

# CURRÍCULO EDUCACIONAL: ALGUMAS PONDERAÇÕES DE PROFESSORES

*Lucimar Araujo Braga<sup>1</sup>  
Ana Lúcia Pereira<sup>2</sup>*

## Resumo

Neste trabalho, tivemos como objetivo apresentar e discutir o entendimento sobre currículo para professores em atuação nos cursos<sup>3</sup> de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pelo viés da teoria crítica, investigamos o posicionamento de professores que atuam nestes cursos de licenciaturas formando professores para a educação básica. Metodologicamente, a pesquisa de cunho qualitativo se desenvolveu pela Análise Textual Discursiva e, como conclusão, percebemos que é preciso haver mais envolvimento de professores com os currículos das instituições em que atuam.

**Palavras-chave:** Currículo; documentos oficiais; formação de professores.

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa

<sup>3</sup> A Universidade Estadual de Ponta Grossa oferece três cursos de Letras, cada um como curso independente. Português-Inglês: Reconhecido pelo Decreto Federal nº 32.242, de 10.02.53, publicado no D.O.U. de 20.02.53 e homologado pelo Parecer CFE nº 3.302/76, publicado no D.O.U. de 29/12/76. Renovação de Reconhecimento Decreto nº. 8.403, de 22.09.10. DOE nº 8.309 de 22.09.10. Português-Espanhol: Reconhecido pelo Decreto Est. n.º 3.752, de 20.03.01, publicado no DOE nº 5.950 de 21.03.01. Renovação de Reconhecimento Decreto nº. 8404, de 22.09.10. DOE. nº 8.309 de 22.09.10. Português-Francês: Reconhecido pelo Decreto Federal nº 32.242, de 10.02.53, D. O.U. nº42 de 20.02.53. Renovação de Reconhecimento Decreto nº. 8467, de 29.09.10. D.O.E. nº 8314 de 22.09.10.

## Resumen

En este trabajo tuvimos como objetivo presentar y discutir la comprensión de currículo para profesores que actúan en los cursos de Letras de la Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Por la perspectiva de la teoría crítica, investigamos el posicionamiento de los profesores que trabajan en la formación de profesores (licenciaturas) para trabajar en la educación básica. Metodológicamente, la investigación cualitativa fue desarrollada con el análisis textual del discurso y como conclusión percibimos que es necesario que haya una mayor participación de los profesores en los currículos de las instituciones en las que trabajan.

**Palabras clave:** Currículo; documentos oficiales; formación de profesores.

## INTRODUÇÃO

O mundo mudou consideravelmente nas últimas décadas, e é essencial que a educação não só acompanhe essas mudanças, mas que também busque preparar as crianças e jovens para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atributos necessários para a vida em sociedade no século XXI. Essas mudanças têm provocado desenvolvimentos notáveis nas sociedades e na reorganização dos sistemas de educação em todo o mundo.

Entre essas mudanças e reorganizações, podemos destacar as relacionadas a currículo geradas a partir de discussões sobre a nova Base Nacional Comum Curricular. Podemos destacar ainda que entender o que seja currículo é algo que passou a ganhar notoriedade, para não dizer popularidade, a partir também da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio de 1998 (DCN-1998), pelo Ministério da Educação. Isso porque, a partir da oficialização das DCN-1998, esse documento se tornou um marco norteador para as questões didáticas e pedagógicas relacionadas ao currículo, e o conteúdo do documento começou a ser experimentado entre professores.

Deste modo, pareceu-nos relevante pesquisarmos mais sobre currículo nos cursos de Letras da UEPG. Por isso, com este estudo piloto<sup>4</sup>, esperamos contribuir, de alguma forma, ampliando a literatura na área, a partir de dados reais sobre a temática - currículo de Letras, ainda que com uma pesquisa de cunho local, em que trabalhamos com dados de uma instituição de ensino superior pública, do interior do estado do Paraná.

Consideramos o objeto de pesquisa local, mas partimos da premissa de que “O currículo é sempre o resultado de uma seleção [...]” (TADEU DA SILVA, 2004, p. 15), compreendemos que os estudos com o currículo retratam certa necessidade de abrangermos a complexidade que envolve a educação formalizada, em uma instituição de ensino superior que licencia professores para a atuação na educação básica.

