

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Fernanda Garcia Pereira

**CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA ACERCA DO  
CURRÍCULO ESCOLAR**

Porto Alegre  
2. Semestre  
2021

Fernanda Garcia Pereira

## **CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA ACERCA DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Trabalho de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Porto Alegre  
2. Semestre  
2021

Fernanda Garcia Pereira

## **CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA ACERCA DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Este Trabalho de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, obtendo conceito A.

Porto Alegre, 5 de maio de 2022.

### **Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Luís Armando Gandin  
Orientador  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Simone Costa Moreira  
Colégio de Aplicação – UFRGS

---

Ma. Rúbia Taís Johann  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## RESUMO

Este trabalho investiga as concepções que estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) constroem acerca do tema do currículo escolar. Este é um estudo qualitativo que tem como lente teórico-metodológica a análise relacional (APPLE, 2006). Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os trabalhos de Goodson (2018), Apple (1989; 2000) e Sacristán (2007; 2020) sobre currículo embasaram a construção do referencial teórico do trabalho. Os resultados apontam para concepções construídas pelas estudantes da Pedagogia que entendem o currículo como *o que* é ensinado e aprendido nas escolas. Também conclui-se que as estudantes associam as concepções de currículo com as concepções de educação e, principalmente, com o trabalho docente. Ainda assim, o trabalho docente é compreendido por elas como distante do currículo e da natureza do conhecimento. Tendo um caráter predominantemente metodológico, o trabalho docente, na visão das estudantes, é responsável por planejar *como* transpor o currículo para sala de aula.

**Palavras-chave:** Currículo; Concepções de currículo; Licenciatura em Pedagogia; Formação de professores.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>18</b>
3.1 ANÁLISE RELACIONAL.....	18
3.2 CAMPO EMPÍRICO.....	20
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	22
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>24</b>
4.1 SABERES SOBRE CURRÍCULO DENTRO DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	24
4.2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DAS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA .....	29
4.3 CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE .....	37
4.4 HEGEMONIA, TRABALHO DOCENTE E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DAS ESTUDANTES .....	43
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>49</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo investiga as concepções que estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) constroem acerca do tema do currículo escolar. A proposta de investigar as concepções das estudantes de Pedagogia sobre o currículo surgiu da necessidade de promover reflexões sobre o tema do currículo no curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que o currículo escolar é aqui considerado como um elemento central da escola. Sendo o currículo uma parte estruturante e fundamental da escola, responsável tanto pela construção do conhecimento pelos alunos, quanto pela construção de uma determinada visão de mundo (SANTOS, 2017), ele é também uma parte estruturante do trabalho docente.

No Brasil, são os cursos de Licenciatura em Pedagogia que formam os profissionais da educação que lecionam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Entre as muitas áreas que alunas e alunos de Pedagogia estudam durante sua formação está o campo do currículo. Em sua futura profissão, as estudantes de Pedagogia terão o currículo como um dos elementos a serem considerados para a composição de seu trabalho pedagógico. Segundo Sacristán (2020, p. 26), “o currículo acaba numa prática pedagógica”. Desse modo, a maneira como as estudantes de Pedagogia, professoras em formação, entendem o currículo terá efeitos em sua futura docência.

Sendo assim, meu problema de pesquisa neste trabalho é: **Quais as concepções que as estudantes do curso de Pedagogia constroem acerca do currículo escolar?** O pressuposto central que sustenta este trabalho é de que as concepções de currículo construídas pelas estudantes de Pedagogia, professoras em formação, ao longo do curso não apenas estão relacionadas com seu futuro trabalho docente, como terão efeitos neste. Considerando isso, meu objetivo principal é entender como as estudantes de Pedagogia concebem o currículo escolar.

Meus objetivos específicos da pesquisa são:

- Refletir sobre o tema do currículo dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
- Mapear e analisar as concepções de currículo das estudantes do curso de Pedagogia;

- Compreender como as estudantes do curso de Pedagogia entendem a função do currículo dentro das escolas;
- Compreender como as estudantes do curso de Pedagogia entendem a relação entre o trabalho docente e o currículo.

Este trabalho é um estudo qualitativo que teve como ferramenta teórico-metodológica a análise relacional (APPLE, 2006), que permite uma análise situada do objeto de pesquisa em um contexto mais amplo, levando em consideração as diversas dinâmicas e relações envolvidas neste contexto. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos além da introdução: referencial teórico; metodologia; resultados e discussão; e considerações finais. No segundo capítulo, trago os conceitos que estruturam esta pesquisa. No terceiro capítulo apresento aquilo que chamo de lente teórica-metodológica que posiciona minha análise sobre os dados coletados na pesquisa, a análise relacional, e, também, os procedimentos para a coleta de dados. No quarto capítulo, apresento os resultados obtidos na minha coleta de dados e uma discussão articulada com o referencial teórico da pesquisa. E no quinto capítulo, disserto sobre algumas conclusões e considerações finais da pesquisa.

Por fim, gostaria de acrescentar meu desejo com este trabalho de contribuir para a reflexão sobre a temática do currículo dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo é uma palavra-chave (GOODSON, 2018) para a educação. Ele é um elemento central e estruturante da escola. Ainda que tenha esse caráter fundamental para a escola e para a educação, não há uma definição única e estabelecida do que é o currículo. Sacristán (2020, p. 14) reconhece que “não é estranho encontrar-se com perspectivas diversas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos com diferente amplitude que determinam a visão ‘mais pedagógica’ do currículo”. O campo do currículo é amplo e apresenta diversas perspectivas para a definição de sua concepção. Como o currículo consiste em elemento tão primordial para a educação, ele também consiste em algo relevante para professores e pesquisadores da educação, uma vez que a concepção de currículo destes sujeitos está relacionada com a própria concepção de educação e de trabalho docente. Sobre isso, Santos (2017, p. 87) afirma:

Diferentes perspectivas têm voltado suas atenções para o currículo escolar, contribuindo para a construção de um amplo campo teórico que segue em permanente investigação. A diversidade de definições, conectadas a diferentes pressupostos teóricos, revelam que este é um conceito que continua desafiando e desacomodando escolas, educadores e pesquisadores.

As diversas maneiras de conceber e definir o currículo são, por vezes, contraditórias e estão associadas com diversas dinâmicas e fatores. Sobre a definição de currículo, Sacristán (2020, p. 15) indica a dificuldade de:

[...] ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos.

Embora as perspectivas sobre a definição do currículo sejam múltiplas, a concepção de currículo como um guia ou um repertório estático de conteúdos e conhecimentos a serem ensinados nas escolas é uma ideia muito comum entre educadores. Em relação a esse entendimento sobre o currículo, Sacristán (2020, p. 18) afirma:

Quando se fala de currículo como seleção particular de cultura, vem em seguida à mente a imagem de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos, pertencentes a diferentes âmbitos da ciência, das humanidades, das ciências sociais, das artes, da tecnologia etc. – esta é a primeira aceção



e a mais elementar. Mas a função educadora e socializadora da escola não se esgota aí.

Goodson (2018) indica que essa compreensão de currículo como uma ordenação de conhecimentos vem desde o princípio etimológico do currículo. Segundo o autor, a origem da palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, cujo sentido refere-se a curso (GOODSON, 2018). Essa origem leva a uma definição de currículo como um curso ou um caminho a ser seguido. Tal concepção está relacionada com uma configuração de currículo como guia: um corpo neutro e absoluto que prescreve os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola. Goodson (2018, p. 49) afirma que “o vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se”. Junto dessa ideia está o entendimento de currículo como uma estrutura neutra e estática. Os estudos das teorias e do campo do currículo vêm avançando muito ao longo dos anos, porém ainda persiste um certo senso comum em torno do currículo que o concebe como um elemento neutro, pré-estabelecido e completo. Quanto a isso, Apple (1989a, p. 46) afirma que:

Muito embora tenha havido um progresso substancial nos últimos vinte anos em nossa habilidade para examinar criticamente o sistema educacional e seu funcionamento interno, há ainda um número considerável de educadores que veem o currículo de uma nação, região ou escola como um corpo neutro de conhecimento.

O autor diz ainda que “essas suposições do senso comum a respeito do consenso e da neutralidade encobrem as realidades do poder e do conflito que fornecem as condições para a existência de qualquer currículo” (APPLE, 1989a, p. 46). O currículo é, portanto, não-neutro. É um produto de disputas perpassado por questões econômicas, políticas, sociais e culturais. O currículo é uma construção histórico-social que determina não apenas quais os conhecimentos a ser ensinados e aprendidos e como estes serão distribuídos, mas também o que é considerado um conhecimento escolar.

As relações de poder e o conflito que Apple (1989a) menciona como encobertos pela aparente neutralidade do currículo estão relacionados com dinâmicas de legitimação, senso comum e hegemonia. Segundo Hall (2003), a hegemonia não é garantida, é preciso um processo de convencimento das pessoas para o seu estabelecimento. Dentro de uma hegemonia, há sempre uma arena de disputa sobre quais – e de quem – ideias vão dominar a explicação sobre o mundo e sobre a

sociedade (HALL, 2003). Para o autor, tal processo de convencimento das pessoas existe pois nem sempre as ideias dominantes são necessariamente as mesmas ideias das classes dominantes. Ou seja, os grupos e classes dominantes precisam investir em estratégias para convencer os demais grupos de suas ideias, precisam estabelecer uma conexão com o senso comum das pessoas. No que diz respeito à hegemonia, Apple (1989b, p. 33-34) afirma:

Acima de tudo, a hegemonia não surge simplesmente; ela deve ser elaborada para locais particulares como a família, o local de trabalho, a esfera política e a escola. E é justamente este processo de compreender como a hegemonia surge, como ela é parcialmente produzida, através das interações pedagógicas, curriculares e avaliativas que ocorrem no cotidiano das escolas, que tem sido minha preocupação principal.

