

A pluralidade de concepções a respeito do currículo na perspectiva de professores de um curso de Pedagogia

Resumo

O artigo visa apresentar pesquisa realizada no curso de Pedagogia de uma instituição privada, situada em Belo Horizonte (MG), com o objetivo de investigar as concepções de Currículo de quatro professores do curso. Utilizou-se o grupo focal como metodologia. A discussão girou em torno das concepções dos docentes acerca do Currículo, como o compreendiam e sua importância na formação de professores. Constatou-se que a polissemia acerca da teoria curricular também é percebida nas definições dos docentes, contudo, há um predomínio de uma concepção curricular crítica que rejeita uma noção instrumental do currículo, ainda que não haja homogeneidade dentro da própria perspectiva crítica apresentada.

Palavras-chave: Currículo; Formação de professores; Pedagogia Crítica.

Abstract

The article presents research conducted in the Faculty of Education of a private institution, located in Belo Horizonte (MG), in order to investigate the conceptions of Curriculum four stroke teachers. We used the focus group as a methodology. The discussion revolved around the conceptions of teachers about the curriculum, as understood and its importance in teacher education. It was found that the polysemy about curricular theory is also perceived in the definitions of teachers, however, there is a predominance of a critical curriculum design that rejects an instrumental notion of the curriculum, although there is no uniformity within the critical perspective presented.

Keywords: Curriculum; Teacher training; Critical Pedagogy.

A pluralidade de concepções a respeito do currículo na perspectiva de professores de um curso de Pedagogia

Márden De Pádua Ribeiro¹

Introdução

O presente artigo é fruto de pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Formação Docente (GEFOR) de uma instituição privada de Belo Horizonte e tem por objetivo compreender e refletir como quatro docentes de um curso de Pedagogia, especificamente da disciplina de Currículo, compreendem-no e o relacionam à formação de professores. Não é nosso objetivo portanto, a discussão a respeito do Currículo do curso de Pedagogia, e sim, a reflexão acerca da teoria curricular enquanto temática educacional, enfatizando sua importância e sua relação com a Pedagogia, na ótica dos docentes participantes da pesquisa.

Consideramos que é de fundamental importância investigar a percepção que os docentes de um curso de Pedagogia possuem a respeito de um tema tão complexo como o Currículo, pois considerando-se que não há um consenso a respeito de sua definição, acreditamos que a pluralidade de concepções teóricas existentes a respeito, também pode ser encontrada nas percepções dos docentes em questão. Sendo assim, partimos do pressuposto de que a concepção de Currículo que um docente possui, diz algo da própria concepção de educação do mesmo, como nos diz Sacristán (2000). Não temos evidentemente a prepotência de afirmar que a visão educacional de alguém dependa única e exclusivamente de sua opinião a respeito do Currículo, por outro lado é inegável que, o olhar que temos diante do Currículo, nos mostra algumas concepções básicas que se tem sobre educação.

¹ Mestrando em Educação (PUC/MG)

Em outras palavras, uma percepção crítica acerca da teoria curricular dificilmente irá defender uma concepção educacional de caráter notadamente tecnicista, instrumental, despolitizada, que concebe o aluno como um receptor do conteúdo a ser ministrado, cujo seu saber nada tem a acrescentar na construção curricular de uma instituição de ensino. Acreditamos então que um docente, por mais que ao lecionar sua disciplina busque abordar uma pluralidade conceitual, que abarque concepções opostas de um assunto em questão, ainda assim jamais atingirá uma neutralidade. De modo que sua concepção a respeito de tal assunto estará ali presente, explícita ou implicitamente, seja na construção de seu plano de ensino, na escolha da bibliografia, nas discussões em sala, ou na forma como constroi sua avaliação.

A ideia equivocada e perigosa de conhecimento como um produto neutro, segundo Apple (2006, 2002) tem permitido uma falaciosa e letal despolitização da cultura que as escolas distribuem, o autor ainda nos diz que além de não haver conhecimento nem ensino portadores de neutralidade, esta é desejável que não exista, em outras palavras, o conhecimento a ser transmitido não é, e nem deve ser neutro.

Para o campo do Currículo, que se encontra hoje permeado por diversas influências teóricas, metodológicas e ideológicas, é importante analisar como esta "torre de babel conceitual" deságua na percepção de docentes de um curso tão crucial para a formação de professores, pois através das percepções dos docentes, de seus posicionamentos e escolhas, podemos ter pistas sobre o perfil de formação que a instituição preconiza.

É evidente que não se quer aqui estabelecer que as concepções, contraditórias ou não, que os docentes venham a possuir acerca da teoria curricular, correspondem com exatidão às mesmas visões que seus alunos possuam. Sabe-se muito bem que a relação que se estabelece dentro de um semestre, especificamente em uma disciplina, é perpassada por uma série de influências e relações que estão para além do binômio professor-aluno. Até porque nada impede que outros docentes, no desenrolar do curso tenham abordado a teoria curricular, por mais que haja uma disciplina específica para tal.

Metodologia

As percepções coletadas se deram a partir da participação de quatro docentes de uma instituição de ensino superior privada, que oferece o curso de licenciatura em Pedagogia, que apresenta a disciplina de Currículo em sua estrutura curricular, cujos docentes já lecionam ou lecionaram nos últimos dois anos, a disciplina de Currículo. Trata-se de uma instituição situada em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Os docentes participantes da pesquisa foram submetidos à técnica conhecida como grupo focal, que conforme aponta Gatti (2005) consiste em um levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas com um facilitador. Em outras palavras, "é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal" (GATTI, 2005, p.49). Os grupos focais, ou entrevistas de grupo focal têm sido empregados em pesquisas mercadológicas desde os anos 50 e, a partir dos anos 80, começaram a despertar o interesse dos pesquisadores em outras áreas do conhecimento, conforme nos aponta Dias (2000). O objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade, Dias (2000). Seus objetivos específicos irão variar de acordo com o tipo de pesquisa que se propõe.