Assim, consideramos que a busca por entendimentos diversos sobre o currículo e o seu funcionamento em instituições de educação formal, em nosso caso de ensino superior, vem sendo motivada pela necessidade de entendermos e conceituarmos cada vez melhor o que entendemos por currículo. Além disso, para falar em currículo, acreditamos conforme alguns estudiosos da área (GOODSON, 2013; SACRISTÁN, 2000; MACEDO, 2011 e TADEU DA SILVA, 2004) que é preciso um debate amplo e especializado. E mais, é preciso que se dê voz para a sociedade civil e para os movimentos sociais, com o intuito de levar o tema para maiores debates e entendimentos sobre sua aplicabilidade (MACEDO, 2011).

*Diria que as práticas curriculares e suas urgentes demandas de compreensão e interferência político-pedagógica, bem como a necessidade do argumento competente sobre o instituído e o instituinte nesse campo, não mais legitimam reduções, pulverizações*

<sup>4</sup> Estudo oriundo de um questionário piloto aplicado no ano de 2015 quando de nosso ingresso no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

*e concepções acríticas. É urgente, avaliamos, neste contexto da história das perspectivas e práticas curriculares, que os educadores entrem no mérito do que se configura como currículo e saibam lidar com suas complexas e interessadas dinâmicas de ação, sob pena de deixarem que os burocratas da educação continuem tomando de assalto um âmbito das políticas e práticas educacionais que hoje define, em muito, a qualidade e a natureza das opções formativas (MACEDO, 2011, p. 14,15).*

Neste sentido, este artigo apresenta e discute o que professores formadores de professores entendem sobre o que seja currículo. Assim, procuramos entender e dividir com outros sujeitos leitores, estudiosos, leigos e especializados o contexto e as perspectivas das práticas curriculares presentes no entendimento de professores dos cursos de Letras de uma instituição de ensino pública.

Para a concepção do trabalho, o artigo está dividido em introdução; na sequência, fazemos uma revisão de literatura; seguimos com a metodologia; apresentamos e analisamos os nossos dados e partimos para as considerações finais.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 O PROFESSOR, O CURRÍCULO, A ESCOLA E A SOCIEDADE**

Para Adorno (1995), o estudo e a dedicação do professor precisam considerar a relação intrínseca entre a epistemologia, a cultura como um todo amplo e diverso, e a prática. Isso porque a educação está alicerçada por um aglomerado de conhecimentos advindos da sociedade. A escola funciona como veículo condutor para ensinar, transmitir, corporificar, quiçá, até transcender o conhecimento de um povo.

Um sujeito que esteja disposto a ser professor e atuar de forma emancipada precisa se libertar do imediatismo de relações que, de maneira alguma, são naturais (ADORNO, 1995). Essas características são constituídas por um desenvolvimento

histórico e social, e se libertar das tramas das relações políticas, históricas e sociais significa transcender algo tão sedimentado pela sociedade, de modo que quase sempre nós, professores, acabamos nos tornando reféns das nossas próprias ações.<sup>5</sup>

Explicamos, a mera transmissão e ensinamento de um conjunto de conhecimento podem ratificar um modelo de política de exploração enraizada na sociedade. Por exemplo, para Adorno (1995), certa desvalorização pela profissão de professor é ratificada pelos próprios professores. Por isso, de acordo com o autor, a proposta é de reação às constatações apresentadas com reflexões embasadas em experiências culturais vivenciadas, em comparação com o que é dado cientificamente como verdades a serem seguidas.

Nesta visada, a questão do ser professor em atuação em uma escola que transmite modelos da sociedade, inseridos em currículos institucionalizados, nos desafia a percorrermos por entre esses documentos, de forma mais emancipada possível. Entretanto, como discorremos anteriormente, os modelos que a educação reflete podem ou não proporcionar emancipação.

Ao consideramos o entendimento mais simples sobre emancipação como sinônimo de libertação e independência<sup>6</sup>, podemos nos questionar sobre o quanto a escola ou a educação formal nos proporciona liberdade e independência. Para isso, podemos simplesmente considerar que as verdades imprimidas em uma sociedade são as mesmas que aprendemos com a educação formal. E esses conhecimentos são selecionados a partir de um universo amplo e são reproduzidos nas teorias expressas nos currículos escolares (TADEU DA SILVA, 2004).

