

Teorias e abordagens curriculares: Concepções de Professores Formadores

Theories and Curricular Approaches: Conceptions of Teacher Educators

Lucimar Araujo Braga¹

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

Ana Lúcia Pereira²

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

Viviane Aparecida Bagio³

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

Resumo: A concepção docente sobre as mais diferentes noções em um processo formativo influencia no modo como a sistemática de ensino-aprendizagem ocorrerá. Com enfoque nesses sujeitos, este trabalho propõe uma associação entre as teorias e abordagens curriculares, objetivando identificar concepções sobre currículo em um grupo de dezesseis (16) professores formadores, de um curso de licenciatura em Letras, de uma universidade estadual do Paraná. Os dados foram sistematizados com base em questionários e a partir da Análise de Conteúdo. Identificamos três categorias referentes a essas concepções, as quais, por sua vez, foram caracterizadas por três distintas associações entre teorias curriculares e abordagens curriculares: a teoria tradicional com uma abordagem acadêmica, a teoria tradicional com uma abordagem tecnológica e a teoria crítica com uma abordagem humanista. Os resultados apontam que as concepções de professores formadores sobre currículo estão enraizadas nas teorias tradicionais de educação. Como conclusão desse estudo se percebe a necessária discussão sobre o currículo, para que os professores possam abranger a dimensão da sua profissão, para apontar até que ponto as concepções têm propiciado a reprodução ou possibilitado o empoderamento, para que o sujeito possa encontrar forças para se libertar.

Palavras-chave: Currículo. Teorias do currículo. Formação de Professores.

Abstract: The teaching conception about the most different notions in a formative process influences how the teaching-learning systematic will take place. With the focus on these subjects, this work proposes an association between theories and curricular approaches, aiming to identify conceptions about curriculum in a sample from the faculty of a sixteen (16) teacher education course in language in a state university in Paraná. The data were systematized based on questionnaires and from the Discourse Analysis. We identified three categories concerning these conceptions, which in turn were characterized by three distinct associations between

¹Doutora em Educação e professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: labraga2007@gmail.com.

²Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: ana.lucia.pereira.173@gmail.com.

³Doutora em Educação e professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: UEPGvivibagio@gmail.com.

curriculum theories and curricular approaches: traditional theory with an academic approach, traditional theory with a technological approach, and critical theory with an approach humanist. The results point out that teachers' conceptions of curriculum are rooted in traditional theories of education. A conclusion of this study we point out the necessary discussion about the curriculum, so that teachers can understand the dimension of their profession, to point out to what extent the conceptions have propitiated the reproduction or made possible the empowerment, so that the subject can find the forces to be free.

Keywords: Curriculum. Curriculum theories. Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

A intenção em pesquisar as concepções (aqui entendidos como as opiniões individuais) sobre currículo, dos sujeitos professores parte de nossa posição de professora formadora e da busca por explicações para melhor compreender como estão/são constituídos os currículos educacionais nos cursos de Letras. Partimos do entendimento de que o conhecimento está sempre em construção, concebendo-o como um movimento que ocorre em via de mão dupla, pois, conforme Freire (2000), ao ensinar aprendemos e ao aprendermos ensinamos e acreditamos que este movimento de ensino e aprendizagem ocorre a partir de nossos projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos juntamente a nossa atuação em sala de aula.

Percebemos a educação como um fato social, histórico, econômico (poder), cultural, político e etc. Investigamos como ocorrem estes entendimentos no contexto universitário, a partir das concepções de professores buscando compreender como estes sujeitos concebem o processo educacional e o currículo em um curso de Letras.

De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001 para os cursos de licenciaturas o currículo é algo abrangente que objetiva o ensino.

Para superar a suposta oposição entre *conteudismo* e *pedagogismo* os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 56).

Podemos dizer que a compreensão hipotética desta transposição didática no currículo parece estar a cargo dos professores, da escola, dos alunos e comunidade escolar, pois, a educação é dialógica (Freire, 2000). Assim, as transformações destes objetos de conhecimento, a *práxis* como resultado de um todo que envolve a teoria com a prática nos levam a constatações de que a educação também é a reinterpretação de contextos conhecidos. E mais do que isso, nós enquanto professores formadores e participantes da sociedade temos responsabilidades, principalmente estando alertas com o que fazemos em nossos cursos, em nossas salas de aulas e como percebemos a educação formal.

Assim, ao buscarmos as concepções de colegas de atuação nos cursos de Letras, também estamos olhando para a nossa própria prática e procurando compreender as nossas concepções sobre currículo e como estas nos possibilitam propormos indagações relacionadas à formação do professor. Cremos que estamos procurando interpretações

sobre o contexto do currículo educacional, em busca de trazermos outras leituras sobre currículo para estes cursos de licenciatura, para a escola e para sociedade como um todo. Temos a clareza de que um artigo não absolutiza as compreensões sobre as relações entre o sujeito e a escola, entretanto entendemos que este trabalho pode ser um veículo importante para levantar hipóteses e até revelar alguns aspectos que possam servir de reflexões para futuras mudanças no curso pesquisado.

Pensar sobre a formação de professores e sobre o seu papel na educação, nos remete a ponderação sobre o perfil de docentes atuantes em um curso de licenciatura, por exemplo. A partir dessa reflexão, podemos nos questionar sobre quais são os aspectos que mais contribuem para a construção do perfil e do estilo de professor que se pretende formar, para atuar na sociedade contemporânea. Assim, acreditamos que certas particularidades estão diretamente relacionadas à formação docente, conforme algumas concepções abordadas neste artigo sobre o que é ser “professor”, o que é ser um “bom professor”, o que é “ensino”, o que é “aprendizagem”, conceitos esses que são construídos não só no período de formação do professor, mas durante toda a sua vida estudantil e profissional.

Nesse sentido, trazemos García (1999) que considera a formação docente como algo amplo, uma vez que essa ocorre em diversos momentos, tendo início na educação básica, com a observação que fazemos de nossos professores e seus modos de atuação. Tardif (2010) também relaciona a formação do professor aos saberes pessoais (adquiridos na família) e aos saberes provenientes da formação escolar anterior. Acreditamos ainda que essas concepções estão relacionadas e variam de acordo com os modelos curriculares que fundamentaram a formação docente e as práticas por ele vivenciadas, que posteriormente o influenciarão em seu papel como professor e em seu desempenho em sala de aula.