No que diz respeito às vantagens das entrevistas de grupo focal, segundo nos aponta Gomes (2005), elas oferecem ao pesquisador flexibilidade e uma variedade de alternativas para coleta dos dados. Como se trata de uma técnica qualitativa de investigação que aproxima pesquisador e sujeitos da pesquisa, o grupo focal permite nos permite certa versatilidade na condução da entrevista e maior aproximação com os dados coletados. Em outras palavras, "o investigador pode checar as informações *in loco*, ou seja, no momento que são oferecidas pelos informantes. O ambiente proporcionado pela organização do grupo focal permite interação entre os membros do grupo" (GOMES, 2005, p.8). Se aplicada de maneira ética e adequada, o pesquisador poderá captar informações preciosas sobre os pensamentos e sentimentos dos participantes, em tempo relativamente curto. Por não ser tão rígida

quanto outras técnicas de coletas de dados, o grupo focal possibilita ao pesquisador que os sujeitos esclareçam questões com detalhes, fornecendo exemplos elucidativos, o que seria inviável em um procedimento de coleta estruturado.

Contudo, como toda e qualquer metodologia, sobretudo nas ciências humanas, existem riscos que não podem ser desconsiderados pelo pesquisador, para que não se comprometa a credibilidade da pesquisa realizada. Com o grupo focal não é diferente, é necessário ter critério na seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, buscando não só a clareza acerca do objeto a ser pesquisado, como também certa coerência do pesquisador na seleção dos sujeitos participantes da pesquisa. Gomes recomenda outras ressalvas:

Dois riscos merecem atenção do investigador durante a construção de uma amostra dirigida: a conveniência e a generalização. O uso de amostras de conveniência pode distorcer os resultados da pesquisa, pois é possível que, involuntariamente, se induza os sujeitos a determinadas respostas. Por outro lado, a generalização não é a meta das entrevistas de grupo focal. A finalidade principal desse tipo de entrevista é o levantamento de informações que permitam ao investigador compreender a gênese e a constituição de determinado grupo, como se fosse um estudo de caso preliminar. (GOMES, 2005, p.10)

O grupo focal contou com a participação de quatro docentes que lecionam no curso de Pedagogia da instituição pesquisada. Os encontros foram feitos sempre com os docentes reunidos em grupos, de acordo com a disponibilidade de tempo dos participantes, e com autorização devida da direção da instituição e coordenação do curso de Pedagogia. No total, ocorreram cinco encontros que variaram de 40 a 60 minutos cada.

A escolha dos docentes orientou-se dentro dos seguintes critérios: lecionar no curso de Pedagogia e ter graduação em Pedagogia. Procuramos delimitar somente a participação de professores que lecionam ou já lecionaram a disciplina de Currículo, pois entendemos que assim, todos partiriam de um ponto em comum. A condição de se ter graduação em Pedagogia, explica-se pela tentativa de homogeneizar a formação básica dos participantes da pesquisa, de modo a evitar que algum docente graduado em alguma outra licenciatura, sequer tenha tido contato com a disciplina

de Currículo em sua graduação. Sendo assim, todos os quatro docentes, possuíram como ponto de partida além da graduação em Pedagogia, a oportunidade de lecionar a disciplina de Currículo nos últimos dois anos.

Para possibilitar ao leitor um maior conhecimento da pesquisa, julgamos necessário apresentar dados básicos a respeito da formação acadêmica e tempo de docência, (independente de ser no ensino superior) dos participantes. Estes dados foram coletados através de um questionário estruturado, que teve por objetivo levantar a titulação máxima dos docentes, e o tempo de docência. Os nomes foram preservados por razões de sigilo na pesquisa.

Docente A	Mestre em Letras	8 anos de docência
Docente B	Especialização em Psicopedagogia	12 anos de docência
Docente C	Doutorando em Educação	5 anos de docência
Docente D	Doutorando em Educação	14 anos de docência.

Os encontros ocorreram na própria instituição, em ambientes adequadamente preparados, a fim de criar no grupo uma sinergia própria, de modo a emergir idéias diferentes das opiniões particulares, e foi garantido a todos a liberdade de expressão e a autonomia do pesquisador em relação à direção da instituição e coordenação do curso, conforme sugere Gatti (2005).

Inicialmente foram colocados para os docentes de forma sucinta, os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos que seriam utilizados e a duração do encontro, em média de quarenta a sessenta minutos. A discussão gerou em torno do seguinte aspecto: "Como vocês compreendem o Currículo? A teoria curricular pode contribuir na formação de professores? Sentem que é possível definirem qual concepção de Currículo defendem?" Todo processo de interlocução foi coordenado e os dados foram registrados e gravados. Deixou-se claro que as reflexões dali produzidas seriam confidenciais e que a ampla liberdade de pensamento e expressão estava assegurada.

Ao final dos encontros, percebeu-se um volume imenso de dados disponíveis. Afinal, cinco encontros de 40 a 60 minutos em média, com a participação intensa dos docentes, evidentemente produziria um amplo leque de informações registradas. Foi com isso que nos deparamos no momento de transcrição dos encontros.

Para realizar a análise dos dados, portanto, foi preciso construir um certo ordenamento: primeiramente, transcrevemos cada encontro em separado, em seguida, compilamos com base nas pergunta-tema, categorias conceituais que foram norteando a discussão, e que transformaram-se (algumas delas) em tópicos do presente artigo: a definição de currículo, a importância do currículo para a formação do pedagogo, e a questão do viés crítico em relação à teoria curricular. Outras categorias, que fogem ao recorte deste trabalho, foram também levantadas: temas cruciais às disciplinas de currículo, desafios de se lecionar a disciplina e a possibilidade de uma abordagem freireana ao estudo do currículo. Estas categorias conceituais, serviram como referências temáticas para organizar os dados em torno destes eixos. Com isso, aquele emaranhado de opiniões e discussões, ganhava então um certo ordenamento lógico, uma estrutura.

No final do processo de análise dos dados, ao criar as categorias conceituais, passamos a analisá-las, com base em Bardin (2011). Essa análise seguiu-se do seguinte modo: em um primeiro momento, compilamos as falas em algumas categorias, identificando evidentemente, falas que operavam em várias categorias simultâneas, e, de outro modo, excluindo aquelas que naquele determinado momento, não seriam por ora aproveitáveis. Posteriormente, passamos a analisar esses dados, com base nas interações que decorriam, até buscar, geralmente no fim das discussões, algumas falas-sínteses dos docentes, que poderiam servir como boas ilustrações de suas concepções, após intensa troca de ideias e percepções.