Assim, os currículos reproduzem as identidades e as subjetividades que interessam a uma nação, um povo, ou seja, uma sociedade.

---

<sup>5</sup> Posicionamento nosso.

<sup>6</sup> NOVÍSSIMO AULETE. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 2011.

*Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (TADEU DA SILVA, 2004, p. 15,16).*

Expressar e compreender o currículo como questão de identidade e subjetividade dos sujeitos é algo um tanto abstrato, no entanto, o conhecimento está nos sujeitos e essa equação precisa ser ponderada. O currículo é um documento que valoriza e representa determinada identidade, uma cultura específica e, por que não dizer, um grupo característico. O currículo, para Tadeu da Silva (2004), concebe a realidade dos poderes instituídos e isso não significa que um currículo atenda os interesses de uma comunidade ampla e genérica, mas, sim, um currículo pode representar a dominação e os interesses de poderes edificados pela política, por exemplo.

Deste modo, a ratificação de culturas de minorias que, em geral, detêm o poder econômico acaba sendo representada nos currículos escolares, evidenciando a reprodução de identidades e subjetividades de grupos específicos que podem negar as identidades e subjetividades características de comunidades diversas.

Esse movimento, em nosso entendimento, é uma forma de apagamento cultural sistematicamente reproduzido desde os tempos do Brasil Colônia, pois, bem mais que organizar e selecionar modelos de identidades e subjetividades a serem reproduzidos via currículo escolar, a representatividade do professor como sacerdote acaba sendo constantemente reiterada e desvalorizada (ADORNO, 1995), ao passo que as profissões áureas do Brasil Colônia ganham notoriedade, como é o caso do direito e da medicina.

Por tudo isso é que concordamos com Tadeu da Silva (2004) quando o autor diz que o currículo é também lugar de definições de identidades e subjetividades. E mais, “De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais eles tornarão subjetiva esta impotência” (ADORNO, 1995, p. 36). Parece que aquele que é submetido absorve verdades estabelecidas, neste caso via currículo escolar, de tal forma que passa a defender teorias que desconhece, mas que acredita serem janelas abertas para sua emancipação. E essa emancipação distorcida leva os sujeitos a acreditarem que são politicamente ativos, mas na verdade não o são. E isso acontece porque, historicamente, os currículos valorizam a classe dominante.

*As crianças e jovens das classes dominantes vêm seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens da classe dominada têm sua cultura desvalorizada, ao mesmo tempo em que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social (TADEU DA SILVA, 2004, p. 35).*

Tadeu da Silva (2011) argumenta e questiona que essa manutenção de uma cultura dominante parece algo pedagogicamente aceito e cristalizado como natural por se tratar da produção social da identidade e da diferença. Para entender esse processo, é preciso se deslocar para o lugar do poder e de suas relações. A manutenção de uma cultura e de uma classe está intrinsecamente relacionada à manutenção do poder, o poder garante aquisição, garante bem-estar e classifica. “Dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ significa classificar. O processo de classificação é central na vida social (TADEU DA SILVA, 2011, p. 82).

O currículo escolar mantém e reproduz uma cultura que a sociedade acredita ser a melhor para todos. Essa crença é trabalhada de tal forma que as classes dominadas passam a aceitar a cultura do dominador como desejável e como a saída para sua vida. Assim, a escola, via currículo, dissemina e mantém a cultura da classe dominante. O professor ratifica o currículo e a sociedade segue como uma massa amorfa (ADORNO, 1995).

## 2.2 CURRÍCULO – AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A abordagem sobre o processo histórico do funcionamento dos cursos de formação de professores, observado no parecer do ministro da educação da época, em seu “Despacho de 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.”, é bastante conciso e traz os registros sobre como ocorreram as formatações, a duração e a carga horária das licenciaturas desde a era de Getúlio Vargas.

O parecer está fundamentado em leis desde a década de trinta, como o Decreto 19.852/31, de 11/4/31 que viria a criar a “*Faculdade de Educação, Ciências e Letras que teria entre suas funções a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério através de um currículo seriado desejável [...]*”, Decreto este que passou a tomar forma e se efetivou somente em 1939.