O autor salienta tal preocupação com o surgimento da hegemonia mais especificamente dentro da instituição da escola, pois essa exerce “funções vitais na recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja mantida” (APPLE, 1989b, p. 33). A escola é, portanto, um ambiente propício para as estratégias de convencimento da população, de surgimento da hegemonia e de formação de senso comum. Para Bourdieu e Passeron, a educação tem o poder arbitrário de apresentar a cultura de um grupo ou de uma classe como sendo a única cultura passível de ser transmitida (MOREIRA, 2017). Isto é, a escola, através desse poder arbitrário, tem potencial para legitimar uma cultura específica como a única cultura, como a cultura “correta”. Desse modo, essa ação de legitimação é de interesse de diversos grupos, como as classes dominantes, que querem estabelecer sua cultura e suas ideias como a ideologia hegemônica. Sendo o currículo um elemento central da escola, o que “está por trás de toda a educação” (SACRISTÁN, 2020, p. 16), ele também é um elemento medular para esses processos. Tais dinâmicas acabam por tornar o currículo em uma arena de disputas, visto que:

Dada sua relevância na formação dos sujeitos e sua subjetividade o currículo é alvo de disputas, uma vez que na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2018, p. 762)

Não são apenas os grupos dominantes que participam dessa arena de disputas para a determinação do currículo; ela envolve diversos atores e diversas forças sociais, muitas vezes contraditórias. O currículo, então, “é o produto de forças sociais conflitantes” (APPLE, 1989a, p. 55) e de alguma forma “reflete o conflito entre interesses em uma sociedade” (SACRISTÁN, 2020, p. 17). A própria dificuldade de

definição do currículo reflete esses conflitos e tensões: “os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 2018, p. 35).

Considerando todas essas dinâmicas que atravessam o currículo, faz-se necessário um olhar sobre ele para além do senso comum, para além de sua aparente neutralidade e conformidade. Se não há uma análise do processo de elaboração do currículo, “a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto” (GOODSON, 2018, p. 42). Para Goodson (2018, p. 42), isso levaria a entender “como ‘tradicionais’ e ‘pressupostas’ versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito”. O currículo é então entendido como produto de uma construção histórico-social. Referente a isso, Sacristán (2020, p. 17) afirma:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

Apple (1989b) aponta para o risco de se desconsiderar o currículo como uma construção e de percebê-lo como um corpo neutro, pois essa postura elimina “a necessidade de lidar com a seguinte questão: o conhecimento de quais grupos deveria ser ou já estava sendo preservado e transmitido nas escolas?” (APPLE, 1989b, p. 29). O currículo permeado por diversos conflitos e tensões acaba por expressar o conhecimento, a cultura e as ideias de quem venceu a disputa. Desse modo, a escola reproduz e legitima elementos de um grupo específico em detrimento de outros: “que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de outros grupos não é nunca oficialmente transmitido?” (APPLE, 1989a, p. 46). Baseado nessa questão, Apple (1989a) defende que o currículo é estruturado a partir de uma *tradição seletiva*. O autor diz que “a partir de um universo inteiro de conhecimento possível, somente uma parte limitada é reconhecida como conhecimento oficial, como conhecimento ‘digno’ de ser transmitido às futuras gerações” (APPLE, 1989a, p. 51). Isto significa que o currículo não existe enquanto uma composição neutra, tradicional

e constante, apesar de aparentar tais pressupostos. Ele é resultado das dinâmicas de disputa e apresenta somente os conhecimentos determinados a partir desse conflito, deixando de lado uma infinidade de outros conhecimentos. Acerca da tradição seletiva, Apple (2000, p. 53) afirma que:

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Goodson (2018) defende um outro entendimento sobre a tradição que pode ser associado com o conceito de Apple: a *tradição inventada*. A tradição inventada refere-se a práticas que são aceitas e repetidas, cujas convenções não são contestadas. Isto é, este conceito significa um conjunto de práticas regidas por normas aceitas pela sociedade que repetem e continuam normas e valores de um passado histórico (GOODSON, 2018). Aquilo que é tido como tradição, como algo aceito e normal, é na verdade uma invenção, uma construção. Sendo assim, “a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição” (GOODSON, 2018, p. 45). O autor explica que:

A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito da invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma quanto no conteúdo. (GOODSON, 2018, p. 45)

Conforme dito por Goodson (2018), se ignoramos o currículo como uma construção histórico-social, torna-se mais fácil reproduzir ideias tradicionais de currículo. Tendo em vista todas essas dinâmicas e processos que penetram o currículo e a falta de uma definição única de currículo, os educadores são confrontados com o desafio de pensar sobre esses aspectos e compor sua própria concepção e seus próprios entendimentos em relação ao currículo. Este desafio é ainda maior se pensarmos o currículo e a prática docente como elementos relacionados, interdependentes.

Conforme Sacristán (2007), no ensino a atividade e o conteúdo são elementos que não existem independentes um do outro. Não há educação sem ensino. O ensino implica não apenas na atividade de ensinar e na prática do docente em sala de aula,

mas implica, também, no conteúdo dessa atividade, naquilo que está sendo ensinado e aprendido. Desse modo, não se pode pensar o ensino, ou a educação, olhando apenas para um ou para outro desses aspectos. Para o autor, é preciso considerar ambos:

Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. Dito de outra maneira: a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca. (SACRISTÁN, 2007, p. 120)

Mais do que considerar ambos os aspectos, quando se pensa em ensino, Sacristán (2007) defende que se entenda atividade (ensino) e conteúdo (currículo) como elementos de uma interação. Um não existe sem o outro:

Ambos conceitos precisam ser entendidos em interação recíproca ou circular, pois se o ensino deve começar a partir de algum plano curricular prévio, a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas que na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins. (SACRISTÁN, 2007, p. 123)

Apesar dessa relação simbiótica, o autor afirma que a teorização e a investigação focam mais sobre a atividade de ensino do que sobre o conteúdo. Segundo ele, a preocupação é maior “em formalizar rigorosamente a atividade do que em aclarar seu conteúdo e entender como uma e outro se relacionavam.” (SACRISTÁN, 2007, p. 120). O autor diz que quando pensamos em ensino, primeiro pensamos na atividade: “as imagens mais imediatas que o conceito de ensino nos sugere referem-se à atividade e aos agentes que participam nela” (SACRISTÁN, 2007, p. 119). Isso, porém, tem como consequência um certo esquecimento, ou uma desatenção, do conteúdo:

Enquanto que a atividade é o que primeiro se manifesta a nós, porque está mais ligada à vivência de experiências, o conteúdo do mesmo fica mais oculto, ou antes suposto e não tão discutido. Parece como se não tivesse tanta relevância para a experiência pessoal sobre o ensino. (SACRISTÁN, 2007, p. 119)

Atividade e conteúdo, ensino e currículo, teoria e prática: esses conceitos são geralmente entendidos como contrários ou então são compreendidos de forma separada. Esse dualismo impregna os entendimentos acerca da educação. Compreender o currículo e o ensino de maneira separada tem como consequência o entendimento de que a docência está associada mais ao ensino do que ao currículo. À professora caberia a atividade, a prática, o ensino. Segundo Sacristán (2007, p. 122), “as atividades dos professores/as referem-se basicamente aos aspectos

metodológicos do *como* ensinar, enquanto as decisões sobre os conteúdos - *o que* ensinar - serão vistas como algo que pertence a outros”. Para o autor esse pensamento não está alinhado com a natureza do currículo e a realidade da prática pedagógica. A divisão entre conteúdo e atividade de ensino é um dualismo que impede de se “compreender a prática mais corretamente” (SACRISTÁN, 2007, p. 123).

Sacristán (2007) propõe que se compreenda o currículo de maneira processual e que se entenda o currículo também como práxis, de maneira a superar essa dualidade teoria-prática levando em consideração a interação simbiótica entre currículo e ensino. Para essa concepção processual, é necessário entender que o currículo não está desligado de seu contexto. Não é um elemento que existe a parte de todo o resto. Sacristán (2007, p. 126) diz que “não se entenderia a concepção alguma do currículo sem apelar para os contextos nos quais se elabora”. E o contexto, a realidade que envolve o currículo compreende diversas dinâmicas, entre eles a prática de ensino:

Por isso, para entender o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade. Por esta razão se diz que o currículo real é determinado na interação de todas essas práticas que Schubert (1986) chamou de sistema curricular. (SACRISTÁN, 2007, p. 126)

Então, de acordo com Sacristán (2007), o currículo é práxis e é processo. Um processo que envolve as interações complexas e diversas entre vários elementos, como: a prática de ensino; o conteúdo prescrito; o contexto no qual está inserido; entre outros. Sobre isso, o autor diz que:

[...] uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e sua importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN, 2020, p. 21)

Assim sendo, o entendimento do currículo não pode ser separado do entendimento da prática de ensino ou de seu contexto, uma vez que ele é, na verdade, resultante do processo de interações entre esses e outros elementos:

[...] o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto, do qual falaremos mais tarde. Este não existe à margem das circunstâncias contextuais que o moldam, o que se pede é um marco conceitual apropriado que dê a razão de tal realidade. (SACRISTÁN, 2007, p. 126)

A figura a seguir apresenta o currículo enquanto processo, segundo Sacristán (2007):

**Figura 1 - Currículo como processo**



**Figura 6.2. O currículo como processo.**

Fonte: SACRISTÁN, 2007, p. 139.