A partir disso, podemos questionar se a concepção que o professor apresenta sobre currículo influencia não somente na sua formação, mas também no seu ensino. Isso porque “[...] de suas experiências prévias os professores em formação desenvolvem ideias orientadoras de suas práticas futuras [...]” (Mizukami; Reali, 2002, p. 123). Se estas não sofrem nenhuma alteração, possivelmente elas serão reforçadas “[...] consolidando ainda mais as compreensões prévias sobre o processo de ensino-aprendizagem e reduzindo as possibilidades de se alterarem em outras ocasiões” (Mizukami; Reali, 2002, p. 123).

Portanto, partindo da hipótese que a concepção do professor sobre o currículo e as implicações desta é o reflexo da sua formação, o presente artigo procura explorar como os professores formadores concebem o termo “currículo” e quais são as consequências desse entendimento para o processo de ensino e de aprendizagem.

Para a sequência trazemos a fundamentação teórica sobre o que é o currículo, apresentamos a metodologia e os dados e os analisamos, por fim fazemos as nossas considerações sobre a temática apresentada.

2 CURRÍCULO: TEORIA E ABORDAGEM

No senso comum, o termo currículo geralmente aparece relacionado a uma visão simplista e ligado a uma distribuição das disciplinas de um curso. Nesse sentido,

destacamos a importância da compreensão de distintas concepções sobre o currículo, principalmente o formal. Ele diz respeito a um sistema de ensino que envolve discussões curriculares e entendimentos de temas relacionados aos conhecimentos escolares, aos procedimentos pedagógicos, às relações e aos valores sociais e às identidades dos sujeitos, além da presença de fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos a partir do contexto em que ele é idealizado, implementado e vivenciado. Para Apple (2002, p. 59, grifo do autor), “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva* [...]. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. É neste sentido que este estudo aborda a questão da percepção do sujeito professor formador de professores, ou seja, buscando identificar um docente crítico e engajado politicamente na educação.

Apple (2017, p. 242), ao sugerir que a ‘educação pode mudar a sociedade’, afirma que na educação os professores são os sujeitos que podem conseguir transformações a partir do seu posicionamento crítico na sociedade. Essa ordenação do sujeito como um ser crítico e autônomo que percebe melhor o mundo com possibilidades de atuação concreta pode ser uma forma de “[...] apoiar ações progressistas [...]” que estejam relacionadas ao desenvolvimento educacional, cultural e do trabalho dos sujeitos oprimidos, em geral regido pelo sistema capitalista liberal e neoliberal de economia de mercado.

Portanto, discutir sobre o papel do currículo na formação do sujeito e da sociedade que se quer construir é de extrema importância, pois para cada realidade cultural e histórica, a educação está inserida entre os diferentes conflitos de políticas e de poder. Para Davini (2010), isso está relacionado aos jogos de relações estabelecidos entre quem domina e quem é dominado. É como se dessa trama saíssem as possíveis estratégias para sobreviver e até resistir ao sistema de standardização dos sujeitos.

Apple (2017) exemplifica esta questão de domínio e poder quando elucida com a ação política de governos de direita que focam para o lucro a qualquer custo, em geral quem paga a conta desses governantes que têm orgulho em dizer que são conservadores são os pobres, as mulheres, os imigrantes, enfim, os sujeitos das classes oprimidas. Estes oprimidos são presas fáceis, pois não possuem fortunas, não são detentores de terras ou de indústrias multinacionais, uma vez que desafiar grandes produtores e banqueiros não é praxe entre políticos legisladores.

Entretanto, o mesmo Apple (2017, p. 246) diz que: “A dominância está sendo contestada nos tribunais, no governo, nas escolas, nas comunidades, na mídia – em todo o lugar”. Neste sentido, a compreensão de que estamos e somos parte da sociedade, da realidade, dos jogos de poder e de política nos coloca como sujeitos de ação e reflexão sobre essa realidade. Portanto, discutir sobre o papel, a função e modelo de currículo que queremos, na formação de nossos filhos, alunos, cidadãos se torna relevante. Por isso, como destaca Goodson (2013, p. 18), precisamos deixar de estar “[...] vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas”.

Assim, concordamos com Silva (2004) sobre a importância de entendermos as teorias sobre currículo. Para o autor há uma divisão compreendida entre as “teorias

tradicionais”, as “teorias críticas” e as “teorias pós-críticas” do currículo. Nas teorias tradicionais o professor ocupa o foco do processo de ensino e este deve transmitir os conteúdos aos alunos, que ocupam um papel secundário. As teorias tradicionais podem ser representadas pelos seguintes termos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

Entre os anos 1960 e 1970 começam a emergir questionamentos sobre a educação tradicional. Nos Estados Unidos e na Inglaterra podemos citar Michael Young. No Brasil, Paulo Freire faz crítica a esse modelo de educação na França e, Silva (2004) cita os ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Assim, surgem as teorias críticas em que o professor passa a ser um percebido como orientador no processo de ensino e aprendizagem, em que o conhecimento é construído em conjunto. As teorias críticas podem ser representadas por termos como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de reprodução, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Assim, começam a surgir questionamentos acerca da manutenção do sistema capitalista por meio do currículo, pois este simplesmente formatava a mão de obra para as fábricas.

Desse modo, a concepção de que o currículo apenas reproduz uma sociedade desigual começa a ganhar força e forma. Evidentemente que não há consenso sobre como propor mudanças, e se na Europa e Estados Unidos já havia sinais de movimentação em favor de rever o currículo. No Brasil, nos anos 1970 iniciavam-se os estudos sobre as teorias críticas de Vigotsky e Piaget, Paulo Freire lançava a Pedagogia do Oprimido, ou seja, era o início de um olhar mais crítico para o modelo curricular educacional ditador que permeava a educação e a sociedade, pois a escola seguia o modelo de reprodução (Bourdieu; Passeron, 2014), no formato da educação bancária (Freire, 2000).

De acordo Silva (2004), o modelo de educação bancária (e por consequência, tradicional) centra qualquer possibilidade de ensinar e aprender no professor. O aluno apenas é o depositário, é aquele que recebe o conhecimento de forma passiva. O professor faz tudo para o aluno que atua como mero espectador. Assim, o aluno não dialoga, não questiona e não se interessa por outras culturas, ou seja, não existe dialogicidade na educação bancária. Essa foi a principal crítica que Freire (2000) postulou em contraposição àquele modelo curricular de educação passiva. O autor propunha uma educação emancipadora e questionadora com a efetiva participação dos estudantes, inclusive. Acreditamos que tal epistemologia fosse realmente capaz de proporcionar alguma proposta real de mudança curricular educacional escrita, para a época.