Esta opção foi por nós tomada, pensando justamente na elaboração do presente artigo, de modo que pudéssemos sintetizar em algumas falas, percepções claras dos docentes sobre currículo. Claro que em processos como estes, ao produzir um texto, é preciso filtrar e selecionar os dados de acordo com os objetivos propostos. E selecionar estas falas, geralmente derradeiras das discussões, a nosso ver nos possibilitou uma ilustração mais completa do pensamento dos docentes, ressignificado pela interação proporcionada através da técnica do grupo focal.

A partir da técnica do grupo focal pontos relevantes foram elencados acerca da discussão proposta, tais como: a pluralidade de concepções que os docentes possuem acerca do Currículo, o consenso de que se trata de uma temática crucial para a formação de professores e um consenso no que diz respeito à concepção de

Currículo que defendem: todos disseram defender uma concepção curricular crítica. Entretanto, ao detalharem a dimensão, o conteúdo e os desdobramentos deste viés crítico, foi possível perceber com clareza diferentes abordagens.

Afinal, o que é currículo? Com a palavra, os docentes.

Começar a analisar a fala dos docentes, a partir da definição do que seja Currículo para eles, é iniciar talvez pela tarefa mais difícil. Contudo, torna-se necessário, antes de mais nada, abordar essa questão, de modo a trazer toda a pluralidade na qual se assenta hoje o campo do currículo. As primeiras discussões nos grupos focais, tratavam-se justamente dessa questão: o que é Currículo? Por vezes, esta pergunta retornava, e se transformava, resignificava, ganhando múltiplas dimensões e contornos distintos. Em dado momento, com alguma ironia, um docente afirmou que hoje em dia Currículo pare ser "tudo", ainda que isso não signifique "quase nada". Porém, ao final do último encontro, ao retomarmos a discussão, foi possível apontar, dentro do emaranhado de significados, algo que ficou, algo que, de alguma forma, mais significou aos docentes, nessa ingrata tarefa de conceituar o Currículo.

Conforme já mencionado, definir o que é Currículo, além de pretensão exacerbada, reduz drasticamente, justamente a complexidade e pluralidade que o caracterizam. Não é nosso intuito aqui dissecar e definir um conceito referente ao Currículo, até porque, conforme nos diz Moreira (2003), não existe um consenso sobre o que é currículo, sobretudo por ser um conceito relacionado a uma complexidade de problemas e a uma construção cultural, histórica e socialmente determinada. É muito conhecida a já consagrada reflexão de Silva (2009) acerca do Currículo, bastante usada em diversos artigos, teses e dissertações sobre teoria curricular. "O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. No currículo se forja nossa identidade. (...) O currículo é documento de identidade" (SILVA, 2009, p.150).

Pode-se inferir que essa dificuldade de se definir Currículo deriva da natureza polissêmica do termo, que nos últimos anos, de acordo com Firmino (2005, p.14)

"tem se caracterizado pela diversidade de enfoques e dimensões investigadas" originando o que Pacheco (2001) nomeou como uma grande confusão terminológica que acirrou as divergências no pensamento curricular. No entanto, Firmino (2005, p.17) faz importante ressalva, alegando que "[...] essa discordância instalada na comunidade de curriculistas é vital, pois o conflito levará ao refinamento, à revisão e à criação de idéias e prevenirá a cristalização e o dogmatismo de um paradigma".

Seja através de Pedra (1997), cujo currículo é uma modalidade de reinterpretação histórica das práticas e saberes que circulam no espaço social, ou, numa visão mais holística de Oliveira (2008) em que o currículo é um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas. Ou até mesmo a partir de uma concepção marcadamente cultural e subjetiva, de Doll (1997), que entende o currículo como um processo de explorar o que é desconhecido, e através da exploração os alunos e professores "limpam o terreno" juntos, transformando assim o terreno e eles próprio. Em outras palavras, "[...] o currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimentos, mas é um veículo para criar e recriar a nós mesmos e à nossa cultura" (DOLL, 1997, p. 147).

Notadamente influenciada por uma concepção pós-estruturalista, Pereira (2014) concebe o currículo como uma espécie de teia de significados, ao passo que Macedo (2006, p.291) ,em perspectiva semelhante, complementa que é preciso pensar o currículo como um "espaço-tempo cujos sentidos de conhecimento e de cultura são constantemente produzidos, mas também negociados e disputados". Talvez numa perspectiva exagerada, McLaren (1997, p.216) acrescenta: "O Currículo representa a introdução a uma forma particular de vida".

Em recente artigo, Paraíso (2015) nos dá a dimensão do que é hoje a pluralidade de percepções acerca da teoria curricular, ao defini-lo permeando-o entre sonhos, delírios e encantos, até defendê-lo como um "vetor de matéria-força", constituído de "matéria-forma", sem perder de vista sua dimensão enquanto "espaço de possibilidades":

Um currículo pode estar feito da mesma matéria dos sonhos, nos quais tudo é possibilidade? Um currículo pode estar feito da mesma matéria da literatura, da filosofia vitalícia, da pintura, da poesia, de toda arte que sonha, delira, cria, encanta e

faz sonhar? Um currículo pode estar feito da mesma matéria dos filmes que estão constantemente inventando outros possíveis? Em síntese: um currículo pode estar feito da mesma matéria de uma vida – que é como um mar aberto ou “uma onda do mar” onde “tudo move, tudo muda o tempo todo”? (...)É claro que, para isso, um currículo precisa de outros pensamentos, raciocínios; ele necessita de uma outra lógica. A busca de uma lógica para um currículo que esteja atenta às sensações; uma lógica para pensá-lo como um vetor de matéria-força para o aprender. (PARAÍSO, 2015, p. 49-50)

A partir dos grupos focais realizados, da interação de opiniões em torno da discussão sobre o que vem a ser o currículo para os docentes, ficou evidenciado esta multiplicidade de abordagens conceituais, que buscamos sintetizar, utilizando na íntegra os discursos dos docentes, no quadro que se segue:

Discussão proposta	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D
“Como vocês compreendem conceitualmente o currículo?”	“ pra mim o currículo é um pouco de tudo” “currículo envolve basicamente a questão do conhecimento. O que se deve ensinar.” “ entendo que o currículo não é só questões técnicas, para organizar a grade curricular, o cronograma, é mais do que isso”.	“ é importante o currículo pois ele nos ajuda a orientar melhor nossa própria organização do que iremos ensinar.” “ é claro que o currículo não é só para isso, tem que ter uma reflexão crítica, currículo envolve questões políticas”	“ antes de tudo, currículo vem sempre acompanhado de um contexto econômico, ideológico, não há uma única definição”. “ currículo sempre envolve conflitos e disputas em várias situações”.	“ eu concordo que o currículo é uma questão ideológica e política, mas também envolve o aspecto do conteúdo em si. O currículo tem que discutir conteúdo, o que é conteúdo, porque tal conteúdo”

Ao analisarmos as diversas falas aqui sintetizadas, além da multiplicidade claramente evidenciada, alguns pontos em comum se destacam: a questão do conhecimento, permeado pela reflexão do que se deve ensinar, das escolhas de determinado conteúdo e não de outros, das disputas e conflitos que permeiam estas reflexões, parecem ser consensuais dentre os docentes.