Não podemos nos esquecer de que desse formato se consolidou o modelo de três anos de bacharelado e mais um ano cursado em Didática. Essa era a maneira de formar professores (licenciados) para atuarem na educação básica. Na época, esse modelo era descrito como formação para a atuação no magistério, nas redes de ensino básico. Vale ressaltar que este modelo vigorou no país de 1931 até 1961, ou seja, não é de estranharmos a dificuldade que temos de compreender

<sup>7</sup> Parecer Homologado CNE/CP 28/2001. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

que o modelo 3+1, já ultrapassado, segue funcionando Brasil afora, ainda que de forma camuflada. Exemplos são os cursos que resistem à inserção das didáticas em suas composições de forma plena.

A partir de 1961, entra em vigor a Lei 4.024/61. O parecer CFE 292/62, de 14/11/62<sup>8</sup>, estabelece novos critérios para quem quisesse ir além do bacharelado. Assim, para atuar no magistério, o sujeito deveria cursar um oitavo do curso em matérias didáticas, pois essa formação garantiria que o sujeito pudesse atuar no ensino básico.

Entre os anos de 1962 até 1969, o Conselho Federal de Educação (CFE) apenas regulamentou alterações em questões de como funcionariam os currículos dos cursos, saindo a contagem em anos e passando para horas-aula. Entretanto, nesse período, o CFE reafirma que cabe ao próprio conselho o estabelecimento e normatização dos currículos mínimos para o funcionamento dos cursos de formação superior – as licenciaturas que atuariam com os segundos graus na educação básica.

E, em 1971, “*O Parecer 895/71, de 9/12/71, examinando a existência da licenciatura curta face à plena e as respectivas horas de duração, propõe para as primeiras uma duração entre 1200 e 1500 horas e para as segundas uma duração de 2.200 a 2.500 horas de duração*”<sup>9</sup>. Surge, então, o modelo que também vigorou por muito tempo da licenciatura plena e licenciatura curta. Em 1972, sai a regulamentação para a duração de três até sete anos, com a Resolução CFE 1/72.

Novamente, um longo período de manutenção de resoluções, decretos e leis sobre o funcionamento dos currículos para a educação superior é registrado somente em 1996. A partir desta data, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) apresentou outra proposta para a formação docente que, de

<sup>8</sup> Citado em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>, acesso em 29 de julho de 2016.

<sup>9</sup> Idem.

acordo com a lei, seria para a valorização do magistério. Assim, “*A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino*”<sup>10</sup>.

Entendemos que, pelo menos em documentos, há manifestações que tendem a qualificar a formação de professores. Mas são palavras e palavras são signos que dependem dos sujeitos para terem valor, sentido, significados, enfim.

*É enquanto signo que a palavra chega à ciência. Enquanto som, enquanto imagem, enquanto palavra propriamente dita, ela se vê dividida entre as diferentes artes, sem jamais deixar-se reconstituir através de sua adição, através da sinestesia ou da arte local (ADORNO & HORKHEIMER, p. 27, 1985).*

Neste sentido, a partir da Constituição de 1988, firmado em palavras escritas, existe um movimento representado em signos, em um documento que deveria ser respeitado por todos em que se fizessem valer a máxima de que é preciso haver valorização do magistério, que houvesse qualidade, excelência e consistência na formação dos profissionais do ensino. Mas, conforme trazido nas palavras de Adorno & Horkheimer (1985), palavras são palavras e a valorização do magistério, do chão da escola, daqueles que se comprometem com as mais diferentes formações tem muito que buscar em termos de reconhecimento e valorização profissional.

Por isso mesmo é que documentos como diretrizes, instruções, leis, decretos etc., federais, estaduais e municipais, seguem sendo modificados, quiçá, com o intuito de proporcionar alterações significativas e não somente em verbetes, signos e palavras. No entanto, como dizem Adorno & Horkheimer (1985, p. 21), “O despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como o princípio de todas

---

<sup>10</sup> Idem.

as relações”. E, provavelmente, a valorização de uma classe como a do magistério incomodaria muitos outros sujeitos do poder, nas relações sociais e históricas.

Por tudo isso, na sequência das alterações documentais, a CNE/CP 01/2002 trouxe sugestões em seu texto com o intuito de abarcar maior diversidade e complexidade na área de formação de professores. Exemplo disso é o Parágrafo único do artigo quinto que diz que *“A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”*<sup>11</sup>.