Conforme Silva (2004), os conceitos ou noções sobre a cultura implicam diretamente sobre o currículo. Assim, mesmo que os estudos de Freire não tenham trabalhado diretamente com a questão do currículo, o autor destacou que o aperfeiçoamento e a manutenção do currículo tradicional que existiu, e ainda existe, valoriza mais a cultura erudita que a popular. Para Silva (2004), Paulo Freire sempre esteve adiantado no tempo ao tratar da valorização da cultura popular, implicando em uma associação ao contexto onde o processo de ensino e aprendizagem ocorre. Essa observação que o autor traz sobre Paulo Freire é fundamental para nos situarmos nos estudos sobre currículo. Compreendemos que até nos dias atuais as propostas de Paulo

Freire são atualizadas e prontas para contribuírem com um currículo mais legítimo em que os limites entre as culturas eruditas e populares sejam mais claros.

Acreditamos que a construção do currículo é um “ato político”, pois ao construir um currículo estamos lidando com poderes instituídos e com ideologias dominantes. “Nessa circunstância é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que ‘o importante é a prática na sala de aula’ (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação)” (Goodson, 2013, p. 20-21). Por isso, segundo Moreira e Silva (2002, p. 7-8) é importante considerar que: “O currículo está implicado de relações de poder, [...] transmite visões sociais e particulares e interessadas, [...] produz identidades individuais e sociais particulares [...] tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.

Silva (2004), ainda apresenta as teorias pós-críticas de currículo, as quais têm como base formativa os interesses das culturas das classes populares dominadas e podem ser identificadas a partir dos seguintes termos: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. O autor destaca que nesse espaço contemporâneo de pensar e entender o currículo escrito como multicultural, a perspectiva que iguala as culturas seria a relacionada à humanidade.

Ao explorar os conceitos apresentados para o currículo escolar escrito (formal), diferenciando-o dos currículos real (ou vivido) e oculto que, segundo Moreira e Silva (2002), os currículos são efetivados em sala de aula e estes representam as aprendizagens, as influências (positivas ou negativas, comportamentos, atitudes etc.) e as práticas educacionais realizadas.

Assumimos assim uma diretriz nesta pesquisa, que está pautada em Freire (2000), em que o avanço tecnológico e científico precisa atentar para os interesses humanos e não para a educação como um “grande negócio” (Ball, 2014), pois adotamos um entendimento de currículo como um documento crítico que pode possibilitar mudanças na escola e na sociedade.

Nesta visada, para compreendermos as concepções sobre currículo, para além das teorias curriculares, também precisamos refletir sobre as abordagens curriculares, com a finalidade de observar possíveis práticas que podem ser consideradas relevantes para a formação do futuro professor. Existem algumas classificações para as abordagens curriculares, cada uma revelando valores e concepções pertinentes ao período em que foram idealizadas. Como exemplo disso, durante o taylorismo visava-se a um ensino baseado no tecnicismo, em que a prática era centrada na formação de mão de obra, principalmente por meio de repetição de tarefas, que mais tarde seriam reproduzidas nas fábricas. Partimos da classificação de McNeil (2001), em que o currículo pode ser considerado como acadêmico, humanístico, tecnológico, e reconstrucionista social. Pelas características que cada uma dessas abordagens possui, estas podem ser relacionadas às tendências tradicional, escolanovista, tecnicista e histórico-crítica, como veremos na sequência.

A abordagem acadêmica é associada ao tradicionalismo, em que o foco da educação se concentra no professor, detentor do conhecimento, cuja função é transmitir

conteúdo ao aluno, sem levar em consideração sua efetiva aprendizagem. A ênfase do currículo na abordagem humanística tem como base teórica a tendência da Escola Nova, em que é necessário considerar a realidade dos alunos na elaboração do currículo e, portanto, o foco desta abordagem é o aluno, como um indivíduo que, a partir de experiências desencadeadas pelo professor se autorrealiza (McNeil, 2001; Silva, 2004).

Com relação à perspectiva tecnológica, esta mantém a característica de transmissão de conhecimentos, comportamentos e habilidades do currículo acadêmico, e também está embasada no tecnicismo em que o professor é visto como técnico que aplica métodos e procedimentos para solucionar problemas e obter resultados esperados (Pérez Gómez, 1992), ou seja, as relações no processo de ensino e aprendizagem estão no processo-produto (García, 1999). Nesta abordagem os alunos são vistos como produtos da aprendizagem, que desenvolvem as suas competências profissionais para o mercado de trabalho.

A última abordagem proposta por McNeil (2001) é a reconstrucionista social, em que o currículo visa à transformação social e à formação crítica do sujeito, ou seja, a emancipação do indivíduo. Nesta vertente não há objetivos ou conteúdos universais a serem ensinados/aprendidos e, a avaliação envolve o aluno, sua aprendizagem e, a comunidade escolar, no que diz respeito ao efeito da escolarização. O principal reconstrucionista social brasileiro foi Paulo Freire, que defendia que somente a educação emancipadora seria capaz de promover mudanças (Silva, 2004; Gasparin, 2011).

As abordagens sobre currículo, aqui apresentadas, nos possibilitam refletir sobre como estas podem ser identificadas nas concepções de professores formadores, bem como tais abordagens se reproduzem em suas práticas. Portanto, parece-nos importante refletirmos como essas abordagens são trabalhadas durante a formação do professor, pois, conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79), “Os professores, [...] trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar”. Além disso, as autoras destacam ainda que se o professor entende “[...] o currículo como uma somatória de disciplinas dispostas lado a lado ou como grade [...] e toma a disciplina que leciona como um fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 195). Para Schwartz e Bittencourt (2012) e Feitosa e Bordião (2015), nos cursos de licenciaturas ainda predominam os moldes tradicionais e tecnicistas de ensino que estão apoiados no modelo da racionalidade técnica, ou seja, muitas vezes a teoria está dissociada da prática.

A partir desses delineamentos e tendo como sujeitos alguns professores formadores, a proposta é de analisar e discutir como eles concebem o currículo, visto que este é responsável pela formação do futuro profissional docente, bem como pelos “[...] saberes, escolhas/decisões e ações metódicas dos professores do ensino superior, tendo em vista estimular e acompanhar os alunos em seu aprendizado” (Berbel, 2008, p. 539). Esta compreensão é importante para suscitar no docente a necessidade de constante atualização não apenas teórica, mas do ponto de vista metodológico e didático, uma vez que o contexto universitário também é um espaço de “[...] conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico

altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (Lucarelli, 2000, p. 36).

Além disso, segundo Krasilchik (2009, p. 160), “[...] o desempenho dos docentes passa a ser cada vez mais significativo na caracterização da excelência acadêmica e estabelece novos desafios para manter e rever concepções de universidade, princípios, valores e prioridades”, ou seja, a partir de suas práticas e implicações na formação de professores podem ser revistas e modificadas situações que permeiam a escola, a partir de uma formação que supere a racionalidade técnica.