A diversidade de definições acerca do currículo, o coloca também como um campo de disputas ideológicas, de conflitos, de poder, como já tão bem nos apontaram Apple (2006, 2002), Moreira (2003), Arroyo (2011), McLaren (1997) e Giroux (1997). O Currículo envolve interesses muitas vezes conflitantes, por isso envolve luta, sendo assim não pode ser retirado seu componente político. Embora de modo bem mais amplo, é basicamente isso que nos quer dizer Apple (2002, p.90) quando se refere ao currículo como "espécie de bola de futebol política". Apple (2006) irá concebê-lo como algo estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, questionando, sobretudo o motivo pelos quais alguns conhecimentos são considerados legítimos e outros não. E mais do que isso: quem está por trás dos conhecimentos dito legítimos? E quais são os interesses em jogo? Em outras palavras, trata-se de perguntar: conhecimento de quem? Para Apple (2006, p.156) a neutralidade no campo curricular é "impossível, improvável e indesejável".

Esta questão da centralidade do conhecimento para a teoria curricular, percebida na fala dos docentes, encontra eco nas ideias de Apple (2006) e também de Moreira (2010, p.214), que defende que o pesquisador de currículo, precisa incluir a preocupação com o conhecimento que se ensina e se constroi nas salas de aula, "bem como associar essa preocupação aos cuidados com fenômenos culturais marcantes na sociedade contemporânea". Em outro texto, escrito em parceria com outra pesquisadora, a defesa do conhecimento também se faz presente: "Que devemos entender por conhecimento escolar? Reiteramos que ele é um dos elementos centrais do currículo." (CANDAU; MOREIRA, 2008, p.21).

Em outro artigo, Moreira (2007) torna a defender a centralidade do conhecimento para a teoria curricular e afirma que há um foco excessivo na cultura, o que acaba deixando de lado o compromisso da teoria curricular em pensar nos processos de seleção e distribuição do conhecimento. Em outra entrevista, o autor sintetiza sua visão:

A "sociologização" do campo acabou sendo substituída, ao menos em parte, pela "filosofização" do campo. [...] O campo está buscando beber na Filosofia e trazer o que lá apreende para discutir questões de currículo. A consequência tem sido, ao meu ver, uma secundarização da discussão do conhecimento escolar, dos processos de seleção, de organização e de construção do conhecimento escolar. As relações entre currículo e cultura terminam por ser o foco privilegiado. (MOREIRA, 2010, p.45)

Moreira (2003) ao analisar os cursos de formação de professores, salienta que é preciso que estes repensem o papel da Educação e do Currículo enquanto um campo de lutas, disputas e conflitos, em perspectiva semelhante, Arroyo (2011) defende o currículo sempre como um campo de disputas, em que diferentes concepções, valores e interesses, emergem conflitando-se entre lógicas, geralmente distintas, que procurarão demarcar-se no território educacional.

Tanto McLaren (1997) quanto Giroux (1997), embora dêem grande destaque aos estudos culturais, também ressaltam que não se devem abandonar as estreitas relações da teoria curricular com questões de ordem política, social e econômica. McLaren (1997) afirma que o currículo representa algo bem mais profundo do que um programa específico educacional, a organização das disciplinas escolares, ou um texto de sala de aula, ao passo que Giroux (1997, p. 57) complementa: "é preciso que eles continuem a tratar dos problemas centrais de poder e política, particularmente da forma como são expressos na dominação e subordinação de grupos de pessoas na sociedade".

Estes questionamentos irão desaguar nas relações de poder sempre conflituosas que estão envolvidas na dimensão curricular. Seja através do currículo explícito, oficial, ou do que está implícito e oculto, Apple (2006) irá enfatizar a idéia de que o currículo é, sobretudo, uma relação de poder. Como nos argumenta oportunamente Silva (2009, p.150): "não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram".

Todos os docentes chamaram a atenção para uma concepção curricular que não se limite apenas à questões técnicas e instrumentais, demonstraram ter ciência de que o currículo, como campo de estudo da educação, está imerso em uma multiplicidade de contextos, embora os docentes enfatizaram aqueles relacionados à esfera

política e econômica. Este fator nos chama especial atenção, tendo em vista alguns estudos recentes, cada vez mais influenciados pelo discurso pós-estruturalista, que estão ampliando o conceito de currículo, talvez para um excesso de "filosofização", neologismo criado por Moreira (2010) em entrevista de livro dedicado a sua obra.

Para o autor, esta recente ampliação conceitual do currículo, se por um lado refina ainda mais o campo, por outro corre um certo risco de se abstrair demais, caminhando para um certo esvaziamento. É comum atualmente, identificarmos alguns artigos concebendo o currículo como "discurso", como "teia de significados", como "espaço-tempo", como "texto". Não é objetivo aqui, debruçar sobre esta vertente, e sim ressaltar que embora não foi percebida na fala dos docentes da pesquisa, esta é hoje uma realidade no campo do currículo, como podemos observar no trabalho Macedo (2013, p.438), destinado a analisar a influência do pós-modernismo e pós-estruturalismo para o campo curricular brasileiro. A autora constata que a partir da década de 1990, "a hegemonia quase absoluta do pensamento marxista entra em declínio nos estudos curriculares, com a forte incorporação, pelo campo, de perspectivas pós-estruturais." De todo modo, ao perceberem o currículo em uma dimensão ampla, no decorrer das discussões demonstraram também sua importância na formação de professores.