Pois bem, o parágrafo anterior é ilustrativo e intenso por propor a formação de professores como um processo amplo e ponderado, pois pensar a prática como reflexão e ação é uma metodologia que engloba discorrer sobre o magistério como ensino, pesquisa e extensão em todos os sentidos da educação.

Entretanto, a partir deste e de muitos outros parágrafos únicos, artigos constantes em leis e pareceres é que acaba evidenciada a necessidade de um vasto movimento de organização institucional e curricular de cada curso de formação de professores. Ao contrário de mudanças efetivas e funcionais, o que temos, quando da proposta de alterações curriculares, são professores se digladiando em prol de suas especificidades de formação em seus mestrados e doutorados.

Parece que “A negligência costuma se dar muito bem com o pedantismo professoral” (ADORNO, 1995, p. 65). É como se fosse necessário fatiar o currículo para atender as especificidades dos professores, negligenciando objetivos curriculares educacionais voltados para a emancipação dos sujeitos para atuarem em uma sociedade democrática.

---

<sup>11</sup> Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno. Resolução. CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

A individualidade imperante no magistério deveria ser a primeira barreira a quebrarmos quando fôssemos tratar de alterações curriculares em um curso. E essa barreira precisaria ser a primeira etapa a ser transposta quando falamos em educação. “Os educadores interessados em estabelecer uma prática e um currículo igualitários são constantemente levados a insistir na necessidade do diálogo e da mutualidade, e, com isso, a defender a ‘reconstrução do conhecimento e do currículo’” (GOODSON, 2013, p. 42).

Neste sentido, a (re) elaboração de um currículo pode ser uma proposta de um grupo, um coletivo coeso e democrático porque, de acordo com Goodson (2013), os mais diferentes obstáculos e controles relacionados aos currículos e seus funcionamentos estão centralizados entre os governos, entre a excessiva burocracia e entre as comunidades universitárias.

Para além de toda essa controvérsia, a CNE/CP 01/2002 propôs a flexibilização dos currículos, a articulação entre teoria e prática e a ampla interpretação da interdisciplinaridade entre os conhecimentos alinhados a cada área de formação. O documento considerava que todo o processo deveria ser mediado pela necessidade pedagógica que abaliza as especificidades de cada área, visando sempre a mais completa formação autônoma e intelectual dos sujeitos. É evidente que, para essa máxima funcionar, seria preciso união e coletividade entre os professores que construiriam essa nova proposta curricular. Será que isso aconteceu? A individualidade e a especialidade de cada sujeito professor deram lugar ao pensamento coletivo, em prol dos cursos em que atuam?

Por este não ser o foco do trabalho não exploraremos mais profundamente a questão, mas por experiência e participação, em pelo menos um dos cursos de Letras aqui citados, podemos dizer que ainda temos muito que avançar quando falamos em trabalho em equipe e pensamento coletivo.

Assim, as resoluções acabam sendo alteradas e, na sequência, a Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015 chega com algumas alterações com relação às Diretrizes do CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Entre as modificações observadas, destacamos a referência ao artigo 13 do quinto capítulo.

*Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015, p. 11).*

Percebemos que, com essa modificação, os cursos de formação de professores, todos, têm, a partir da implantação da CNE 02/2015, a responsabilidade de incluírem em seus currículos a gestão educacional. Assim, caberá aos professores realizarem as alterações necessárias nos currículos dos projetos pedagógicos de cursos (PPC).

O que a legislação brasileira atual propõe para o funcionamento das licenciaturas são, principalmente, essas características mais diversas possíveis para a formação de professores. Abarcar essa amplitude de conteúdos é tarefa para professores e governantes fazerem começar a vigorar. E, de acordo com o Cap. VIII das disposições transitórias, em seu artigo “22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação (CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015, p. 17)”.

Neste sentido, procuramos apresentar sucintamente o quadro de desenvolvimento histórico de legislações para o funcionamento dos cursos de licenciatura no magistério brasileiro. Ainda que de forma enxuta, apontamos como acontecem as propostas de alterações de funcionamento dos currículos. Não tivemos a intenção de encontrarmos os responsáveis pela regulação ou não desta ou daquela forma de funcionamento do currículo. Tampouco procuramos encontrar os culpados sobre o currículo ser ou não ser um modelo de documento a ser seguido, ou, ainda, se os dirigentes ou os professores são os responsáveis pelo currículo formar ou não formar, emancipar ou não emancipar. O que quisemos trazer à baila foram os formatos de documentos que regem os currículos e quem são as pessoas responsáveis para fazer essa legislação funcionar.

