipos de universidades, novos tipos de indústrias e mercados, novos tipos de organização social, novas relações afetivas, jurídicas e solidárias. Este novo panorama rompe com a ideia de homem moderno para assumir a ideia de humanos em devir, heterônomos; menos egóicos, mais altruístas; menos dominadores, mais sustentáveis. Trata-se de uma ideia diversa da hegemônica e homogênea.

Por um bom tempo, as universidades compactuaram com formas e grupos dominantes da sociedade, servindo portanto, como uma instância de assessoria aos interesses por fim excludentes e opressores. O princípio motor das universidades, observado - na baixa Idade Média - em universidades como a de Paris e - na contemporaneidade - em universidades como a USP fora há muito colocado em xeque. O saber e sua construção foram assaltados e, talvez, tornados reféns da instrumentalização do mercado. Há, hoje, mais que em outros tempos, a necessidade da criatividade; não aquela financiada por interesses econômicos, mas aquela que coloca os ambientes, os sujeitos e os processos em relação sustentável e não restrita ao mesmo, à conformidade com o *status quo*. Trata-se de um princípio de criatividade e saber emancipadores.

Para efetivar esta dinâmica faz-se necessário erigir *currículos* construídos coletivamente, de modo democrático com real participação social e em vista da sustentabilidade. Obviamente, os interesses coletivos que asseguram qualidade de vida de todos podem ser melhor garantidos; o conhecimento pode ser a síntese das possibilidades locais não prescindindo das exigências globais; o mercado pode fomentar um processo mais criativo e participativo na formação dos sujeitos e os próprios sujeitos terem espaço e tempo de *autorrealização*, simplesmente porque *reconhecidos*. Deste modo, a educação superior, as universidades, proporcionarão a construção e o amor ao saber, porque realmente abertas, provocadoras, emancipadoras, transformadoras e humanas.

## **THE CURRICULUM: space of recognition**

### **ABSTRACT**

This article attempts to examine the possibility of the curriculum take place as recognition's space subjects and of their respective realities. This approach is justified by the need to overcome the fragmentation of knowledge, maintaining the status quo and the propensity to exclusionary process: subjects, processes and realities can stimulate more sustainable manner. The purpose of this article is to contribute to educational-pedagogical reflections about the curriculum, the IES's, introducing the concept of recognition from the dynamics of non-identity. It is considered the possibility that regulated by cornerstones like love, the law and solidarity, the curriculum ensures the recognition of his subjects, especially the minority.

**Keywords:** Curriculum theories. Higher Education. University. Concept of Recognition.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ADORNO, T. **As estrelas descem à Terra**. São Paulo: Unesp, 2008.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Revista Educação Social, v. 28, nº 100. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>> Acesso em: 18.out.2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária em 1968**. Revista Educação, nº 28. Curitiba: Editora UFPR, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>> Acesso em: 18.out.2014.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: dicionário em construção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GANDIN, Luís Armando. **Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – entrevista com Tomaz Tadeu da Silva**. Revista eletrônica Currículo Sem Fronteira. v. 2, nº 1, 2002. Disponível em: < [http://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v2\\_n1.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v2_n1.htm)> Acesso em: 18.Out.2014.

GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da Filosofia. Patrística e Escolástica**. São Paulo: Editora Paulus. 2003. v. 2.

\_\_\_\_\_. **História da Filosofia. Do Romantismo ao Empiriocriticismo**. São Paulo: Editora Paulus. 2005. v. 5.

SAFATLE, V.P. **Grande Hotel Abismo: por uma reconstrução da teoria do reconhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.