A importância da teoria curricular na formação de professores.

Segundo Moreira (2003), não se pode pensar currículo sem refletir sobre o professor e a sua formação. Não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer ao mesmo tempo o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares.

Entende-se assim, segundo Moreira (2003) que as reflexões acerca do currículo, contribuem para formar futuros educadores cientes da importância do mesmo sob as seguintes perspectivas: currículo como ferramenta que nos permite refletir acerca da exclusão de determinados tipos de saberes do universo escolar, como formador de

identidades, enquanto legitimador de discursos, na reprodução ou reflexão de valores que podem servir tanto a lógica dominante, como a própria superação desta. Como citado na introdução do artigo, Sacristán (2000) nos afirma que a concepção de currículo que um indivíduo possui, diz algo de sua própria concepção de educação, tal noção pôde ser percebida na fala de dois professores da pesquisa: Docente C e Docente D.

Estudar o currículo nos cursos de Pedagogia é muito importante pois se passarmos para os alunos uma visão de currículo que não seja apenas aquela visão tradicional, muito técnica, totalmente neutra, eles vão perceber que currículo não é só isso, me entende? Cabe a nós professores mostrarmos a eles, com teorias, com exemplos práticos, uma visão mais crítica do currículo, mostrar que o currículo é muito uma questão de escolar ...o currículo oculto, como as coisas estão implícitas ali muitas vezes sem ninguém perceber. Tudo isso você precisa ter um olhar crítico me entende? Eu acho que depende do muito do professor ser mais crítico, para ele passar essa visão mais crítica do currículo. (DOCENTE C)

Assim, a importância do currículo varia de professor para professor, se tiver um professor que enxerga no currículo mais um campo para discutir mudanças, refletir a sociedade, certamente ele vai moldar essa discussão curricular para o lado mais da crítica, e vai adaptar as discussões aos diversos assuntos que compõe a Pedagogia. Agora, se você tiver um professor que seja mais preocupado com questões da técnica eu acho difícil ele dar toda essa dimensão para a teoria curricular. (DOCENTE D)

Como pode-se notar, tanto o docente C quanto o D, vão na mesma direção do que nos afirmou Sacristán (2000), todavia, as palavras de Moreira (2003), encontram de certa forma eco em todas as respostas dos quatro docentes pesquisados, sendo que procuramos exemplificá-las no que afirmou o docente A:

Com o currículo você consegue, como eu já disse antes, fazer o educando entender não só o que você está querendo ensinar mas porque está ensinando aquilo. Assim, o educando começa a entender que isso envolve selecionar os conhecimentos. Aí você tem uma discussão boa pra fazer em sala: quem que tem o poder de selecionar isso tudo? Isso é fundamental pra Pedagogia, pois como que um aluno pode sair de uma graduação sem se perguntar pelo menos porque aquele conhecimento é dado e outro não? (DOCENTE A)

Dias (2012), em seu artigo, discute como o tema do currículo adquire importância nos discursos em torno da formação de professores. "Muitas das discussões nos diversos temas levantados foram encaminhadas tendo o currículo como principal foco, especialmente marcadas pelo processo de reformulação curricular" (DIAS, 2012, p.11). Algumas das questões relacionadas ao currículo tratavam de processos de reformulação curricular, da organização curricular, das finalidades sociais do currículo, dos conceitos e eixos vinculados ao currículo, das diferentes modalidades curriculares presentes nas experiências de diversas instituições formadoras, entre outras.

Segundo a pesquisa feita pela autora, o currículo assumiu destaque no discurso da formação docente no Brasil nos anos de 1996-2006. Outra temática recorrente, diz respeito a relação do currículo com a formação do professor "reflexivo, ativo, autônomo e pesquisador também, muito presente nos textos e em muitos deles está associada à defesa de uma formação mais articulada nos âmbitos da pesquisa e da prática". (DIAS, 2012, p.10). O tema do saber docente surge também de modo significativo, no que diz respeito a discussão do que deve fazer parte do conteúdo curricular da formação de professores e também sobre o modo de ser do professor que se pretende formar, das necessidades de sua formação, das expectativas em torno da sua atividade profissional.

Ao mencionarem que a teoria curricular é crucial para cursos de formação professores, todos os docentes buscaram enfatizar que esta importância se dá na medida em que se transmita uma dimensão do currículo dentro de um viés reflexivo e crítico, não limitado apenas a questões meramente técnicas, voltadas ao "como fazer". Nesse momentos, os docentes C e D demonstraram muita preocupação com seus alunos, pois segundo ambos, os alunos possuem a dimensão tecnicista muito arraigada, sendo difícil sua superação, para uma lógica mais reflexiva e crítica. Esta dificuldade de estimular os alunos a reflexões que superem o instrumentalismo, é também abordado por Zeichner (2008), ao explicitar suas conclusões acerca de pesquisas por ele realizadas nos Estados Unidos.

Um dos resultados de nossas pesquisas foi que muitos dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com *passar o conteúdo* de uma maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática. Na maioria das vezes, nossos estudantes não tinham a menor idéia de onde os currículos vinham e tampouco pareciam se preocupar com isso. O ensino era normalmente visto como um processo meramente técnico a ser conduzido da maneira na qual as pessoas na escola ou na universidade gostariam que fizessem. (ZEICHNER, 2008, p.549).

Moreira (2003) defende ainda que os cursos de formação de professores repensem o papel da educação enquanto um campo de lutas, disputas e conflitos, o que nos remete a Apple (2002, 2006) e sua abordagem acerca do currículo identificando quão complexas são as relações de poder econômico e político que permeiam as elaborações do currículo, bem como o modo como tais intersecções conduzem a uma desigualdade na seleção de conhecimentos escolares, promovendo a exclusão de alguns, em detrimento da prioridade daqueles oriundos das camadas dominantes. É fundamental, portanto, que a teoria curricular contribua para nortear o futuro professor, de modo que o possibilite perceber que atrás das cortinas de sua prática docente, há uma teia complexa e conflituosa de saberes e relações de poder envolvidas. Tal preocupação foi latente na falas acima retratadas, sobretudo, no docente "A".