Seguimos, então, com o desenvolvimento do artigo e passamos à metodologia utilizada por nós.

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa (FLICK, 2004) e a coleta dos dados se deu por meio de questionários aplicados aos professores dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná, cujo objetivo foi analisar e discorrer sobre a concepção e o posicionamento de professores de um curso de Letras de uma universidade de uma cidade do interior do Paraná, sobre currículo.

Participaram como sujeitos da presente pesquisa (pesquisa piloto, conforme explicamos anteriormente) 13 (treze) professores dos cursos de Letras. Entretanto, os questionários foram distribuídos entre 40 professores que estavam presentes na reunião em que solicitamos a participação voluntária dos professores.

Assim, este artigo reflete apenas os posicionamentos de parte dos professores destes cursos sobre a temática do currículo. Ressaltamos também que o questionário entregue

aos professores era composto por oito questões, sendo que neste artigo aproveitamos somente a questão relacionada exclusivamente à temática abordada, ou seja, o currículo, e, para isso, foi utilizada apenas a questão: 7- Descreva currículo.

Deste modo, a partir dos questionários respondidos pelos professores, fizemos uma análise qualitativa distribuída dentro do próprio corpo do texto. Utilizamos-nos de códigos no formato de P1; P2; P3 etc., para a identificação e preservação da identidade dos participantes.

Para a realização deste artigo, apoiamos-nos em Moraes e Galiazzi (2011), e nos utilizamos da análise textual discursiva (ATD). Para estes autores, a ATD é metamórfica, mas organizada. Nestes termos, a metodologia é construída como se fosse uma viagem sem mapa. Isso não significa que não são utilizadas normas ou regras, ao contrário, para a realização da ATD, é preciso coragem e dedicação, pois o trabalho necessita ser alvo de autocrítica todo o tempo. A ATD está fundamentada pela hermenêutica como a interpretação de textos e palavras e pela fenomenologia como a manifestação do objeto em sua essência.

Assim, procuramos nos fundamentar nas palavras dos participantes relacionando-as com a teoria pertinente à área, além de associar as respostas também com o que dizem os documentos oficiais utilizados neste artigo, a saber: LDB/96; DCN-1998; CNE/CP 01/2002; DCE-PR/2008 e CNE 02/2015.

#### 4. OS DADOS E A ANÁLISE

As respostas a cada questão são apresentadas de forma mais condensada, pois, pela ATD, não julgamos necessário explaná-las em sua amplitude no corpo do texto. Além disso, este formato mantém em sigilo quem foi o informante. Desta forma, apresentamos frases que transitam pelas ideias centrais do grupo que respondeu a cada questão. Entretanto, ao analisar as respostas individualmente, trazemos as manifestações conforme estas aparecem nos questionários.

Neste compêndio de respostas, elencamos as réplicas para a questão *Descreva currículo* que mais apareceram: 1- *É o conjunto de disciplinas que compõe um curso.* 2- *É o conjunto de conteúdos apresentando as diretrizes que estruturam e dão unidade ao curso.* 3- *É a abordagem da importância da teoria com a prática estarem reunidas.* 3- *É a sistematização de um curso.* 4- *É a estrutura dos conhecimentos necessários para a formação.* 5- *É o conjunto de disciplinas de diferentes áreas afins que compõe um curso de formação profissional.*

Partimos para a apresentação e análise de dados considerando que tratar de currículo educacional é algo argucioso e é preciso cautela para abordar, discutir e principalmente fazer funcionar um currículo. Isso porque tratar de currículo, sobretudo em instituições públicas, significa tratar de empoderamento. Para Macedo (2011), trata-se de *empoderamento* político, pois, para o autor, conhecer o currículo significa adquirir poder. E também porque o currículo controla e centraliza (GOODSON, 2013). Assim, o empoderamento possibilita o controle e a centralização de ações e de conteúdos ideologicamente.