Sendo assim, é pertinente ainda um estudo sobre as implicações das concepções curriculares trazidas pelo professor, articulado ao seu desenvolvimento profissional, aos saberes docentes, pois segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 11-12), “[...] os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos na sociedade”.

Nesse sentido, é necessário investir na formação de professores, pois segundo García (1999), esse é um eixo amplo que abarca a formação inicial, seja na academia ou na escola secundária (magistério) e perdura durante toda a trajetória de um docente. Essa definição apresentada pelo autor, do ponto de vista deste artigo, articula saberes anteriores ao curso de licenciatura e os desenvolvidos durante o curso, o que nesse caso envolve as concepções não só sobre o que é ser professor, mas também as concepções sobre currículo que estão enraizadas no contexto formativo de professores. Procuramos associar as teorias curriculares e os termos relacionados a cada uma delas, apresentadas por Silva (2004), com os tipos de currículo propostos por McNeil (2001). No Quadro 1 abaixo, apresentamos uma síntese das abordagens de Silva (2004), elencando a visão de cultura e de escola e os principais termos relativos às teorias tradicionais, críticas e pós-críticas:

Quadro 1 – Teorias Curriculares

Teorias	Visão da cultura e da escola	Identificadas pelos termos
Teorias Tradicionais	Conservadora	Transmissão, cultura erudita, eficiência, objetivos, racionalidade, procedimento, técnica.
Teorias Críticas	Formação da consciência crítica	“[...] ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de reprodução, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2004, p. 17).
Teorias Pós-críticas	Formativa com base nos interesses das culturas dominadas/populares	Prática cultural, significação, papel formativo do currículo, identidade, cultura, gênero, multiculturalismo.

Fonte: Adaptado de Silva (2004)

No Quadro 2, compilamos as discussões sobre as abordagens curriculares de McNeil (2001) especificando o foco, a função e as palavras-chave das tipologias de currículos elencadas por pelo autor:

Quadro 2 – Abordagens Curriculares

Currículo/ Abordagem/ Postura/ Perspectiva	Foco	Função	Identificada pelos termos
Acadêmica	Professor	Transmissiva de conhecimento	Racionalismo, treinamento, conhecimento, exposição, pesquisa, linearidade, hierarquias de aprendizagem, lógica, esforço do aluno, eficiência.
Tecnológica	Processo- -Produto	Utilitária e instrumental do conhecimento	Objetivos, efetividade, comportamentalismo, habilidades, individualização, testes padronizados, técnica, procedimentos.
Humanística	Aluno	Libertação e desenvolvimento pessoal	Pessoal, subjetivo, indivíduo, experiências, autorrealização, relacionamento, integração, processo.
Reconstrucionista Social	Aluno, aprendizagem e comunidade escolar	Efetivar a mudança social	Grupos sociais, crítica social, contexto, adaptação, relação currículo-sociedade, comunidade, tomada de decisão.

Fonte: Adaptado de McNeil (2001)

A partir disso, também procuramos associar as teorias curriculares, apresentadas por Silva (2004), com as abordagens curriculares de McNeil (2001). A partir dessa associação, projetamos um quadro para testar a nossa hipótese e servir como referencial para análise das concepções dos professores formadores. Ao organizá-lo, primeiramente contemplamos as tipologias de currículos, seguido pelos termos que identificam cada uma delas e, na terceira coluna, associamos as teorias educacionais relacionadas. A partir dos Quadros 1 e 2 acima, identificamos aproximações entre os teóricos, o que permite a relação entre as teorias tradicionais e os currículos acadêmico e tecnológico; as teorias críticas e o currículo humanístico e, finalmente, as pós-críticas ao currículo reconstrucionista social, conforme o Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Relação entre Teorias e Abordagens Curriculares

Currículo	Termos comuns	Teorias Educacionais
Acadêmico	Transmissão, eficiência, racionalidade	Teorias Tradicionais
Tecnológico	Objetivos, técnica, efetividade, procedimentos	Teorias Tradicionais
Humanístico	Libertação, desenvolvimento pessoal, autorrealização	Teorias Críticas
Reconstrucionista Social	Contexto, grupos sociais, significação	Teorias Pós-críticas

Fonte: As autoras (2018)

Podemos observar que associamos às Teorias Tradicionais as abordagens Acadêmica e Tecnológica, por conta da perspectiva tecnológica também manter a característica de transmissão de conhecimentos, comportamentos e habilidades do currículo acadêmico. Acreditamos que esse referencial organizado a partir das teorias curriculares e das abordagens curriculares pode ser uma possibilidade para identificar onde as concepções dos professores formadores estão ancoradas. Além dos termos representativos das teorias, também podemos identificar nas falas dos professores formadores indicativos das abordagens curriculares e quem está no foco do seu discurso. A apresentação da metodologia utilizada e a descrição e análise dos dados coletados são discutidas na seção abaixo.

3 A SITUAÇÃO INVESTIGADA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e de tipo exploratória. Os sujeitos participantes foram 16 professores que atuam como docentes no Ensino Superior, pertencentes ao curso de Licenciatura em Letras de uma Universidade pública no Estado do Paraná. Justificamos o artigo por não encontrarmos pesquisas atuais que tratam do tema currículo nos cursos de Letras.

A busca pelo tema currículo em Letras ocorreu em estudos de pesquisadores que percebem na educação uma possibilidade para mudanças na sociedade. A pesquisa se deu com um levantamento de análise documental sobre algumas pesquisas realizadas com a temática currículo, currículo em Letras e formação de professores.

A pesquisa documental é oriunda principalmente de livros, teses, dissertações e periódicos científicos. Essa metodologia possibilita que o pesquisador se inteire sobre o que já se produziu na área pesquisada. O meio utilizado para a busca foi a pesquisa no site da Biblioteca Professor Faris Michaeli da Universidade Estadual de Ponta Grossa, através do portal de periódicos da Capes. Além disso, fez-se buscas no SciELO (delimitação de datas ficou entre 2004 a 2016) e foram levantados dados de teses e livros em língua portuguesa e espanhola.

Os dados foram coletados por meio de um questionário aberto que buscava traçar o perfil dos participantes e identificar a sua concepção sobre o currículo e o seu papel na formação docente. As questões utilizadas foram: 1- O que você compreende pelo termo currículo? 2- Em sua opinião, como o currículo é construído e o que deve contemplar? 3- Elenque as cinco primeiras palavras que vem à cabeça quando se pensa em currículo, em ordem de importância. 4- Qual é a sua concepção sobre ensino? 5- O que é aprendizagem para você? 6- Explique, para você o que é ser um bom professor? 7- Qual é o papel do currículo na formação de professores? 8- Você já ouviu falar em culturas eruditas e populares, controle social? Em sua opinião, o que isso tudo a ver com a formação de professores? Descreva.