A grande preocupação percebida pelo docente "A", nos remete novamente à questão da centralidade do conhecimento para a teoria curricular. O docente mostrou-se em especial atento, ao fator da seleção do conhecimento, e de como esta temática necessita ser central na graduação. Sob a mesma perspectiva, já percebida em Apple (2006) e Moreira (2008,2010), Sacristán (2000, p.124) irá ressaltar que o campo dos estudos curriculares deve sempre se pautar por uma pergunta: "o que devemos ensinar?", sendo assim, o currículo jamais conseguirá ensinar tudo, de modo que sempre se constituirá como uma "seleção limitada de cultura". Dessa forma, questionar a quais interesses os conhecimentos servem, por quais motivos optar por determinados conhecimentos em detrimentos de outros, é questão central que precisa necessariamente fazer parte das discussões acerca do

currículo, como podemos observar tanto em Sacristán (2000), Apple (1982), Moreira (2003), e em (FREIRE, 1992, p.110): "O problema fundamental, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que".

Um curso de formação de professores que não alcance esta amplitude de compreensão, não conseguirá contribuir para formar futuros docentes comprometidos com a transformação social, e sim, limita-se a formá-los sob o viés da reprodução-manutenção da sociedade tal qual se encontra.

Nesse sentido, o pensamento curricular crítico, partindo do ponto de vista de que o Currículo representa escolhas que se fazem em um amplo universo de possibilidades, e considerando a cultura como "espaço em que significados se produzem" (MOREIRA, 2003, p.11), permite aos cursos de licenciatura, inserir em suas discussões a importância da teoria curricular como uma prática de significação que, expressando-se em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a formação de identidades.

O currículo, assim como a escola, é visto, como nos diz Arroyo (2011), como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados de indivíduo, de mundo e de sociedade, contribuindo assim para o processo de formação de identidades. Levando esta conflituosa relação para o campo da formação docente, acredita-se que estas reflexões enriquecem as várias perspectivas de formação docente possíveis, dentro dos mais variados interesses e olhares a respeito da sociedade em que se vive.

Moreira (2003, p.14) levanta questões cruciais para repensarmos os cursos de formação de professores na perspectiva crítica curricular: "que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir?". Seriam identidades comprometidas com padrões dominantes ou identidades plurais que deem voz aos silenciados? Seriam identidades satisfeitas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?

A dimensão curricular crítica se preocupa em como as manifestações do Currículo no contexto escolar, beneficiam grupos dominantes, excluindo os subordinados. Em outras palavras, o Currículo também "serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente" (MCLAREN,

1997, p.216). De modo explícito ou oculto, o Currículo pode contribuir para reafirmar desigualdades e até mesmo naturalizar a opressão. Cientes desta possibilidade, a formação de professores críticos, não pode jamais perder de vista a importância da teoria curricular crítica para sua prática docente, de modo a perceber que lutar contra esta possibilidade, tão comum nos contextos educacionais, é tarefa indispensável à futuros professores que se dispõem a exercer seu ofício comprometidos com a transformação social.

A concepção crítica dos docentes frente ao currículo: mas de que críticas estão falando?

A última discussão proposta aos docentes nos encontros, tratou de uma questão não muito simples de ser explicitada: a concepção de currículo que os docentes possuem. Por mais que a pergunta seja simples e objetiva, não é tarefa simples esta resposta pois obriga inevitavelmente a uma resposta reducionista, ou seja, a escolher entre essa ou aquela concepção, sendo que em muitos casos concepções distintas se misturam dentro das próprias abordagens conceituais dos indivíduos. Neste sentido, procuramos deixá-los bastante a vontade, e neste ponto a técnica do grupo focal em muito contribuiu, para responder a esta questão, sem se prenderem a um tipo de resposta, ou a uma vinculação específica a determinada corrente de pensamento. Pelo contrário, a idéia era que através da interação intensa de opiniões, facilitada pelo grupo focal, diferentemente do que ocorre com um questionário estruturado, os docentes aos poucos foram construindo suas percepções de si mesmos, de modo a identificar concepções de currículo que julgaram representá-los.

Foi dentro deste contexto, que, em um primeiro momento, a percepção consensual dos quatro docentes pesquisados, era a de se perceberem enquanto adeptos de uma concepção curricular crítica. Autores identificados por uma tradição mais crítica foram citados, tais como: Michael Apple, Gimeno Sacristán, Adorno, Paulo Freire, e até mesmo sociólogos das chamadas "Teorias da Reprodução" foram lembrados,

casos de Althusser e Bourdieu. A questão do termo "crítica" é sempre bastante polêmica pois não se pode deixar de perceber a amplitude presente no termo, que muitas vezes pode camuflar percepções bastantes distintas, dentro de uma mesma identificação-nomeação de um sujeito, ou teoria, como "críticos".

Haja vista que não é raro encontrar identificações assim em planos de aulas realizados por diversos professores, sempre com objetivos teóricos de "estimular o lado crítico nos alunos", ou então, "fazer com que os alunos se tornem cidadãos críticos". Projetos políticos de escolas, faculdades, trabalhos de conclusão de curso na graduação, e até mesmos discursos de formatura, não raramente trazem a tona, via discurso, a importância de um viés crítico no campo educacional.

Carneiro (2006), ao refletir a importância da teoria curricular crítica nos cursos de formação de professores, nos alerta para uma realidade em que os graduandos, nem sempre são levados a preocuparem-se com a função social de sua profissão e dos conhecimentos por ele adquiridos durante o curso, "apesar de na cerimônia de colação de grau, todos lerem emocionados um juramento que sempre se inicia pela promessa em dispor sua profissão em benefício da sociedade, e de estimular do lado crítico dos alunos". (CARNEIRO, 2006, p.4)

Sendo assim, após percebermos um absoluto consenso por parte dos docentes em auto nomearem-se como críticos em relação à concepção curricular, buscamos estender a discussão de modo a possibilitar-nos entender melhor que tipo de crítica os professores buscavam defender. Foi assim que conseguimos identificar, uma razoável diversidade em relação ao mesmo termo, que procuramos sintetizar, reproduzindo na íntegra as falas dos docentes, no quadro abaixo.