Portanto, se o currículo é entendido como processo que abrange as interações entre esses diversos âmbitos, entre eles a prática e o planejamento dos professores, não se pode pensar no trabalho docente como apenas relativo ao *como* ensinar. Entendendo o currículo de acordo com Sacristán (2007), também cabe ao trabalho pedagógico e à prática docente pensar sobre *o que* ensinar. De acordo com o autor:

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. (SACRISTÁN, 2020, p. 22)

Além disso, pensar no currículo como processo significa entender que os documentos prescritos, os currículos oficiais, são apenas um retrato desse processo. Para Sacristán (2007, p. 138), a realidade do currículo “não se mostra em suas modelagens documentais [...], mas na interação de todos os contextos práticos”. Os documentos de certa forma representam o processo do currículo, mas são a totalidade do currículo enquanto processo:

Documentos, textos, planos e tarefas são as “fotos fixas” aproximadas de um processo que as liga. De certa forma, refletem o currículo, mas o estudo e compreensão deste deve fixar-se no processo entre as “fotos”. Todas essas manifestações ou representações do projeto pedagógico e dos conteúdos do ensino são cortes que representam a realidade processual, mas esta é composta pela interação de tudo isso. São imagens que se supõem conectadas, ao menos no plano das intenções, aos mesmos objetivos; porém cada âmbito prático em que se realizam tem uma certa independência. (SACRISTÁN, 2007, p. 138)

Sacristán (2007, p. 147) também explicita que há uma dificuldade em determinar “uma definição válida de currículo que seja aceita universalmente”. Segundo ele, “todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e a compreensão de currículo depende de marcos muito variáveis para concretizar seu significado” (SACRISTÁN, 2007, p. 147).

Para além deste entendimento de currículo, Connell (1993) oferece outras perspectivas para se compreender o currículo tendo a justiça social como ponto de partida. Uma dessas lógicas de currículo apresentadas por Connell (1993) é a *educação compensatória*, na qual a intenção é compensar as desvantagens educacionais das minorias pobres, dos grupos desfavorecidos, através de recursos extras e do enriquecimento do ambiente educacional das crianças. Outra lógica é a



de um currículo de oposição: um currículo separado do currículo tradicional e controlado pelos grupos desfavorecidos que pode fornecer o tipo de educação que vá ao encontro às suas necessidades. Uma terceira lógica apresentada, e defendida, por Connell (1993) é a do currículo *contra hegemônico*. Essa lógica propõe generalizar o ponto de vista dos grupos desfavorecidos ao invés de separá-lo do currículo tradicional. O que a autora propõe aqui é uma inversão no currículo, buscando compreender os conhecimentos não através do ponto de vista dos dominantes, mas dos desfavorecidos.

Nessa perspectiva de Connell, o currículo conduz para uma justiça social (1993, p. 43). Estando a educação e o currículo associados à justiça social, faz-se necessário também a busca de uma justiça curricular. De acordo com a autora, existem três princípios da justiça curricular: 1) os interesses dos mais desfavorecidos; 2) participação e escolarização comum; e 3) produção histórica de igualdade. O primeiro princípio implica em pensar o currículo pelo ponto de vista dos grupos desfavorecidos. Sobre isso, a autora afirma que:

Esse princípio tem implicações fortes para o currículo, fica claro quando se pensa sobre a sócio-história do currículo e como o currículo hegemônico expressa os interesses dos mais favorecidos. Justiça requer um currículo contra-hegemônico, elaborado para expressar interesses e perspectivas dos mais desfavorecidos. (CONNELL, 1993, p. 44, tradução minha)

O segundo princípio está relacionado com as noções de democracia e cidadania. Em uma democracia, a tomada de decisões é coletiva e todos os cidadãos têm, em princípio, uma voz igualitária (CONNELL, 1993). Para se ter cidadãos ativos na tomada de decisão é preciso uma gama de conhecimentos e habilidades. Estas habilidades e conhecimentos devem então ser a base de um currículo comum que deve ser fornecido para todos os estudantes, pois não se pode ter uma democracia na qual alguns “cidadãos” apenas recebem as decisões feitas por outros (CONNELL, 1993). O terceiro princípio implica em considerar que a igualdade e, também, a desigualdade não são estáticas, mas produzidas historicamente e em buscar estratégias educacionais para a produção de igualdade.

Connell, com a perspectiva do *currículo contra hegemônico*, aponta para a necessidade de pensar além das ideias e concepções hegemônicas que privilegia determinados grupos e constrói uma concepção de currículo não apenas alternativa à hegemonia, mas contra hegemônica. O currículo, como Apple (1989a) explicita, está envolto de conflitos e disputas. As concepções de currículo que ignoram esse aspecto

correm o risco de aproximarem-se de concepções e pensamentos hegemônicas. Enquanto concepções que discutam essa dinâmica de conflitos podem a partir disso construir alternativas às ideias tradicionais e hegemônicas de currículo.

Retorno, então a mencionar o desafio que confronta as professoras de pensar em todas essas dinâmicas que envolvem a discussão do currículo e de construir suas próprias concepções e compreensões em relação ao currículo. Neste capítulo tratei de diversas dinâmicas e pensamentos referentes ao currículo que, de uma forma ou de outra, as professoras e, no caso desta pesquisa, as professoras em formação precisam considerar para construir suas próprias concepções de currículo. Entre essas dinâmicas e pensamentos de que tratei estão: a centralidade do currículo na educação; o entendimento do currículo como guia e prescrição de conteúdos; a relação do currículo com trabalho docente; dinâmicas de hegemonia e de senso comum; teorias que abordam as relações de poder e de conflito envolvidas no currículo e a construção histórico-social do currículo; teorias que apontam o currículo como processo que envolve o conteúdo e prática do ensino; teorias que tem como foco o conhecimento; e teorias que buscam entender o currículo de forma contra hegemônica.

Os entendimentos das estudantes podem dar conta de algumas dessas dinâmicas e deixar de lado outras. Entendo que lidar com todas essas dinâmicas e construir uma concepção própria de currículo é um desafio. Um desafio que fica ainda mais complexo se conectado ao meu pressuposto de que as concepções de currículo que as estudantes de Pedagogia constroem terão efeitos em suas futuras práticas docentes. Com este trabalho, busco investigar sobre essas concepções de currículo construídas pelas estudantes de Pedagogia e entender esta possível relação entre tais concepções e o trabalho docente.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo pretendo apresentar minhas escolhas metodológicas para este trabalho. Faço isso, primeiro, retomando brevemente minha trajetória no curso de Licenciatura em Pedagogia que me levou ao objeto de pesquisa deste trabalho. Em seguida apresento aquilo que chamo de lente teórica-metodológica que posiciona minha análise sobre os dados coletados na pesquisa. Em seguida descrevo o campo empírico e os procedimentos de coleta de dados da pesquisa.

#### 3.1 ANÁLISE RELACIONAL

Durante minha formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, atuei por mais de dois anos como bolsista de iniciação científica. Neste período, ao mesmo tempo em que estive vinculada ao projeto de pesquisa de meu orientador, pude construir um projeto de pesquisa próprio. Para este projeto de iniciação científica, me dediquei aos estudos de currículo. Enquanto na bolsa de iniciação científica pude me aprofundar sobre a temática, nas aulas do curso de Pedagogia senti a necessidade de maiores discussões e reflexões sobre o tema junto às minhas colegas de graduação. Unindo, então, meu interesse pelos estudos e pela pesquisa na área de currículo e minha vontade de discutir e conversar mais com minhas colegas sobre o tema, decidi por pesquisar as concepções de currículo que as estudantes de Pedagogia constroem acerca do currículo escolar em meu Trabalho de Curso.

O pressuposto central que sustenta este trabalho é de que a maneira como as estudantes de Pedagogia, professoras em formação, concebem e entendem o currículo não apenas está relacionado com seu futuro trabalho docente, como terá efeitos neste. Considerando isso, meu objetivo principal é entender como as estudantes de Pedagogia concebem o currículo escolar. Inicialmente, também tinha como objetivo mapear e categorizar as concepções de currículo das estudantes, porém a coleta de dados via entrevista apresentou resultados que dificultaram a classificação em categorias e me desafiaram a pensar em uma nova metodologia de análise.

Sendo assim, adotei a análise relacional, não apenas como uma ferramenta metodológica, mas como uma lente teórico-metodológica que me permite analisar os resultados em suas complexidades e também refletir sobre meu pressuposto principal

de uma maneira mais ampla. A análise relacional é neste trabalho mais do que uma metodologia, mas uma lente que posiciona minha análise e situa as concepções das estudantes de Pedagogia sobre currículo, resultantes da coleta de dados, dentro de um contexto que já apresenta um pensamento hegemônico sobre o currículo.

Análise relacional é um conceito desenvolvido por Michael Apple. O autor afirma que a análise relacional:

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez dessa abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. (APPLE, 2006, p. 44)

Sendo assim, ter a análise relacional como lente teórico-metodológica implica em compreender o objeto de pesquisa enquanto um elemento situado dentro de um contexto de diversas e complexas dinâmicas, e implica que as relações entre tais dinâmicas são também definidoras e formadoras de tal elemento. Esta lente tem, portanto, um objetivo de complexificar as discussões e análises em torno do objeto de pesquisa. Sobre o ato de situar, Apple (2006, p. 37) diz que:

A palavra-chave aqui é, obviamente, “situado”. Da mesma forma que os analistas econômicos, como Bowles e Gintis, quero dizer com esse termo, tanto quanto possível, que precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. Tudo isso está sujeito a uma interpretação de seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual.