*Uma ideologia de controle sobre a prática dos professores, os próprios interesses criados pelo subsistema de produção dos meios ou a carência de um esquema explicativo da debilidade profissional e a ausência de iniciativas para superá-la poderão elevar tal necessidade conjuntural, desde um ponto de vista histórico, à importante característica do desenvolvimento do currículo, da própria prática pedagógica, ou da profissionalidade dos docentes, legitimando assim uma política de intervenção sobre a realidade escolar (SACRISTÁN, p. 151. 2000).*

Produtivo seria se essa intervenção fosse a favor de uma teoria e uma prática curricular voltada para a emancipação, conforme temos defendido neste artigo. Ao contrário, o poder de controlar e centralizar as ações quase nunca é percebido entre as lacunas de um currículo

educacional preparado para a manutenção do *status quo* de uma minoria que detém o poder.

Assim, observando as respostas dos participantes, em geral, o conteúdo discursivo do que venha a ser um currículo, parece uma manifestação reprodutiva de um conjunto de regras instituídas para fazer uma engrenagem funcionar. Dizemos isso porque as respostas seguem uma direção de finalidade como, por exemplo: o currículo como um roteiro a ser seguido por instituição, professores e alunos para a obtenção de objetivos previamente estabelecidos.

Com exceção de um dos participantes, o P9 que escreveu as palavras *criticamente* e *sociedade*, os outros participantes se mantiveram em consonância com o senso comum, sobretudo sobre o que é, para que serve e como deve funcionar um currículo. Quando dizemos senso comum, queremos chamar a atenção para o fato de o currículo poder ser algo mais que um guia de normas, pois o que estamos acostumados, enquanto profissionais da educação, é reproduzirmos currículos fundamentados na disciplinarização (MACEDO, 2011).

Evidentemente, não podemos afirmar e fazer uma análise discursiva sobre a resposta de P9, no sentido de acrescentar que se trata de um participante com considerações mais ou menos relevantes que as respostas dos demais. O que procuramos fazer é a observação e a análise mais ética possível sobre as respostas obtidas. Assim, seríamos por demais ingênuos se não observássemos que P9, ao dizer que o “*Currículo é a estruturação de conhecimentos tidos como necessários para a formação criticamente e profissionalmente preparada para a vida em sociedade*”, pode também ter buscado dizer que o currículo é reprodutivista.

Vejamos, se considerarmos que preparar para a vida em sociedade é quase que sinônimo de reproduzir uma forma ou formato específico de ser para atuar em uma instância que

lhe couber intervir e atuar, a resposta pode ser lida apenas como: o currículo formata para a vida em sociedade. Assim, “Entendendo-se a realidade como complexa em sua natureza, e tendo-se em vista seu caráter dinâmico e de permanente movimento, sua descrição, interpretação e compreensão não se esgotam” (MORAES E GALIAZZI, 2014, p. 106).

Neste sentido, as interpretações e compreensões sobre determinada afirmação podem seguir em sentidos homônimos ou antônimos. Isso se dá porque, em uma pesquisa, o que o pesquisador procura são as possibilidades que abalizem e justifiquem a compreensão de um fenômeno. A compreensão do que há que ser interpretado depende da escrita e da compreensão linguística que se pode chegar com a ATD. Por isso mesmo é que estas são as possibilidades levantadas por nós, neste artigo. A saber, P9 entende o currículo como um documento escrito que pode preparar o sujeito para a sociedade como esta funcione ou que prepare o sujeito para atuar e modificar a sociedade.

Por outro lado, as não respostas de P4, P5, P6, P12 e P13 podem querer dizer sobre o não entendimento que os participantes têm sobre currículo. E é este o caminho que percorremos, pois, ao não respondermos uma questão, podemos querer dizer que desconhecemos a temática; não temos interesse pelo assunto; não nos consideramos capazes de responder ou, simplesmente, que preferimos não tocar na temática abordada.

Desta forma, se temos um total de treze participantes, todos estes professores, e cinco deles não se manifestam sobre o assunto, haveremos de levantar hipóteses e acreditar que o movimento de fazer funcionar um currículo de forma alguma é algo simplista. E como lembram Adorno e Horkheimer (1985), determinados temas nos exigem um mínimo de posicionamento. A ideologia oca pode significar omissão e descompromisso do próprio posicionamento. Se não nos colocamos em uma determinada reflexão/discussão já assumimos um posicionamento de defesa e

não comprometimento. Para os autores, é como se esse posicionamento nos eliminasse e nos desqualificasse para opinar em uma reflexão/discussão levantada e posta como de interesse coletivo.