Discussão proposta	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D
“Que concepções de currículo possuem?”	“ pensar de forma crítica a teoria curricular é criticar essa visão instrumental, de que currículo é selecionar os	“ O aluno precisa ter uma visão crítica não só do currículo, mas do mundo em que vive, o currículo faz	“ter uma visão crítica do currículo, significa ao meu ver, entendê-lo como uma ferramenta para	“ eu não acho que exista uma concepção crítica do currículo especificamente, e sim uma concepção crítica da educação no geral. Ser crítico aqui é no

	conteúdos. Sabemos que é mais do que isso, que envolve questões econômicas, políticas, etc. ”	com que ele reflita sempre o que ele está fazendo, de modo crítico, ele não pode fazer as coisas do nada”.	tornar os alunos mais politizados”	sentido do todo, de transformar a realidade, o currículo é uma ferramenta, mais uma.”
--	--	--	------------------------------------	---

De posse as sínteses expostas, consideramos que ainda que existam vários pontos semelhantes em relação a esta visão crítica abordada pelos docentes, é possível perceber graus diferenciados do que é ser crítico, na perspectiva da teoria curricular relacionada à educação. Vale ressaltar que nos alegra perceber nos outros docentes citados, a preocupação com uma concepção que não se reduza ao instrumentalismo pretensamente neutro das teorias ditas tradicionais, tecnicistas.

Ao relacionar o Currículo com as dimensões econômicas e políticas, o docente "A" nos remete a Apple (2006), que enfatiza em sua obra a centralidade dessas dimensões, na disputa pela hegemonia, que acarreta em um currículo voltado para os interesses das camadas dominantes da sociedade. Nesse sentido, jamais neutro, o currículo insere-se em uma poderosa disputa, sendo que aqueles que detêm a hegemonia política e econômica, são justamente os que legitimam determinados conhecimentos em detrimento de outros.

O docente "B" a nosso ver, tece um complemento à afirmação do docente "A" ao trazer a discussão para o aluno e como o currículo pode atuar, estimulando o futuro profissional da educação a perceber o mundo em sua volta, e não somente o conteúdo que o cerca, descolado do todo. Esta necessidade de perceber o mundo que o cerca, como nos diz Freire (2013) é a própria leitura do mundo, que o sujeito realiza, percebendo-se nesse mundo, e em constante transformação, jamais pronto e acabado. Desse modo, nossa ação é sempre intencionada e conectada a uma determinada realidade, que não nos condiciona por completo, ao contrário, admite possibilidade, resistência e ressignificações.

Fazemos coro, em certo sentido, ao que mencionou o docente "C", ao trazer a questão da politização dos alunos, lembrando-nos sempre, o que nos ensinou Freire

(2013) ao afirmar a educação sempre como um ato político, porém é preciso fazer uma ressalva, evocando justamente o próprio Freire (2013) no sentido de termos cuidado ao perceber o Currículo como "ferramenta" para desenvolver a criticidade, como quis defender o docente em questão.

Como nos ensinou Freire (2013), a criticidade do aluno não é dada, não é transmitida por si só pelo professor ou pelo currículo pretensamente crítico, ela é construída dialogicamente dentro do processo educacional, de modo que não é o currículo, como ente isolado, que irá "iluminar" os alunos possibilitando-lhes a absorção da "reflexão crítica", e sim o diálogo permanente, problematizador, capaz de possibilitar que os próprios alunos se percebam críticos, capazes de verem-se como agentes de transformação, em um mundo que não está pronto e acabado. É nesse sentido que Freire (2013) defende um diálogo com o sujeito, e não para ele.

A concepção crítica retratada pelo docente "D", caminha na mesma direção dos demais, contudo, acrescenta um elemento importante, ao associar a teoria curricular crítica a um horizonte de transformação social. Entendemos que tal preocupação expressa pelo docente "D", em perceber o Currículo dentro de um potencial transformador, é, primeiramente, retirar dele o "poder" de sozinho mudar alguma coisa, e sim, de estimular, através da problematização da realidade, a busca por um horizonte, a luta por uma estrutura social, desigual, injusta, mas que pode ser superada, caminhando para a redução das desigualdades, garantia da justiça social, e consolidação de valores coletivos de sociedade. Pois se o mundo não está dado, ele está sendo, como aponta Freire (2013), não podemos perder de vista a utopia. E Currículo pressupõe intencionalidade, projeto de sociedade e de sujeitos, ainda que sempre em disputa (in)tensa.

Como conscientizar os sujeitos (junto com eles), que trabalham e trabalharão com educação, da importância da mesma como possibilidade de modificação da realidade? É um desafio árduo, mas que, concordando com Moreira (2003) temos de enfrentá-lo, de forma não neutra, posicionando-nos claramente em defesa de um outro tipo de sociedade, outro tipo de formação do professorado, e de uma concepção crítico-transformadora de currículo, conscientes de nosso dever pedagógico-político, cientes de que a hegemonia não se dá naturalmente, ela é fruto de uma luta árdua, ela é construída, e como tal, pode ser desconstruída, e permite

resistências. Afinal, "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 2013, p.44) .

Contudo, articular uma concepção crítica da teoria curricular com a transformação social, não deve ser mero discurso vazio, apenas mais um clichê acadêmico embalando epígrafes e habitando gavetas de bibliotecas. É crucial que haja embasamento teórico e também ação-reflexão sobre diária sobre nossa própria prática docente. O docente que prepara professores, deve também ser o exemplo a seus alunos, adotando posturas de compromisso com os valores que visam um outro horizonte, mais coletivo, e comprometido com os oprimidos. De nada adianta repetir em sala de aula, os ensinamentos de teóricos críticos, se em sua prática, detém a palavra, e julga os educandos meros depósitos de conhecimentos a serem recebidos.

A pedagogia crítica de McLaren (1997) e a pedagogia da possibilidade de Giroux (1997) complementam a vertente curricular crítica aqui salientada, e pelos docentes levantada, na medida em que, além de corroborar todas as análises acima mencionadas, acrescentam ainda duas questões: defender o currículo também como uma política cultural, e a formação de professores voltada para a produção de intelectuais transformadores.

Nesse sentido, essas dimensões interligadas, fazem do universo educacional um ambiente constantemente contestado, criado e recriado, com graus variados de acomodação, e também de resistência. "... um lugar onde culturas de sala de aula e da rua colidem e onde professores, estudante e administradores escolares, com frequência, diferem em relação a como as experiências e práticas escolares devem ser definidas e compreendidas" (MCLAREN, 1997, p.220). Na concepção curricular crítica, a cultura não é vista como algo inerte e estático, muito menos ela existe de forma homogênea e unitária, ao contrário, como aponta McLaren (1997, p.134), o currículo e a educação estão profundamente envolvidos "em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados".