Neste trabalho, meu objeto de pesquisa são as concepções de currículo das professoras em formação. Segundo Santos (2017, p. 13), a análise relacional “pressupõe uma análise conjuntural do currículo, situando-o na moldura social, econômica e cultural mais ampla”. Da mesma forma, as concepções de currículo das estudantes de Pedagogia também precisam ser situadas em um conjunto de dinâmicas que envolvem a sociedade, a cultura e a economia. A educação, o currículo e os entendimentos das futuras docentes não podem ser entendidos como coisas isoladas, devem ser compreendidos dentro de seu contexto de múltiplas relações. De acordo com Moreira:

Não há como analisar as concepções dos professores sem considerá-las num sistema de relações que reproduz, interage, cria e recria o trabalho escolar no interior de cada instituição de ensino e nas suas articulações com a comunidade local. (2017, p. 55)

Retomo, então, a necessidade que surgiu de buscar uma maneira de analisar os dados coletados na pesquisa de uma forma mais complexa do que o inicialmente pretendido. Por isso, a análise relacional “é ideal para esse exercício, pois não toma um fenômeno como algo isolado, mas considera-o como parte de um sistema de relações” (MOREIRA, 2017, p. 54), ou seja, não simplifica o entendimento de tal fenômeno, o complexifica. Para este trabalho, “isso significa desenvolver uma linguagem e uma análise não simplificada que busque tratar das diversas relações entre a educação e a sociedade, explicitando suas conexões” (SANTOS, 2017, p. 30). A análise relacional é, desse modo, uma maneira de dar conta de analisar e situar as concepções das futuras docentes dentro de seu contexto.

Sendo assim, neste trabalho, busco fazer este exercício de situar as concepções das docentes em formação dentro de um sistema de interações. Neste caso compreendo que tais concepções de currículo construídas pelas estudantes de Pedagogia estão situadas e inseridas em dinâmicas complexas que envolvem aspectos como: a existência de um pensamento hegemônico sobre o trabalho docente, o currículo e a educação; o contexto da formação de professoras dentro da Universidade; a existência de documentos como a Base Nacional Comum Curricular; o contexto das políticas educacionais; o contexto do mercado de trabalho docente; o senso comum sobre o trabalho docente; a desvalorização do trabalho docente; entre outros.

### 3.2 CAMPO EMPÍRICO

Conforme já explicitiei neste capítulo, minha proposta de pesquisa surge da minha própria experiência como estudante do curso de Pedagogia. Desse modo, também determinei meu campo empírico dentro da Pedagogia. Considerando meu objetivo de pesquisa de compreender as concepções de currículo das professoras em formação e meu pressuposto inicial de que essas concepções têm relação com a futura prática docente dessas professoras, defini como meus sujeitos da pesquisa as estudantes que no momento da entrevista cursavam entre a 5ª e a 8ª etapa do curso

de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Optei por definir a 5ª como etapa mínima das estudantes, pois em etapas anteriores elas ainda não cursaram disciplinas específicas sobre currículo. E optei por definir a etapa máxima como a 8ª, pois é a penúltima etapa antes da conclusão do curso e antes da realização do estágio de docência obrigatório.

No total participaram da pesquisa 11 estudantes do curso. Abaixo, apresento as estudantes entrevistadas e suas respectivas etapas do curso:

**Tabela 1 – Participantes da pesquisa**

<b>Estudante<sup>1</sup></b>	<b>Etapa</b>
Anastasia	5ª
Branca	5ª
Tiana	5ª
Giselle	6ª
Jane	6ª
Anna	7ª
Esmeralda	7ª
Moana	7ª
Bela	8ª
Elsa	8ª
Jasmine	8ª

**Fonte: elaboração própria.**

Se faz necessário, neste momento, esclarecer uma decisão minha que é não apenas uma escolha da definição das participantes da minha pesquisa, mas também é uma escolha linguística. Ao longo de todo este trabalho irei me referir aos substantivos relativos à docência sempre no gênero feminino, assim como escolhi como participantes da minha pesquisa apenas estudantes mulheres do curso de Pedagogia. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o número de mulheres matriculadas em cursos de licenciatura no Brasil é de 1.211.027 (INEP, 2021), representando 72,8% das matrículas totais em cursos de licenciatura no país. E, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2022), o número de docentes mulheres atuando na Educação Básica no Brasil é de 1.737.166, o que corresponde a 79,3% do número total de docentes da Educação Básica no país. O Censo Escolar aponta ainda que quanto mais inicial a etapa da Educação Básica, maior é a quantidade de docentes mulheres. As docentes mulheres atuando na pré-escola da Educação Infantil correspondem a 94,4% do total de docentes desta etapa

<sup>1</sup> Para garantir o anonimato das participantes da pesquisa foram utilizados nomes fictícios.

no país. E nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as mulheres correspondem a 88% do total de docentes desta etapa no país. Tais dados justificam a minha escolha de pesquisar estudantes mulheres do curso de Pedagogia, uma vez que as mulheres são maioria tanto nos cursos de formação de professoras quanto na docência dentro das escolas.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Considerando meu objetivo de compreender as concepções que as estudantes de Pedagogia constroem acerca do currículo escolar, optei pela realização de entrevistas semiestruturadas com as participantes da pesquisa como instrumento de coleta de dados. A entrevista semiestruturada é “uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação.” (GERHARDT; et. al., 2009, p. 72).

Entendo que a entrevista semiestruturada é o instrumento de coleta de dados que melhor adequa-se ao meu objetivo de pesquisa, pois com ela posso ouvir das próprias entrevistadas como elas discorrerem sobre as suas concepções de currículo enquanto estabeleço um diálogo com as participantes. Segundo Lüdke e André (1986, p. 33), na entrevista “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”.

Ainda segundo os autores, a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Construí, então, um roteiro (APÊNDICE A) para a entrevista com quatro perguntas que durante a realização das entrevistas fui adaptando de acordo com as respostas e com a interação com as entrevistadas. Para a construção deste roteiro da entrevista, retomei meu problema de pesquisa: **Quais as concepções que as estudantes do curso de Pedagogia constroem acerca do currículo escolar?** Também retomo meu pressuposto principal de que tais concepções das professoras em formação estão estreitamente relacionadas com sua futura prática docente. Para elaborar as perguntas da entrevista, também levei em consideração os meus objetivos da pesquisa:

- Refletir sobre o tema do currículo dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

- Mapear e analisar as concepções de currículo das estudantes do curso de Pedagogia;
- Compreender como as estudantes do curso de Pedagogia entendem a função do currículo dentro das escolas;
- Compreender como as estudantes do curso de Pedagogia entendem a relação entre o trabalho docente e o currículo.

Realizei entrevistas individuais com as 11 participantes da pesquisa através de plataformas de videoconferência. Todas as estudantes que participaram das entrevistas assinaram um termo de consentimento (APÊNDICE B) que detalhava o funcionamento das entrevistas e autorizava a gravação e utilização das falas das entrevistadas.



## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresento os resultados da coleta de dados com as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O capítulo está organizado em quatro seções: 1) Saberes sobre currículo dentro do curso de Pedagogia; 2) Concepções de currículo das estudantes de Pedagogia; 3) Currículo e trabalho docente; e 4) Hegemonia, trabalho docente e as concepções de currículo das estudantes. Na primeira seção apresento dados resultantes das entrevistas sobre os estudos e as aprendizagens relacionadas ao currículo das estudantes dentro do curso de Pedagogia. Na segunda seção, apresento como as estudantes concebem o currículo. Na terceira seção, relaciono as concepções de currículo das estudantes com as suas concepções de trabalho docente. E na última seção, discuto que essas concepções construídas pelas estudantes não são mero acaso, mas resultado de uma incorporação do pensamento hegemônico sobre currículo e trabalho docente.

### 4.1 SABERES SOBRE CURRÍCULO DENTRO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A primeira pergunta da entrevista solicitava às estudantes que relembassem seus estudos sobre currículo dentro do curso de Pedagogia. Esta pergunta tinha como objetivo descobrir como acontecem os estudos de currículo dentro do curso, mas também tinha o propósito de levar as estudantes a evocarem seus saberes acerca do currículo construídos ao longo de sua formação como uma forma de preparação para o restante da entrevista. Apesar desta intenção de introduzir a conversa sobre currículo, as falas das estudantes apresentaram dados interessantes de uma unanimidade em relação às suas percepções quanto aos estudos em torno da temática de currículo. Todas as 11 estudantes quando solicitadas a relembrem seus estudos sobre o currículo e a dissertarem sobre seus aprendizados afirmaram que se sentem inseguras de abordar o tema do currículo e que sentem que seus estudos na área dentro do curso foram insuficientes para a construção de um aprendizado significativo sobre o tema.

**Elsa:** Mas, agora, refletindo sobre, percebi que me falta muita compreensão do conceito de currículo. Não que eu não tenha conhecimento, mas para poder argumentar as coisas que eu acredito.

**Branca:** Porque essa questão, sempre que eu paro para refletir, eu não sinto segurança para falar.

**Jasmine:** Eu compartilho desse sentimento de não me sentir pronta para falar de quando eu de fato estudei sobre currículo no curso.

**Tiana:** A sensação que dá é que quando a gente precisa mesmo desses conhecimentos mais específicos, a gente não tem muita certeza do que a gente está fazendo, do que a gente já estudou. [...] Eu nem sei se [o currículo] é o que eu penso que é.

**Branca:** Eu vou dar provavelmente uma resposta bem leiga [sobre currículo].

Os trechos acima, retirados das entrevistas, evidenciam o sentimento de insegurança das estudantes em relação ao currículo. Elas também explicitam que sentem que os estudos dentro das disciplinas do curso de Pedagogia não se aprofundaram o suficiente na discussão sobre o currículo. Algumas afirmam que os estudos foram muito superficiais, ou que não forneceram bases para que elas construíssem um aprendizado satisfatório sobre o currículo. Os trechos abaixo apresentam algumas falas relativas a essa questão:

**Tiana:** Eu tenho a sensação de que a maioria das disciplinas que a gente vê é tudo muito superficial.

**Jane:** Então eu sinto que faltou um pouco dessa parte [sobre currículo] na nossa formação.

**Branca:** Porque como eu falei é, realmente, uma coisa [currículo] que eu não recordo de ter visto [no curso] e que eu não sinto propriedade para falar.