A ética da pesquisa foi concedida e documentada, via Plataforma Brasil, para que o trabalho pudesse ser conduzido e todos os participantes da pesquisa apresentados no estudo foram informados da intenção do estudo e consentiram sua participação.

Os procedimentos teóricos e metodológicos para categorização e análise dos dados pautaram-se nos encaminhamentos metodológicos de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Dessa forma, a interpretação dos dados coletados foi organizada em três momentos principais: pré-análise, exploração do material e posterior tratamento dos resultados, com possibilidades de inferências, interpretações e novas compreensões que podem ser comunicadas e validadas. A organização dos dados materializou-se com a identificação dos significantes nas respostas dos professores pesquisados, correspondentes à concepção sobre o termo “currículo”, que nos permitiu a construção de três categorias que apresentamos na próxima seção.

4 RESULTADOS

As visões que predominaram em relação às concepções dos professores formadores sobre currículo foram agrupadas em três categorias. A primeira relaciona a concepção de currículo dos professores como **organizadores dos conteúdos a serem transmitidos na formação do sujeito**. Essa vai ao encontro da classificação de currículo proposta por McNeil (2001) como acadêmico e, de Silva (2004), quando abordam sobre o modelo tradicionalista. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 195) relacionam-na a uma postura adotada pelos professores como um “[...] método de transmissão e reprodução do conhecimento [...]”, em que os professores tomam a disciplina que lecionam como uma unidade fechada, ou seja, cada matéria fundamenta-se sobre si mesma, sem estabelecer relação com as demais.

Podemos dizer que nesta primeira categoria percebemos a situação educacional comentada e descrita por Apple (2017), ao afirmar que a educação pode mudar a sociedade, mas que para isso é necessário que a academia (universidade) compartilhe com o povo todas as discussões realizadas entre as paredes universitárias. Se, no século XXI, ainda perdura uma educação tradicionalista – e reprodutivista –, imperando dentro das universidades, esta também é uma provável realidade nas escolas de educação básica, pelo menos no que diz respeito à área de Letras. A formação de um professor crítico poderá resultar em educadores mais conscientes no papel de sujeito autônomo e participativo na sociedade.

Conforme Apple (2017), é preciso que percebamos que somos escravos de um sistema econômico que acomodou o sujeito. Somos um produto e enquanto produto não reagimos, não pensamos, não mudamos e, portanto, a educação tradicionalista nos é suficiente. “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (Freire, 2000, p. 88) e um currículo que reproduz uma educação tradicionalista precisa ser denunciado.

A segunda categoria diz respeito à concepção dos professores sobre **currículo como organizador da grade e a carga horária disciplinar**. Conforme destacam

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 195), se o professor entende “[...] o currículo como uma somatória de disciplinas dispostas lado a lado ou como grade”, este também acaba exercendo um ensino baseado na transmissão e reprodução de conteúdo. Portanto, essa concepção também vai ao encontro do modelo tradicionalista (Silva, 2004) e do currículo acadêmico (McNeil, 2001). Ou seja, conforme Apple (2017), a História nos mostrou que um formato tradicional de currículo não nos serve e, assim sendo, podemos driblar esta realidade e apostar em alternativas de currículo mais crítico na educação.

É primordial que professores e alunos se percebam como sujeitos atores do sistema educacional e, para isso, a cumplicidade entre ambos se faz necessária para o desenvolvimento de um currículo crítico (Freire, 2000). O modelo tradicional de educação permite a sobreposição de um currículo também tradicionalista e academicista nos moldes de educação pela educação em que o exercício da curiosidade não é o objetivo. Ao contrário, um currículo academicista reproduz experiências sem ao menos questioná-las e testá-las. E, segundo Freire (2000, p. 97), “Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, [...] tanto mais epistemológica ela vai se tornando”. Assim, a ação educativa é fundamental para qualquer possibilidade de transformação social (Apple, 2017). Como exemplo, temos o caso da ‘escola cidadã’ em Porto Alegre, apresentada por Apple e Gandin (2017), em que é possível vislumbrar mais democracia entre os sujeitos, a partir da ação intencional no que diz respeito ao currículo formal quanto real.

A terceira categoria deste estudo tem a ver com a concepção dos professores sobre o **currículo como organizador das experiências profissionais do sujeito**. Assim como as anteriores, também apresenta marcas do modelo tradicionalista, proposto por Silva (2004) e vai ao encontro da abordagem que McNeil (2001) chamada de tecnológica, cujo enfoque está nas técnicas e procedimentos para obter resultados esperados (Pérez Gómez, 1992) e no processo-produtivo (García, 1999), ou seja, ao criar competências profissionais para preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Detalhamos esses aspectos, na seção abaixo, por meio de uma análise dos resultados e da discussão relacionada. Utilizamos as citações diretas dos participantes como evidência dos resultados da pesquisa. A fim de preservar a identidade dos sujeitos, quando possível, as citações de suas falas serão representadas sob a denominação “PFx” em que ‘x’ representa um número de 1 a 16 organizado aleatoriamente entre os participantes.

5 CURRÍCULO COMO ORGANIZADOR DOS CONTEÚDOS A SEREM TRANSMITIDOS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Nesta categoria foram agrupados os significantes que caracterizam a concepção dos professores formadores, relacionada com a teoria tradicionalista de currículo de Silva (2004) e com a abordagem acadêmica proposta por McNeil (2001), em que o currículo é apontado como um organizador dos conteúdos a serem transmitidos na formação do sujeito. Essa concepção pode ser identificada nos seguintes trechos discursivos dos professores formadores:

Em geral, no caso de professores, se pensa em currículo pedagógico, políticas de currículo etc., ou seja, **um conteúdo meio genérico a ser trabalhado em classe.** (PF1)

Trata-se de uma **tentativa de organizar a transmissão de conhecimentos exigidos e determinados por documentos oficiais e pelas instituições hegemônicas.** (PF2)

Currículo é o esqueleto que organiza o curso em termos disciplinares e revela as intenções formativas de um curso. Há o currículo publicado e o vivido. O currículo vivido também é revelador, uma vez que trará as contradições entre o que foi proposto e o que será praticado. (PF15)