Na perspectiva crítica, não existe uma cultura, universalmente aceita, e por isso, legitimada e digna de ser transmitida às demais gerações, via Currículo. Ao contrário, a cultura é vista como um terreno de luta e de disputas (como o currículo), em que

se enfrentam divergentes e conflitantes concepções de sociedade, de educação, de mundo. Moreira e Silva (2006, p.35) resumem: "... é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos". Logo, nessa perspectiva, a ideia de cultura "é inseparável da de grupos e classes sociais", em uma sociedade essencialmente desigual, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais, e o currículo é o *locus* privilegiado e crucial de manifestação destes conflitos, e está inexoravelmente relacionado à relações de poder.

Os intelectuais transformadores, na percepção de Giroux (1997) defendem uma pedagogia crítica comprometida com o oprimido, amparada em um horizonte de transformação social, sob a consciência de que o currículo é um permanente território em disputa. O autor assim sintetiza:

Desejo argumentar que, para que uma pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, é imperativo que tanto professores quanto alunos sejam vistos como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual transformador é útil de várias maneiras. Primeiro, ela significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectual transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. Em outras palavras, ele serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas. (GIROUX, 1997, p.137)

Tal percepção de currículo, apontada pelos docentes e aqui corroboradas, trazem em comum, a recusa da neutralidade, e a consciência de que a teoria curricular não pode ser resumida a simples listagem de conteúdos a serem ensinados. Os docentes são unânimes em apontar que há por trás desta questão, toda uma discussão a respeito da legitimidade do conhecimento e da cultura, que por sua vez inserem-se em disputas de poder e de hegemonia. O docente "D" tocou na questão da transformação social, que nos remete à seguinte questão: o Currículo, pressupõe projeto de sociedade e de formação de identidades, e portanto, pode pressupor um

horizonte e uma utopia a ser construída. Ou, nas palavras de Freire (1992), a busca por inéditos viáveis.

Considerações finais

O currículo é um campo polissêmico em constante transformação e em constante debate. Sendo assim, é território de disputas, é negociação e conflito. O currículo, enquanto temática de um curso de Pedagogia, possui complexa responsabilidade: por um lado é enquadrado em uma disciplina escolar que precisa dar conta de suas especificidades conceituais, por outro lado permeia o curso de Pedagogia como um todo, dialogando com a avaliação, didática, metodologias de ensino, políticas públicas, sem contar história, sociologia e antropologia da educação. O currículo de certa forma "está em tudo", ainda que afirmar isso, signifique "não dizer nada". Nesse sentido, percebê-lo dentro de uma imensidão de possibilidades teóricas, é necessariamente passar pelos conflitos ideológicos que o permeiam, e também necessariamente fazer escolhas.

Escolhas estas que, para além da teoria curricular, inserem-se nas seguintes reflexões: que perfis de futuros docentes pretende-se formar? Que concepção de Educação pretende-se adotar? Como a teoria curricular dialoga com estas questões? O objetivo do presente artigo foi perceber como quatro docentes específicos da disciplina de Currículo de um curso de Pedagogia, o percebiam, o compreendiam, e de certo modo, o defendiam.

Foi possível constatar que a polissemia do campo interfere na multiplicidade de olhares trazidas pelos docentes, ainda que embora múltiplo, tais abordagens passaram quase sempre o campo econômico e político, tendo a temática do conhecimento como um elemento central. Parece consolidado para os docentes que discutir currículo é discutir poder, conflito e conhecimento. Parece sacramentado também a opção dos docentes por uma concepção "crítica" da teoria curricular, ainda que, como vimos, existam algumas distinções acerca deste viés.

Defendemos aqui, que não há neutralidade na teoria curricular, e como tal, optamos pela abordagem de uma vertente crítica da teoria curricular como vital para quem concebe a Educação como uma das ferramentas possíveis de transformação social. Não se concebe aqui o currículo como o "redentor" para uma educação que se pretende crítica, pelo contrário, a teoria curricular crítica não entrega receitas prontas, muito menos visa politizar alguém de cima para baixo.

É interessante constatar a preocupação dos docentes com uma concepção que se pretenda crítico-reflexiva, que questione a quem servem determinados tipos de conhecimentos, e que vozes são escolhidas e silenciadas na construção do currículo. É animador perceber que o instrumentalismo pretensamente neutro não faz parte do universo teórico dos docentes, e que também não o faz, o excesso de abstração teórica desaguando num possível hermetismo, excessivamente filosófico. Futuras pesquisas podem e devem debruçar-se na prática cotidiana que se instaura nos cursos de Pedagogia, de modo a observar como os discursos dos docentes, críticos ou não, dialogam com as demandas e saberes dos alunos. Como se dá esta negociação? O presente artigo é totalmente ciente de que as concepções dos docentes em questão, não garantem efetivamente coerência com o exercício de suas práticas, são apontamentos para novos estudos que certamente enriqueceriam a temática.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

APPLE, Michael. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.80-98, 2002.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo, Editora Brasiliense, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Tradução: Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARNEIRO, Aliana. Teoria crítica do currículo: contribuições para uma breve reflexão sobre o papel do professor. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-11, 2006.

DIAS, Rosanne. Política Curricular de Formação de Professores - Um Campo de Disputas. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2, p.2-21, 2012.

DIAS, Cláudia Augusta. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação e sociedade*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 141-158, 2000.

DOLL JR, Willian. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. 3. ed. Porto Alegre:Artes Médicas, 1997.

FIRMINO, Luciano Julio. *O currículo do Curso de Pedagogia em movimento: como se formam os pedagogos na UCG?* (Dissertação) Universidade Católica de Goiás, 2005, 134p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber livro, 2005.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32 , p. 285-296, 2006.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n.3, p.436-450, 2013.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-44, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. PARAÍSO, Marlucy Alves. *Antônio Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. *Rev. Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, 2008.

PACHECO, José Augusto. *Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos*. Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14(1), pp. 49-71.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. *Cadernos de Pesquisa*. V.40, n.140, p.587-604, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015.

PEREIRA, Talita Vidal. Currículo como teia de significados. *Revista Teias*, v.12, n.27, p.161-176, 2012.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, José. Gimeno. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.