**Giselle:** Bom, eu já começo dizendo que eu senti falta de uma certa delimitação do que é o ensino do currículo.

**Jasmine:** Que complicado falar sobre isso [currículo]. [...] Porque a gente basicamente não estudou sobre o currículo escolar.

**Moana:** Vou ser bem sincera, nessas disciplinas eu não conseguir ter muitos aprendizados sobre currículo em si.

**Anastasia:** Porque é um assunto [currículo] que a gente fala pouco, eu sinto que a gente fala pouco.

**Jasmine:** Como eu praticamente não tive nenhuma base teórica na qual eu possa me embasar para te responder, eu te digo mais partindo da minha própria percepção sobre o que seria o currículo.

Na 5ª etapa do curso de Pedagogia da UFRGS, há uma disciplina específica sobre currículo. Essa disciplina foi citada por todas as estudantes nas entrevistas. Os

relatos das entrevistadas explicitam que durante essa disciplina, os estudos sobre currículo foram aquém do esperado por elas. Conforme suas falas, os estudos foram superficiais e não se aprofundaram na discussão sobre o currículo:

**Jane:** Então, com essa disciplina eu sinto que eu não tive tanta base para falar, assim, de currículo, de didática, que era o tema da disciplina.

**Anastasia:** Eu senti que foi uma cadeira [específica de currículo] que poderia ser mais explorada nesse sentido [discutir sobre o currículo]. Porque é um assunto que a gente fala pouco, eu sinto que a gente fala pouco. As vezes a gente comenta em outras disciplinas, em aulas de sociologia, por exemplo, sobre o poder do currículo, o currículo oculto, o que está por trás, essas questões assim. Mas falar propriamente do currículo, ter um debate sobre o currículo, acho que a gente tem poucas oportunidades ao longo do curso.

**Giselle:** A minha experiência com currículo foi mais... Ela não é centralizada, ela acaba sendo muito superficial nas disciplinas voltadas para o currículo.

**Branca:** Eu não lembro muito de ter estudado sobre o currículo em si na disciplina [específica].

A disciplina específica de currículo, na verdade, não tem apenas o currículo como tema central. Ela tem como temas: o currículo, a didática e o planejamento. Porém, de acordo com as estudantes o foco da disciplina recai muito mais sobre o planejamento, deixando as discussões sobre currículo de lado:

**Jane:** Nessa e em outras disciplinas a gente viu, assim, bem vagamente, eu acredito, mais em questões assim de planejamento, de pensar nos conteúdos que a gente iria ver.

**Anastasia:** A gente falava muito sobre a questão do planejamento.

Além da disciplina específica de currículo, as estudantes citaram outras disciplinas em que estudaram ou debateram sobre o currículo. Porém, essas disciplinas não tinham como foco o currículo, e este era tratado de forma tangencial nas discussões. Algumas estudantes consideram que a temática do currículo aparece pouco nas disciplinas do curso, outras consideram que o tema aparece em muitas das disciplinas. Essas disciplinas tratavam de diversas temáticas e o currículo aparecia mais como um elemento a compor as discussões sobre a temática principal da disciplina:

**Branca:** Eu lembro de algumas cadeiras terem comentado sobre currículo referente ao que a cadeira estava falando. [...] E também não com muito enfoque no currículo, mesmo assim, quando visto nessas disciplinas. Quase que como uma “citação”, digamos assim.

**Esmeralda:** Eu fiz uma cadeira eletiva também sobre a profissão docente, nesta disciplina a gente também debateu sobre o currículo. E são poucas as memórias que eu tenho de disciplinas que abordam isso como parte da disciplina mesmo. E eu acho isso uma parte mais fraca do nosso curso. Porque é uma coisa superimportante para a gente como futuras pedagogas entender o funcionamento de um currículo e como isso influencia na nossa profissão.

**Anna:** Mas acredito que várias outras cadeiras de alguma forma abordam esse assunto.

Ainda sobre essas discussões tangenciais de currículo dentro de disciplinas do curso, algumas estudantes relatam que tais estudos, ainda que sem muito aprofundamento no currículo em si, foram, certas vezes, mais significativos do que os estudos dentro da disciplina específica de currículo:

**Jasmine:** E também partindo de algumas ideias que eu peguei de outras disciplinas que para mim fizeram muito mais sentido falando em currículo do que a própria disciplina de currículo da faculdade.

**Giselle:** Mas as reflexões que aparecem em outras disciplinas para mim foram mais fortes do que as disciplinas de currículo em si.

Outras entrevistadas apontaram que sentiam dificuldade de compreender as relações entre currículo e as temáticas específicas das disciplinas por falta de compreensão sobre o próprio currículo. A compreensão dessas relações entre currículo e as demais temáticas do campo da educação foram dificultadas pela insegurança e pela dificuldade das estudantes de compreenderem e discutirem sobre o currículo em si:

**Giselle:** Acontece mais de retomando perceber que aquilo se tratar de currículo, do que enquanto o semestre passava entender que aquilo era sobre o currículo.

**Esmeralda:** Parecia muito geral, assim. Para mim não fazia sentido, eu não conseguia entender, eu não conseguia conectar com as coisas que a gente aprendia nas disciplinas.

Segundo as estudantes, essa insegurança quanto aos seus conhecimentos sobre currículo está relacionada ao fato de os estudos sobre currículo estarem concentrados do meio para o fim do curso. Algumas delas consideram que esses estudos poderiam acontecer mais no início do curso, de modo que a compreensão de currículo pudesse ser construída ao longo de toda a formação e as relações entre currículo e outras temáticas pudessem ser melhor entendidas:

**Elsa:** Acho que eu comecei a estudar mais sobre currículo a partir do 5º semestre. Antes disso, eu não tenho memória de ter uma discussão mais formal sobre currículo. Claro que

sempre aparece. Mas eu comecei a ter uma maior compreensão do que esse termo significava a partir do 5º semestre.

**Esmeralda:** Agora só mais para o final que a gente parou para discutir, debater sobre o currículo.

**Elsa:** Talvez seja algo para abordar mais cedo no curso, porque é a forma como a maioria das pessoas que vão se formar em Pedagogia vão organizar seu trabalho futuramente, se optarem por trabalhar em escola.

Além de relatar a experiência de estudar sobre currículo dentro do curso de Pedagogia, também foi solicitado que as estudantes dissertassem sobre as aprendizagens que construíram sobre o tema ao longo de sua formação. Entretanto, as falas das entrevistadas ocuparam-se mais de explicitar sobre as suas inseguranças em abordar o currículo e sobre as suas insatisfações com os estudos de currículo nas disciplinas no curso, do que propriamente apresentar suas aprendizagens e seus saberes.

**Anna:** Acho que muitas discussões têm relação com o currículo. A gente pensar nas diferenças do currículo para a Educação Infantil, para os Anos Iniciais e para EJA. Enfim, acho que o currículo é uma coisa extremamente central e que reflete as nossas concepções de educação.

**Bela:** Aparece bastante [nas disciplinas] sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

**Esmeralda:** E eu acho que o conhecimento que eu mais tenho em relação ao currículo é sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

**Jasmine:** O que eu consigo me lembrar é que eu estudei muito brevemente sobre currículo na disciplina de Organização e Política da Educação Básica, só que em uma perspectiva mais voltada para leis, LDB, Constituição, BNCC. Nada muito específico da estrutura de um currículo que, particularmente, é o que eu mais senti falta ao longo do curso.

**Bela:** As teorias de currículo, as concepções de currículo, tudo aquilo ali foi um mundo novo que eu descobri, que eu achei que foi muito importante e que eu não vi aparecer de novo [no curso].

**Anastasia:** Enfatizando muito a maneira política de ver o currículo, de não ver só como aquele conteúdo pragmático que eu preciso seguir. Mas uma maneira de poder expandir, trazer de outras maneiras, planejar de uma maneira que seja mais interessante, que faça mais sentido para aquele grupo de alunos.

**Anna:** A gente leu um livro que o tema central dele era sobre currículo. Eu lembro que trazia várias questões históricas da construção do currículo. [...] várias questões, assim, sociais.

**Elsa:** Eu acho que falar de currículo é engraçado, por que agora que eu já sei o que eu sei, eu fico pensando: “como é que eu não tinha essa compreensão o tempo inteiro?”. Mas para mim o que mais me marcou, no percurso que eu fiz nessas cadeiras, foram as conversas sobre como ele é ideológico sempre né. É uma organização feita por alguém né, tem uma

cabeça por trás. E aí é isso que eu falei, agora parece muito óbvio para mim. Mas antes não era. Eu nem parava para pensar muito nisso, mesmo estando na Pedagogia.

**Anastasia:** E a gente falava muito sobre a questão do planejamento. O planejamento com o currículo. Para tratar como um embate. O currículo está ali, e o que tu vais planejar vai ser um pouco do que está ali, mas muito do que tu acreditas, da própria maneira que tu vêes o currículo, que tu vêes o conteúdo, que tu queres te apropriar disso e que tu queres que teus alunos se apropriem. Então acho que a discussão girava muito em torno disso.

Os trechos acima são exemplos de falas das estudantes sobre aquilo que aprenderam durante sua formação sobre o currículo. De modo geral, elas citaram a Base Nacional Comum Curricular como um dos elementos mais estudados e de que mais tem conhecimento, além de outros documentos oficiais. Também citaram as discussões sobre currículo em relação às etapas escolares como Educação Infantil e Anos Iniciais. Apenas uma das estudantes disse que recorda-se de estudar especificamente sobre as teorias de currículo. Algumas delas apontaram sobre o foco de discutir e estudar o currículo associado ao planejamento. E algumas relataram aprendizagens relacionadas ao caráter ideológico, político ou histórico do currículo.