Os trechos das falas dos professores formadores acima – especialmente em termos como “transmissão”, “determinados por documentos oficiais”, “esqueleto que organiza o curso” – apontam para uma concepção de currículo como indicador dos conteúdos que devem ser ensinados, atrelados a uma visão de ensino como “transmissão de conteúdos”, característica fortemente indicativa da tendência tradicionalista (Silva, 2004) e acadêmica (McNeil, 2001). Outros participantes apresentam uma noção mais ampla desse conceito:

Currículo se refere a um **conjunto de conceitos historicamente produzidos por meio de pesquisas com validade científica que norteia o trabalho docente.** (PF10)

É o fio norteador de um curso. Envolve os sujeitos do curso, o perfil do aluno que se quer formar, **a organização do curso, os conteúdos, as disciplinas, os procedimentos metodológicos e avaliativos.** (PF14)

A primeira fala acima, apesar de se referir aos conteúdos a serem transmitidos como “conceitos historicamente produzidos”, não foge da concepção de currículo como ideia de transmissão de conteúdos no trabalho docente, no sentido de associá-la à tradição seletiva de parte da cultura que se tornou institucionalizada (Silva, 2004; Apple, 2002). No segundo exemplo, apesar de estabelecer uma relação que envolve diferentes sujeitos que refletem sobre o sujeito que será formado pela instituição, o currículo ainda é o “fio norteador”. Desse modo, também não escapa de uma perspectiva tradicional por associá-lo a uma grade curricular sem a influência do contexto em que ele é produzido ou à participação do aluno no seu processo de elaboração e no processo de ensino e aprendizagem.

6 CURRÍCULO COMO ORGANIZADOR DA GRADE E A CARGA HORÁRIA DISCIPLINAR

Esta categoria contempla os significantes representativos das concepções elaboradas a partir da ideia de que currículo está ligado à grade curricular e à carga horária

disciplinar. Essa também está relacionada a um ensino baseado na transmissão e reprodução de conteúdo, conforme destacado por Pimenta e Anastasiou (2002) e, portanto, relacionada à teoria tradicionalista apresentada por Silva (2004) e de um currículo acadêmico, com base no estudo de McNeil (2001). Vejamos as falas dos professores representativas dessa categoria:

Conjunto de disciplinas que formam o curso. (PF6)

Conjunto de disciplinas que uma instituição de ensino julga ser pertinente para a formação de seus alunos. (PF5)

O currículo, numa primeira acepção designa, como compreendo, **o conjunto de disciplinas de um determinado curso**. (PF13)

Currículo universitário: **uma lista das disciplinas consideradas básicas ou essenciais para formar um profissional competente em uma determinada área**. (PF16)

Quando penso em currículo penso na expressão “**grade curricular**”. **Para mim, grade curricular ou currículo é o conjunto de disciplinas/atividades/experiências/estágios que compõem um curso**. (PF12)

Penso que o currículo escolar ou universitário é **a reunião de disciplinas e conteúdos considerados obrigatórios, necessários e suficientes para a formação dos estudantes**, de acordo com o nível e a natureza do curso. (PF11)

Currículo é o **elemento norteador de um curso**. **Um elenco de disciplinas que fornecem ao acadêmico a bagagem** necessária para que tenhamos um profissional competente e consciente de seu papel formador. (PF9)

Em todas as exposições acima aparece o significante “disciplina”, o que reforça a concepção de currículo como organizador da grade e a carga horária disciplinar de um curso. Além disso, algumas falas apontam mesmo que implicitamente para o currículo como homogeneizador de cultura que é imposta pelo poder. A disciplinarização da educação é uma herança tradicional que mantemos em nossos currículos, a partir de uma visão conservadora e linear (Apple, 2017; Silva, 2004). Além disso, a disciplinarização, quando realizada sem articulação, interdisciplinaridade e com a fragmentação de conteúdos por área não permite, em geral, o desenvolvimento de uma postura crítica e global na formação. Pois, uma vez que os saberes constituídos com base nesse modelo podem estar desarticulados entre o corpo de conhecimentos, conforme citou o participante como sendo “conjunto de disciplinas/atividades/experiências/estágios”.

Nessa categoria também estão presentes outras noções sobre essa conceitualização:

Resumidamente, penso ser **o currículo escolar uma forma de organização do conhecimento que a comunidade acadêmica** e/ou governamental elenca como viável de apresentação e estudo à comunidade discente para sua formação. (PF3)

Definição e organização de conteúdos contemplados em um determinado nível de ensino ou curso, norteados pelos valores e atitudes a serem desenvolvidos na experiência de aprendizagem escolar. Obviamente há uma diferença significativa entre o currículo proposto e o efetivamente executado. (PF8)

A ideia de currículo como homogeneizador de cultura imposta pelo poder tem se deparado com educadores ativistas dispostos a mudar a sociedade (Apple, 2017), o que não é possível evidenciar nas falas acima elencadas. Elas denotam um currículo organizado sem a participação da comunidade escolar, definido por uma comunidade acadêmica ou governamental e que define o perfil de profissional para atuar na sociedade. Assim, “Seria necessário estar vivendo em um mundo totalmente divorciado da realidade para não ver o poder das relações de classe e as dinâmicas e estruturas econômicas na crise de hoje, particularmente” (Apple, 2017, p. 29). Esses significantes também vão ao encontro do que Davini (2010) chama de jogos de relações estabelecidos entre quem domina e quem é dominado.

7 CURRÍCULO COMO ORGANIZADOR DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DO SUJEITO

Na terceira categoria reunimos os significantes que caracterizam as concepções dos professores formadores como currículo relacionado com as experiências profissionais do sujeito e que está relacionada à abordagem tecnológica (McNeil, 2001). Vejamos os trechos discursivos representativos dessa categoria:

Entendo o currículo como o **conjunto de experiências formativas e/ou profissionais** que **um indivíduo viveu e/ou realizou ao longo de sua formação e de sua vida profissional**. (PF5)

Empregamos o termo currículo para designar um **resumo de nossas aptidões e experiências, profissionais ou acadêmicas, como em curriculum vitae** e lattes. (PF13)

Currículo pessoal como uma lista por ordem de importância ou cronologia, e de maneira resumida, dos **“feitos” profissionais de uma pessoa**: onde estudou, onde trabalhou, habilidades etc. (PF15)