Igualmente, a resposta do participante P10 pondera no mesmo sentido, pois se posiciona como ausente em um determinado período de alteração curricular do curso em que atua; como se o currículo fosse tema apenas durante alguma atualização, alteração ou reestruturação curricular que os cursos fazem periodicamente. Ora, “A obrigação de entregar-se ao movimento deste impulso foi subscrita por todo aquele que optou por uma profissão intelectual” (ADORNO, 1995, p. 73).

Então, em um universo de treze participantes, seis deles não se posicionam sobre um tema pertinente e expressivo como é o caso do currículo do curso em que atuamos, parece serena a análise de que esses participantes demonstram certa alienação para com as causas do seu trabalho.

E, por fim, as respostas de P1, P2, P3, P7, P8 e P11 manifestam crenças de currículo como um documento que aglutina as disciplinas de um curso e, em linhas gerais, o currículo estrutura e dá unidade ao curso. Talvez isso se dê porque:

*As perspectivas epistemológicas nos professores não são independentes de concepções mais amplas, da cultura geral exterior e da pedagógica em si, que conjuntamente determinam modelos educativo, delimitados e vigentes em determinados momentos históricos (SACRISTÁN, p. 187. 2000).*

Conforme viemos explanando ao longo deste artigo, o currículo representa empoderamento de determinados setores. O currículo não promove o empoderamento de professores e alunos e, sim, de instituições que estão além do domínio de representação e atuação educacional. E, se alguns participantes não se manifestam sobre um tema ou se descrevem sua perspectiva mais ou menos com um entendimento em que

a sociedade corrobora como certo determinado movimento, é de esperarmos que a visão predominante em documentos como o currículo escolar reproduza a sociedade tal qual ela funciona.

Por isso mesmo, nenhum dos posicionamentos trazidos neste artigo demonstra indignação para com o funcionamento do currículo educacional, pois:

*A negociação contínua da realidade, tanto da parte dos indivíduos como da parte dos grupos, revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações (GOODSON, p. 132. 2013).*

Assim, ainda que os movimentos em torno da educação sistematizada pelo Estado estejam fundamentados em leis, diretrizes, decretos e pareceres e que estes documentos sigam certa historicidade pelos órgãos que os regem, não significa que o currículo seja uma preocupação para todos os professores.

Conforme a apresentação dos dados aqui trazidos, há lacunas a serem preenchidas na área de currículo educacional e, nestes termos, passamos para as nossas as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionamos no início do artigo, neste trabalho, tivemos como objetivo apresentar e discutir o entendimento, por meio da escrita – em questionário, de professores dos cursos de Letras sobre o tema currículo. Seguimos o viés da teoria crítica, por meio da qual investigamos o posicionamento destes professores que são formadores de professores para a educação básica.

Retomando Goodson (2013), é preciso que haja uma reconceitualização do currículo educacional. O modelo de currículo que, em geral, é reproduzido na educação

está sedimentado em verdades que de madeira alguma proporcionam a emancipação (ADORNO, 1995).

O entendimento sobre currículo tem muito a ser desenvolvido. As discussões/reflexões sobre o que é, como funciona e quem são os responsáveis por construir e fazer funcionar um currículo precisam ser mais divulgadas e instigadas para discussões dentro das instituições.

Sabemos que envolver professores em uma jornada de estudos sobre o currículo pode ser difícil, entretanto, compreendemos que esse processo pode nos fortalecer enquanto professores e fazer com que ganhemos força e poder, conforme afirma Macedo (2011). Acreditamos que os sujeitos/professores que conhecem e lêem as entrelinhas de um currículo podem ter mais clareza sobre como conduzir e como fazer este funcionar de forma a emancipar os outros sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2004.

GOODSON, F. Ivor. **Currículo**: teoria e história. Tradução: Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

NOVÍSSIMO AULETE. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª. Edição. 7ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). Stuart Hall; Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

#### **Documentos consultados**

BRASIL. **Decreto 19.852/31**, de 11/4/31. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>, acesso 29-07-2016.

BRASIL. **Lei 4.024/61**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm), acesso 29-07-2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**.