Os relatos das estudantes sobre suas inseguranças quanto aos estudos do currículo não são sem fundamento. Como já foi dito neste trabalho, o campo teórico do currículo é amplo e não apresenta um único discurso acerca do que é o currículo. De acordo com Santos, “a diversidade de definições, conectadas a diferentes pressupostos teóricos, revelam que este é um conceito que continua desafiando e desacomodando escolas, educadores e pesquisadores (2017, p. 87). O campo do currículo segue em permanente investigação. Considerando as respostas das estudantes, concordo com Santos: penso que refletir, investigar e discutir sobre o currículo segue sendo um desafio que desacomoda educadores, pesquisadores, escolas, universidades e estudantes.

#### 4.2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DAS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Após as estudantes dissertarem sobre seus estudos de currículo ao longo do curso de Pedagogia, foi solicitado que elas definissem o que, de acordo com seus entendimentos, é o currículo. Muitas seguiram demonstrando insegurança e dificuldade em discorrer sobre o tema.

**Bela:** Até porque assim, se tu me perguntares “conceitua currículo”, eu não saberia te conceituar currículo, dizer assim “currículo é isso, isso e isso”.

**Esmeralda:** Olha, essa é uma pergunta que eu me faço bastante [como você define o currículo?]. [...] E eu não teria uma boa definição de currículo, a ponto de eu me sentir confiante para falar sobre isso. O que eu posso dizer sobre currículo?

Os entendimentos e as concepções das estudantes entrevistadas variam. As percepções do que é o currículo, qual sua função, qual o seu foco, qual a sua finalidade e com o que ele está relacionado variam de estudante para estudante. Entendo que isso não é um fenômeno específico das estudantes participantes dessa pesquisa. Como já foi referido neste trabalho, as concepções e definições de currículo são múltiplas. Não há uma única e verdadeira concepção aceita universalmente do que é o currículo. Sacristán (2020, p. 15) aponta a dificuldade de se “ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota”.

As maneiras de se conceber e definir o currículo são mesmo, por vezes, contraditórias e estão associadas com diversas dinâmicas e fatores. Estes elementos, dinâmicas e fatores relacionados ao currículo variam bastante entre as concepções das entrevistadas. Ainda sobre as múltiplas concepções de currículo, Sacristán (2020, p. 14) diz que “sendo uma prática tão complexa, não é estranho encontrar-se com perspectivas diversas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos” em relação ao currículo. Mas, apesar das diferenças entre as percepções das estudantes sobre o currículo, de maneira geral pode se dizer que elas compreendem que o currículo é o conteúdo do ensino, o conteúdo da educação. Para elas, o currículo é aquilo, *o que*, se precisa ensinar e aprender dentro da escola. Segundo a grande maioria das entrevistadas currículo é *o que* as professoras precisam *abordar, estudar, contemplar, tratar, desenvolver e trabalhar* com a turma, com os alunos. Todos esses verbos foram utilizados pelas estudantes ao definir o currículo e todos fazem referência a uma mesma atividade: o ensino de um conteúdo.

**Tiana:** Para mim, eu acho que o currículo seria o que a gente precisa abordar na sala de aula. Então, tem a questão da BNCC e tudo que a gente precisa contemplar nos estudos dos alunos, algo que a gente precisa estar sempre atento e saber o que é para cada série, o que precisa ser abordado com eles, o que precisa ser estudado naquele determinado ano.

**Moana:** A primeira coisa que eu penso quando se fala em currículo são os conteúdos.

**Jane:** O currículo são os conteúdos e as temáticas que são programadas e organizadas para serem trabalhadas em uma disciplina.

As alunas vão além de definir o currículo como esse conteúdo do ensino, e o definem mais especificamente como a organização desses conteúdos. A maioria delas em algum momento menciona o currículo como uma organização, um ordenamento, um arranjo, uma disposição ou uma composição desses conteúdos a serem ensinados e aprendidos em sala de aula. Além da palavra conteúdos, as estudantes também citam o currículo como a organização de áreas do conhecimento, temáticas, experiências, assuntos e matérias.

**Elsa:** Eu acredito que o currículo seja uma forma de organização dos conteúdos e das áreas de conhecimentos que vão ser abordadas na escola, na educação escolar especificamente.

**Anna:** Eu acho que o currículo ele é uma construção coletiva de vários sujeitos, assim, envolvidos na educação para meio que definir quais os assuntos que vão ser abordados, o que que é essencial para os alunos, assim, terem contato ao longo da formação escolar deles. Algo que reúne o que a gente entende como crucial, quais os conteúdos, o que que a gente tem que falar ao longo das nossas aulas, ao longo da formação de cada aluno.

**Elsa:** Mas eu acredito que [a função do currículo] seja organizar esses conteúdos que precisam ser ou não, uns precisam ser, outros a gente opta por tirar ou colocar, ou abordar de uma maneira ou de outra. Mas é a forma de organizar, então, esses conteúdos e essas áreas do conhecimento para serem apresentados para os alunos de acordo com a série, enfim de cada um.

**Moana:** [O currículo] seria esses conteúdos no geral que o professor tem para dar para a turma. De uma forma muito simplista, falando sobre currículo.

Para algumas estudantes, mais do que uma organização de conteúdos, o currículo determina quais conteúdos devem ser ensinados e aprendidos em cada ano escolar e em cada etapa escolar. Em alguns casos, as entrevistadas se referem a essa determinação como uma padronização não só do que é relativo à cada etapa e ano escolar, mas também uma padronização dos mesmos conteúdos que devem estar presentes em todas as escolas. Penso que isso pode ser explicado, em parte, pelo que Sacristán (2007, p. 125) diz a respeito do currículo: “além de expressar os conteúdos do ensino - o que é e, por isso mesmo, o que não é objeto de ensino -, estabelece a ordem de sua distribuição.

**Tiana:** Eu acho que a intenção é que seja algo mais padronizado. Por exemplo, no primeiro ano, todos tem que ter aqueles conteúdos.

**Jane:** Normalmente, as escolas já têm conteúdos que são típicos de cada ano.

**Giselle:** Eu sei que existe um padrão meio a ser seguido, digamos, de conteúdos programados para cada ano.



**Jane:** A função do currículo é ter um panorama do que que a gente vai trabalhar com aquela turma naquele semestre, naquele ano. Para não tu pensar da tua própria cabeça “ah o que que eu vou dar nesse ano?”. É uma coisa para justamente tu ter um planejamento, para tu te organizar no que que tu vais trabalhar ao longo do ano, sabe? Não ficar uma coisa muito solta, uma coisa muito desorganizada.

**Branca:** Como uma exigência do que as competências e do que tem que ser ensinado em cada etapa escolar, do que que tem que ser trabalhado, desenvolvido com as crianças em cada etapa.

**Anna:** Eu acho que a função é garantir que certos assuntos vão ser abordados. Porque o trabalho do professor também é pautado nisso, o que que tem no currículo daquela escola. Então, acho que o principal é isso, é ser uma base que todo mundo vai se voltar para ele e pensar “então é isso que precisa estar presente na aula, é isso que a gente precisa construir com os alunos, é isso que tem que estar presente nas nossas aulas, o conteúdo que representa aquilo que a gente vai ensinar, o que a gente acredita, as nossas concepções, assim”.

**Anastasia:** [...] que tu entre em qualquer escola brasileira e saiba que isso, isso e isso vai ser ensinado.

**Anna:** Eu penso logo na BNCC. Para eu ter uma ideia dos conteúdos de cada ano. Mas isso é só um documento que traz, talvez, alguma referência.

Uma minoria das entrevistadas compreende o currículo pela perspectiva dos estudantes da escola e o considera como uma trajetória ou um percurso que os alunos e alunas irão seguir ao longo de sua formação escolar. Entendo que tal entendimento de currículo como curso, percurso ou trajetória está associado, conforme explicitiei anteriormente nesse trabalho, com a origem etimológica da palavra currículo, derivada da palavra latina *currere* (SACRISTÁN, 2007; GOODSON, 2018).

**Jasmine:** Digamos que seria o caminho que o aluno, a criança, o jovem, o adulto, deveria percorrer ao longo da trajetória escolar dele. Então, eu não gosto de usar essa palavra norteador, eu não gosto. Mas é o que eu consigo pensar agora. O currículo seria o norteador daquilo que o aluno passaria ao longo da trajetória na escola. Para mim essa é a definição mais básica e o que eu consigo formular a respeito de currículo. Eu não consigo me aprofundar de outra forma para te responder, por que como eu já disse antes é um estudo que eu realmente eu senti bastante carência no curso. [...] Acho que é essa função de guiar. [...] Guiar qual que é o percurso que os alunos vão fazer, e os professores também, durante a vida escolar desses estudantes. Traçar um horizonte não só para os alunos, mas também para os professores, porque a gente sabe que, enfim, ali no currículo teoricamente, envolve questão de planejamentos, matérias, didática, enfim. É a base da estrutura da escola. Da estrutura curricular.

Quando foi solicitado às estudantes que dissertassem sobre qual era a função do currículo dentro da escola, a resposta unânime foi associar o currículo e sua função com o trabalho das professoras. *Guiar, nortear, ajudar, embasar, consultar, inspirar e*

*auxiliar*: esses foram os verbos mais utilizados pelas entrevistadas para vincular o currículo ao trabalho docente. Ou seja, para elas, o currículo serve como um guia para a atuação docente dentro de sala de aula. As professoras, segundo as estudantes, têm o currículo como base para construir seus planejamentos de aula, principalmente, seguindo aquilo que está prescrito em documentos oficiais. Como mostra Goodson (2018, p. 49), “o vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se”. Entendo que a compreensão do currículo como um guia prescrito no qual as estudantes irão basear seu trabalho docente, de certo modo, comprova a afirmação de Goodson (2018) de que a associação entre currículo e prescrição “sobreviveu” com o passar do tempo e ainda é um entendimento presente no discurso das professoras em formação. As escolhas pedagógicas das docentes são baseadas pelo currículo:

**Tiana:** Acho que a função do currículo é nortear os professores e os educadores.

**Jane:** Sim, o currículo é, supostamente, para nos ajudar, é para ser uma base para a gente trabalhar com eles [estudantes].