As falas acima apresentam significantes que denotam compreensões mais ampliadas que nas categorias anteriores, mas que ainda não possuem nenhuma perspectiva de criticidade, autonomia, tomada de decisão ou um processo de desenvolvimento

pessoal. Elas revelam primeiramente uma concepção de currículo atrelada apenas às “experiências formativas e/ou profissionais”, aptidões e experiências de um indivíduo ao longo de sua formação ou vida profissional. Ou seja, seriam as habilidades que ele possui, as técnicas ou eficiência para realizar determinada atividade, o que nos permite relacioná-las com a abordagem tecnológica (McNeill, 2001), ancorada numa perspectiva tradicional (Silva, 2004), com base no processo-produto (García, 1999), revelado por meio da busca de competências profissionais para o mercado de trabalho. Outros dois participantes, cujo entendimento foi associado a essa categoria, afirmaram:

Currículo é a forma pela qual uma universidade prepara os alunos que ingressam em determinado curso, pensando nas habilidades necessárias para aquela formação específica e nos saberes que os alunos já mobilizam. Nunca compreende completamente todas as áreas do saber em questão, mas precisa ser estruturado **de maneira que os alunos desenvolvam relativa autonomia** dentro daquela área de formação. (PF7)

Para mim o termo currículo remete ao universo da **esfera documental em que se registram informações importantes sobre a pessoa** (em se tratando de currículo profissional) ou sobre elementos relacionados ao ambiente escolar/acadêmico. (PF4)

As duas falas acima, mesmo que implicitamente, nos significantes destacados, revelam uma concepção tecnológica que busca “preparar os alunos”, com “habilidades necessárias para aquela formação”, para que “desenvolvam relativa autonomia dentro daquela área de formação” e “registram informações profissionais importantes sobre a pessoa”. Apontando para uma concepção carregada de técnicas e procedimentos para obter resultados esperados (Pérez Gómez, 1992), e, portanto, tecnológica (McNeil, 2001).

8 DISCUSSÕES

Ao organizarmos os ‘Quadros’ apresentados anteriormente buscamos associar as teorias curriculares com suas abordagens e, vislumbramos uma grande possibilidade para identificar onde as concepções dos professores formadores estão ancoradas.

Como vimos na seção anterior, as concepções dos professores formadores foram agrupadas em três categorias. Nosso objetivo agora é apresentar uma discussão a partir das categorias estabelecidas no Quadro 3 e verificarmos se é possível identificar a fundamentação e a concepção das respostas elencadas para este estudo. Dessa forma, ao analisarmos as categorias sobre as concepções dos professores, tendo como referencial o Quadro 3, foi possível relacioná-las como as seguintes teorias e abordagens:

Quadro 4 – Organização das concepções dos professores formadores

Categoria	Concepção	Teoria Educacional	Abordagem Curricular
I	Organizador dos conteúdos a serem transmitidos	Teorias Tradicionais	Abordagem Acadêmica
II	Organizador da grade e a carga horária disciplinar		

III	Organizador das experiências profissionais do sujeito	Abordagem Tecnológica
-----	---	-----------------------

Fonte: As autoras (2018)

Os significantes encontrados nas falas dos professores nos permitiram nomear a primeira categoria como **Currículo como organizador dos conteúdos a serem transmitidos na formação do sujeito**. A análise das falas dos professores nos revela que a concepção desse grupo de professores pode ser identificada com a Teoria Tradicional destacada por Silva (2004), pois apresenta indícios de modelo de educação como “transmissão de conteúdos”, o que vai ao encontro também da abordagem proposta por McNeil (2001) como currículo acadêmico, que também está enraizado numa concepção tradicionalista de educação.

De acordo com Apple (2008), ainda no século XX começou um movimento de supervalorização de uma monocultura como forma de fortalecer a unidade nacional de um país. Esse lema foi disseminado com o livro americano que vendeu milhões de cópias ‘Alfabetização cultural: o que todo americano deve saber’. O livro além de defender uma única cultura, “[...] definia o conteúdo relevante dessa cultura e culpava a educação multicultural pelo seu enfraquecimento” (Apple, 2008, p. 49). De forma alguma estamos dizendo que a realidade se aplica no Brasil, entretanto a sociedade brasileira teve a oportunidade de não seguir essas prerrogativas com pesquisadores nacionais que lutavam por uma valorização multicultural e diversa, como é o caso de Paulo Freire (Silva, 2004) que não o fez.

A expansão da educação às classes pobres e oprimidas acabou se utilizando de um movimento que Silva (2004, p. 33) chamou de “[...] processo bidirecional” A escola, então ancorada no sistema capitalista, recebe a massa para a formação de mão de obra e a devolve qualificada para o trabalho subordinado “[...] a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção de sociedade capitalista” (Silva, 2004, p. 33). Assim, passados cem anos do lançamento do primeiro livro sobre currículo que ocorreu em 1918, os participantes desta pesquisa concebem o currículo nos moldes propostos por Bobbit em seu livro *The curriculum*, já que nesse modelo “[...] os estudantes devem ser processados como um produto fabril” (SILVA, 2004, p. 12). Se há uma função social nos objetivos deste modelo tradicionalista de educação e currículo como transmissores de conteúdos apenas, estes estão sendo almejados.

Nesta trajetória, não diferente da primeira categoria, a segunda agregou os significantes relacionados à concepção dos professores formadores de **Currículo como organizador da grade e a carga horária disciplinar**. Essa categoria também nos revela que a concepção desse grupo de professores pode ser identificada com a Teoria Tradicional destacada por Silva (2004) e pela abordagem proposta por McNeil (2001) como acadêmico, que também está enraizado numa concepção tradicionalista de educação, porque também apresenta características de modelo de educação baseada na transmissão e reprodução de conteúdo, conforme destacado por Pimenta e Anastasiou (2002).

Para Apple (2008), a escola adota um modelo de currículo incoerente e segue no tradicionalismo com o foco no professor e no livro didático. Além disso, há certa tendência a piorar a situação nas escolas, pois cada vez mais percebemos a “[...] destruição institucional e o descarte de professores [...]” (Apple, 2017, p. 19), como forma de cada vez mais fragilizar esta classe profissional desvalorizada no mercado capitalista e liberal.

A terceira categoria reúne os significantes relacionados com a concepção dos professores classificada como **Currículo como organizador das experiências profissionais do sujeito**. As concepções de currículo para esse grupo de professores formadores estão atreladas às “experiências formativas e/ou profissionais”, como competências profissionais para o mercado de trabalho, por isso foi relacionada com a abordagem tecnológica (McNeil, 2001). Como podemos observar no Quadro 1, essa abordagem está associada à teoria Tradicionalista de McNeil (2001) e Silva (2004), indo ao encontro do que Pimenta e Anastasiou (2002) chamam de método de transmissão e reprodução do conhecimento. Ou seja, as três categorias se afirmam com respostas próximas que se completam e reforçam que o liberalismo e o neoliberalismo cada vez mais afetam a formação de professores (Apple, 2017).