**Branca:** É um embasamento. E também é um guia. [...] Eu acho que seria para embasar o que precisa ser trabalhado, as escolhas pedagógicas e também como um guia para saber o que eu preciso desenvolver com aquela turma. [...] Como se fosse algo para eu consultar o que eu preciso fazer. O currículo seria para ver o que eu preciso trabalhar e a partir disso decidir como eu faria. [...] Orientar e, também, embasar o trabalho que está sendo feito dentro de sala de aula.

**Esmeralda:** [O currículo] Seria algo para guiar a nossa prática. E seria algo que a escola, a meu ver, pelo pouco que eu acho que eu entendo, que seria algo construído pela escola para contribuir e mover a prática das professoras dentro da sala de aula.

**Moana:** Eu acho que o currículo auxilia muito no trabalho do professor, principalmente. Fico pensando muito que não sei se o certo seria ter um currículo universal para todos, porque como eu disse os contextos são diferentes. Mas fico pensando que muitos professores não têm a mesma formação, ou uma formação muito boa ou completa. Ou não tem uma formação voltada para o pedagógico. E acho importante para que os professores, principalmente esses, tenham essa base do que é necessário trabalhar. Não ficar fixamente cravado naquilo de ter que ensinar X conteúdo, mas ter essa inspiração, essa base do que eu ensino para tal público.

Algumas estudantes abordaram essa relação de forma mais rígida, afirmando que o currículo define o trabalho docente. Segundo elas, as professoras têm pouca autonomia na escola para planejar e pensar sobre os conteúdos dentro de sala de aula. Desse modo, o currículo acaba determinando o que as professoras devem fazer em sala de aula e as escolas acabam por obrigar as docentes a seguirem o currículo:

**Giselle:** Currículo é o que vai definir a nossa prática.

**Jasmine:** O professor, por mais que seja titular, não tem autonomia sobre os planejamentos dele ou sobre o currículo. [...] O que eu vejo é que não parte do professor, ele não tem essa autonomia de planejar as atividades, as aulas e os recursos. Tudo já está milimetricamente pronto e é aquilo que tem que ser seguido por todas as professoras, todas as turmas, todos os alunos.

**Branca:** Como se fosse, não sei, um livro de regras, digamos assim, falando bem coloquialmente. Um manual, talvez.

Assim como as estudantes, Connell (1993) também afirma que o currículo para além de definir o conteúdo do ensino, define a prática e o trabalho de quem ensina: “o currículo não é apenas uma declaração do que deve ser estudado pelos estudantes, mas também é uma definição do trabalho do professor – ele descreve um processo laboral/de trabalho” (CONNELL, 1993, p. 32, tradução minha). Entendo que as estudantes percebem o currículo tal como Connell: um processo laboral. Para elas o currículo, sendo um guia prescrito, baseia e determina a prática docente.

A partir das falas das estudantes, podemos organizar suas concepções da função do currículo em relação ao trabalho docente de três formas: 1) o currículo como algo que sustenta as escolhas pedagógicas da professora; 2) o currículo como algo que restringe as escolhas pedagógicas da professora; e 3) o currículo como algo que guia as escolhas pedagógicas da professora. Na primeira situação, as professoras teriam o currículo como algo para embasar, sustentar e dar argumento para as suas escolhas pedagógicas. Na segunda, o currículo determina aquilo que as professoras devem ou não fazer e ensinar em aula, restringindo sua autonomia docente e suas escolhas pedagógicas. E na terceira, a professora tem o currículo como um guia, como algo para ajudá-la nas suas decisões.

As respostas das entrevistadas demonstram que suas concepções de currículo estão intrinsecamente relacionadas às suas concepções do que é o trabalho docente. Falarei mais sobre isso na próxima seção.

Para algumas estudantes a função do currículo, ou mais especificamente, a finalidade do currículo está relacionada com a finalidade da própria educação. Segundo suas respostas, se a educação tem determinada finalidade, o currículo também irá refletir essa finalidade. O currículo, então, estaria relacionado com os objetivos e finalidades de um determinado projeto de educação. O currículo, para as entrevistadas, tem um poder de construir e moldar sujeitos (os alunos e as alunas).

Com isso, se pode moldar tais sujeitos de acordo com as concepções de um ou de outro projeto de educação. Desse modo, elas associam as concepções de currículo com as concepções e finalidades de educação. Sobre isso, Sacristán lembra que é fundamental para análise do ensino “ver como se cumpre a função cultural das escolas” (SACRISTÁN, 2007, p. 122). Entendo que assim como Sacristán (2007), as estudantes entrevistadas consideram importante prestar atenção em como as escolas cumprem sua função cultural, em como formam sujeitos e cidadãos, em qual o projeto de educação das escolas:

**Jasmine:** Nesses momentos eu paro para pensar e fico me questionando qual é de fato a função do currículo na escola: se é organizar esses estudos dos alunos de matemática, biologia e outros, ou se é realmente função do currículo formar as pessoas para conseguirem viver uma vida adulta, digamos, depois de formados.

**Anastasia:** O que tu queres que aconteça, vai estar no currículo.

**Bela:** Acho que o currículo tem esse grande poder, assim, de inventar sujeitos, de inventar pessoas. Não sei se estou certa nisso. Pensando assim, mas é o que eu vejo. Ele modela muito e modela para o tipo de sujeito que tu queres ter, o tipo de sociedade que tu queres ter, o tipo de pessoas que tu queres ter.

**Jasmine:** Enfim, se eu tivesse essa autoria e para construir um planejamento e um currículo pautados pelo que eu acredito eu acho que seria importante ... que seria com base nisso: formar pessoas que saiam da escola prontas para viver uma vida adulta, independentemente, de forma livre e autônoma.

**Anastasia:** Eu preciso saber e seguir aquilo que é importante. E a gente deve pensar, é importante para quê? É importante para a cidadania? Para passar no vestibular? O que é importante? É outra coisa para se pensar, o que é importante na escola? É importante formar cidadãos, ou é importante passar no vestibular?

**Bela:** Mas é um pouco assim: saberes, conhecimentos, qualquer palavra que se queira usar, que foi selecionado para formar um tipo de pessoa com a ótica sociedade que tu queres ter, com a ótica do tipo de sujeito que tu queres ter. Então eu acho que o currículo, ele seria isso e ele está perpassado pelas noções que tu tens, pela forma que tu concebes a educação, a forma como tu pensa que a sociedade tem que se organizar.

Os trechos acima evidenciam que as estudantes compreendem que a finalidade do currículo reflete a finalidade do projeto de educação no qual o currículo está inserido. Referente a essa relação, Sacristán (2020) associa as diferentes finalidades da educação com a dificuldade de se construir uma concepção única e coerente sobre o currículo:

Os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. Isto é uma dificuldade incorporada na

pretensão de obter um esquema claro e uma teorização ordenada sobre o currículo. (Sacristán, 2020, p. 16)

Ou seja, Sacristán (2020) relaciona as diferentes missões e finalidades da educação com a falta de uma teoria clara em torno do currículo. Pensando nisso, entendo que a insegurança das estudantes em definir o que é o currículo, já mencionada neste trabalho, também está relacionada com essa associação que elas fazem entre currículo e as funções da educação. Elas consideram que a escola pode assumir finalidades diversas, de acordo com o projeto de educação das escolas. Sendo assim, se há finalidades múltiplas, também há currículos múltiplos que refletem essas finalidades. A função da educação é mais um elemento que as estudantes precisam dar conta de considerar ao definirem o que é currículo. Portanto, é mais um elemento que dificulta uma compreensão mais precisa das estudantes sobre o currículo.

Citando Schubert, Sacristán (2020, p. 14) apresenta algumas *impressões* globais que “nos trazem à mente o conceito de currículo”. Sobre essas impressões, o autor diz:

Tratam-se de acepções, às vezes, parciais, inclusive contraditórias entre si, sucessivas e simultâneas desde um ponto de vista histórico, dirigidas por um determinado contexto político, científico, filosófico e cultural. Algumas dessas imagens são as seguintes: o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes [...] (SACRISTÁN, 2020, p. 14)

As concepções de currículo apresentadas pelas estudantes de Pedagogia têm muitas proximidades com essas *impressões*, essas acepções descritas por Sacristán (2020). O entendimento de currículo como conjunto de conhecimentos apareceu no discurso de todas as entrevistadas. Todas elas também mencionaram o currículo como uma espécie de guia ou de base para as professoras. Elas também apontaram outras questões que Sacristán (2020) cita, como a organização em níveis de ensino ou a relação entre currículo e a finalidade da escola. Esses entendimentos de currículo estão, de certa forma, *impressos* na mente das estudantes, de modo que elas, salvo uma das estudantes, não ultrapassam nem questionam essas concepções em momento algum.

### 4.3 CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE

Na seção anterior já foi demonstrado que as estudantes relacionam suas concepções de currículo com as suas concepções de trabalho docente. Antes mesmo de serem questionadas sobre a relação entre trabalho docente e currículo, elas já tratavam desse assunto durante a entrevista. Todas elas ao dissertarem sobre a função do currículo mencionaram em algum momento o trabalho docente:

**Tiana:** Acho que a função do currículo é nortear os professores e os educadores. Eu acho que a intenção é que seja algo mais padronizado. Por exemplo, no primeiro ano, todos tem que ter aqueles conteúdos. Mas aí, claro, depende de cada professor, da forma que vai ser passado, o contexto e tudo mais. Mas que tem que ser visto aquilo em determinado ano. Acho que algo para nortear as escolas e para nortear os professores para que não seja algo muito aberto, e muito livre, sabe?