Por tudo isso, conforme destaca Silva (2004), é importante compreendermos as teorias sobre currículo, para observarmos as práticas dos professores formadores e as práticas relevantes para a formação do futuro professor. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) destacam que os professores “[...] trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor” e que acabam formando “[...] modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 79). A partir desta citação podemos inferir que as experiências dos professores formadores aqui pesquisados, foram espelhadas no método de “transmissão e reprodução do conhecimento” e por isso as identificamos como ancorados na Teoria Tradicional e nas abordagens de currículo academicista (categorias I e II) e Tecnológica (categoria III).

As concepções dos professores formadores, aqui identificadas, também corroboram com o estudo de Schwartz e Bittencourt (2012) de que nos cursos de licenciatura ainda predominam os modelos tradicionais e tecnicistas de ensino, apoiados no modelo da racionalidade técnica, reflexo da própria formação do professor. O papel do professor formador é significativo na caracterização da formação do licenciando, futuro professor. Portanto, pensar sobre as concepções, princípios e valores desses professores a partir de suas práticas pode ser um caminho para a construção de uma formação que supere a racionalidade técnica e aponte para o que Freire (2000) propunha: uma educação emancipadora e conscientizadora com a efetiva participação dos estudantes.

Os resultados indicam ainda que a associação elaborada a partir das teorias e abordagens aqui apresentadas também pode ser aplicada às concepções dos licenciandos sobre currículo para testarmos empiricamente se isso se reproduz. Esse é um dos nossos objetivos para o próximo trabalho de pesquisa.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas a partir das concepções dos professores formadores apontaram que, entre professores do curso de Letras da universidade investigada, predomina o modelo curricular tradicional e tecnicista de ensino e de formação, ancorados no modelo educacional da racionalidade técnica. Isso fornece um indicativo de que essa compreensão acaba sendo reproduzida na formação dos licenciandos, e, conseqüentemente, influenciando também em suas concepções.

Portanto, pensar nas concepções sobre currículo implica não somente em conhecer as teorias e as tendências ou abordagens curriculares, mas também o tipo de sociedade e de sujeito que se quer construir para nela atuar. Não podemos mais estar “vinculados a formas prévias de reprodução” de currículos, e nem sermos “politicamente ingênuos”, pensando que o mais “importante é a prática na sala de aula”, e achar que política não tem nada a ver com a educação (Goodson, 2013). Concordamos com Freire (2000) que a educação é um ato político, e que o seu propósito é desenvolver a consciência crítica do sujeito aprendiz, libertá-lo para que tenha condições efetivas de atuar em seu envolvimento com o mundo social e sua educação. Nesse sentido, a educação não pode ser vista apenas como um “grande negócio” (BALL, 2014), mas o avanço tecnológico e científico precisa atentar para os interesses humanos (Freire, 2000).

Pensando na educação como uma “prática da liberdade”, em contraposição ao que Freire (2000) denomina de educação bancária, tecnicista e alienante, o currículo tem um papel imprescindível não só no contexto escolar e universitário, mas também no contexto social. A concepção implica nas práticas do professor formador, na formação do futuro professor e na sociedade que queremos construir. Portanto, mais que reprodutores de currículos e de tendências educacionais que mais aliena do que liberta, precisamos efetivamente entender e lutar por currículo que contemple princípios e valores que, como uma prática para a liberdade, possibilite que os aprendizes se empoderem de conhecimento amplo, diversificado e libertador.

Para que haja uma educação mais diversa e plural, Apple (2017, p. 266) destaca que precisamos rever nossos conceitos sobre o que é de fato a profissão do professor. Diante da realidade de valorização de uma política conservadora que vivenciamos “[...] quaisquer impulsos críticos dentro da formação de professores [...]” pode ser considerada uma transcendência de normas. Então, uma educação progressista e que pode libertar, vivencia atualmente dias de perigo constante e assim, pois, os intelectuais das academias (professores) ainda mantêm “O capital linguístico e cultural [...] para ganhar mobilidade no campo social da academia” (Apple, 2017, p. 62).

Portanto, como educadores temos que ter a responsabilidade sobre os saberes que são produzidos no meio acadêmico e no contexto educacional. Precisamos, portanto, deixar de lado o pensamento de que temos que preservar a neutralidade acadêmica e refletir até que ponto esses saberes têm contribuído para alienação ou para libertação dos sujeitos no que se refere às relações de poder. Por isso, o currículo tem um papel fundamental, como marco nesse caminho, para apontar até que ponto essa formação tem

propiciado a reprodução ou possibilitado o empoderamento, para que o sujeito possa encontrar forças para se libertar.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. “Somos os novos oprimidos”: gênero, cultura e o trabalho da escolarização em casa. In.: APPLE, M. W.; BURAS, L. K. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 83-100.

_____. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilia Loman. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.

APPLE, M. W.; GANDIN, L. A. Mantendo transformações vivas: aprendendo com o sul. In: APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 161-210.

BALL, S. J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERBEL, N. A. N. Pedagogia universitária: uma reflexão a respeito de alguns aspectos de sua constituição. In: EGGERT, E. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 538-551.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reinaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DAVINI, M. C. **La formación docente en cuestión**: política y pedagogía., Ed. 5 Reimpresión. Buenos Aires: Paidós, 2010.

FEITOSA, R. A.; BORDIÃO, I. da S. As teorias sobre o “professor reflexivo” e suas possibilidades para a formação docente na área de Ciências da Natureza. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 185-199, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9776/9485>>. Acesso em: 27 out. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GASPARIN, J. L. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. In: X Congresso Nacional de Educação: formação de professores e trabalho docente, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2011 p. 1973-1984. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atilio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2013.

KRASILCHIK, M. Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I de. (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EdUSP, 2009. p. 147-164.

LUCARELLI, E. *El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica em la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

Ministério da educação e cultura. Parecer CNE/CP 9/2001 - Homologado Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>, acesso, 27 out. 2017.

MCNEIL, J. D. *Curriculum: a comprehensive introduction*. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep162/>>. Acesso em: 27 out. 2017.

MIZUKAMI, M da G. N.; REALI, A. M. de M. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-37.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La función y formación del profesor/a en la enseñanza*. In: SÁCRISTAN, J. G. (Org.). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992. p. 398-429.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação.

SCHWARTZ, S.; BITTENCOURT, Z. A. Quem é o “bom professor” universitário? Estudantes e professores de cursos de licenciatura em Pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM

EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX ANPED SUL, 2012, Duque de Caxias. **Anais...** Duque de Caxias: UCS, 2012, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1423/976>>. Acesso em: 27 out. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.