**Branca:** Eu acho que [a função do currículo] seria para embasar o que precisa ser trabalhado, as escolhas pedagógicas e também como um guia para saber o que que eu preciso desenvolver com aquela turma.

**Elsa:** A relação que o currículo tem com o meu planejamento é que esse currículo que vai orientar e vai determinar o meu trabalho. Mesmo que eu tenha liberdade para fazer o meu planejamento, as minhas aulas, é ele que vai servir como um guia dos assuntos que eu tenho que tratar, das organizações que eu tenho que respeitar, das estruturas que são maiores que o meu trabalho com a minha turma.

**Esmeralda:** Seria isso para guiar as professoras dentro da sala de aula.

**Jane:** Sim, o currículo é, supostamente, para nos ajudar, é para ser uma base para a gente trabalhar com eles. Mas também não é uma coisa necessariamente fixa, a gente pode ir fazendo alterações de acordo com o contexto. O currículo pode ir sendo atualizado.

**Bela:** Eu acho que ele vai influenciar, com certeza influencia na minha prática.

Fica claro, a partir das respostas das estudantes, que elas entendem o currículo como um elemento que as professoras têm para guiar e basear sua prática docente e seu planejamento pedagógico. O currículo é uma estrutura que sustenta e fundamenta o trabalho da professora. As entrevistadas também apontam que esta relação é recíproca: enquanto o trabalho da professora é definido a partir do currículo, este necessita da ação da professora para “entrar” em sala de aula. Ou seja, o trabalho docente não acontece sem o currículo, e o currículo não se concretiza sem a prática da professora. Sobre essa reciprocidade entre os conceitos de currículo e ensino explicitada pelas estudantes, Sacristán (2007, p. 123) afirma que:

Ambos conceitos precisam ser entendidos em interação recíproca ou circular, pois se o ensino deve começar a partir de algum plano curricular prévio, a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas que na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins.

Sacristán (2007, p. 123) lembra que o ensino é “o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir a aprendizagem”. Em consonância com esse entendimento de ensino que transforma o currículo, as entrevistadas compreendem que a prática docente é uma continuação, uma extensão, do currículo dentro da sala de aula. De acordo com as estudantes, esta continuação do currículo acontece da seguinte forma: as professoras acessam o currículo e a partir do que nele está prescrito constroem seu planejamento de modo que faça sentido com outros elementos que as docentes consideram importantes, como as suas próprias concepções de educação, o tipo de aula que elas pretendem dar, o contexto da turma em que trabalham, o desenvolvimento dos alunos, entre outros. Esse exercício de continuação do currículo é, para as estudantes de Pedagogia, também um exercício de conectar o currículo com a realidade da sala de aula e do trabalho docente:

**Tiana:** Porque o texto que está ali no livro é o mesmo para todos, mas depende da forma que o professor vai trabalhar com eles também, e vai complementar de outra forma.

**Jane:** Olha, a princípio é pegar a temática e pensar as melhores abordagens, os melhores meios que a gente pode para atingir os alunos para que eles mostrem interesse naquele conteúdo com base nos nossos estudos que a gente teve na faculdade de metodologia e didática.

**Branca:** O currículo seria para ver o que eu preciso trabalhar e a partir disso decidir como eu faria.

**Giselle:** O currículo dentro da escola, de certa forma, é o que vai te permitir definir os rumos que a tua turma vai tomar. [...] Me parece que o currículo ele entra na sala de aula conforme ele faz sentido. Idealmente, eu imagino que seja localizado, quase como um processo de pesquisa, seja localizado uma questão na turma, algum interesse, e que consiga se desenvolver algo já previsto, no currículo formal.

**Anna:** Me pautar em certos documentos para saber, então quais conteúdos que eu tenho de abordar, mas também sempre considerar o que que eu estou vendo com os alunos, o que que eles estão me trazendo, os interesses deles, o que que é mais essencial, mais importante.

**Elsa:** Eu gostaria de imaginar que eu usaria essas estruturas que já foram pré-determinadas, que são maiores do que eu, maiores do que eu tenho poder de decidir, e usar meu planejamento para fazer essa organização me favorecer e trabalhar a meu favor da forma que eu acredito que a gente tenha que trabalhar em sala de aula.

**Esmeralda:** Porque quando eu paro para pensar no currículo, eu entendo que a gente precisa ensinar determinadas coisas para os nossos alunos, algumas coisas fogem do nosso controle, eu não posso chegar dentro de uma escola e decidir o que eu vou ensinar e não ter nada a ver com a nossa realidade total. Então eu acho que a gente tem que pegar... o currículo nos ajudaria a pegar tudo isso e ir organizando dentro do nosso contexto, daquela escola, daqueles seres, seria aproximar aquilo tudo que a gente precisa passar para eles, mas considerando o contexto deles e a realidade deles para fazer aqueles conteúdos todos fazerem sentido para eles.

Essas falas sobre a extensão do currículo para sala de aula, via prática da professora, demonstram que as estudantes compreendem essa relação currículo/trabalho docente voltada para a transposição do conteúdo para a prática. O trabalho docente em sala de aula é, para as entrevistadas, essa ação de *pegar* o que está no currículo e *levar* para os alunos na aula. Ou seja, segundo suas falas, o currículo é algo que já vem pronto para as professoras, estas não participam da discussão sobre o currículo nem podem decidir o conteúdo do ensino. Uma vez que as professoras são distanciadas da construção e da discussão sobre o currículo escolar, o espaço em que podem exercer certa autonomia é dentro da sala de aula nessa transposição do currículo para a aula. Isto é, o espaço de autonomia das professoras é a metodologia, a didática. Para as estudantes, as professoras não têm autonomia para escolher e decidir *o que* ensinar, mas tem para decidir *como* ensinar. As preocupações das estudantes voltam-se então para as transformações curriculares no campo metodológico, e não em relação a natureza do conhecimento presente no currículo. Entendo que essa atenção voltada mais para a metodologia (o *como* ensinar) do que para o currículo (o *que* ensinar) não é exclusiva do pensamento das entrevistadas. Historicamente, “por diferentes razões, na teorização pedagógica dominante, existem mais preocupações pelo como ensinar que pelo que se deve ensinar” (SACRISTÁN, 2020, p. 30). Sacristán (2007) atenta para o fato de que o ensino não depende apenas do *como*, mas também do conteúdo. Sendo assim, “a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca” (SACRISTÁN, 2007, p. 120). O autor ainda observa que é através do currículo que o conhecimento é distribuído socialmente, e por isso “a natureza do saber distribuído pela escola se situa como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido” (SACRISTÁN, 2020, p. 19). Entretanto, percebo que apesar dessa importância defendida por Sacristán (2007; 2020) de se discutir a natureza do conhecimento e o conteúdo do currículo, as falas das entrevistadas apontam que essa discussão é distante das professoras e das estudantes de Pedagogia.



**Jane:** Normalmente, as escolas já têm conteúdos que são típicos de cada ano.

**Tiana:** Às vezes não é o que a gente quer [ensinar], mas a gente precisa adaptar ao que a escola quer. [...] Acho que depende do local em que a gente está inserido, se é uma escola em que a gente tem mais abertura para planejamentos mais diferenciados e que possa trazer coisas diferentes. [...] Mas eu acho que tem que seguir o que a escola quer que trabalhe, por exemplo no semestre, e a partir disso buscar formas de como vai ser trabalhado, conteúdos que estão dentro daquele tema.

**Elsa:** Que no meu planejamento pessoal eu consiga flexionar o currículo de uma forma que faça sentido para o trabalho que eu acredito.

**Moana:** Acredito que o currículo entra no meu planejamento a partir daquele momento que, sendo bem crua, a escola, a direção, a equipe me trazem os conteúdos que devem ser trabalhados naquele ano. Entraria assim e continua naquilo que já falei. Não dá para se ignorar que existem conteúdos que precisam ser trabalhadas, conteúdos que a escola nos traz, que o governo nos traz, e a gente é cobrado dessas coisas.

As respostas das estudantes deixam claro que elas entendem que o currículo é construído distante das professoras. Elas não participam da construção do currículo ou das discussões acerca da natureza do conhecimento que vai “entrar” em sala de aula. Entendo que esse pensamento não é único das entrevistadas, é comum entendimentos dentro e fora das escolas que considerem que o ensino é responsabilidade das professoras, enquanto o currículo é construído por terceiros:

[...] as atividades dos professores/as referem-se basicamente aos aspectos metodológicos do como ensinar, enquanto as decisões sobre os conteúdos - o que ensinar - serão vistas como algo que pertence a outros: especialistas, administradores, políticos, editoras de livros-texto, etc. (SACRISTÁN, 2007, p. 122)

Quanto à essa questão do distanciamento das professoras da decisão de *o que* ensinar na sala de aula, algumas estudantes inclusive reconhecem que as professoras deveriam ter mais participação ativa na construção e na discussão sobre o currículo:

**Jasmine:** Até porque a gente pode se perguntar, quem é que faz a escola? Os professores. Lógico que tem toda a equipe pedagógica que está por trás de todas essas construções de currículo, de planejamento, de didática. Mas acaba que os professores em si que estão na sala de aula diariamente, acabam não tendo muita voz sobre essas questões mais curriculares e gestacionais. Então meio que ficam sem autonomia para pensar sobre isso.

Entendo que a concepção de currículo como uma prescrição ou um guia que determina o que as professoras precisam ensinar está relacionado a esse entendimento das estudantes de que o trabalho docente é um trabalho com pouca autonomia, que é restringido e deslocado da discussão do currículo, no qual os

saberes das professoras são desvalorizados e deixados de lado; um trabalho que não é visto pela sociedade como intelectual, mas como metodológico. Quer dizer, se o trabalho docente é apenas metodológico, se as professoras não têm autonomia e devem pensar apenas na prática dentro de sala de aula, o conceito de currículo deve ser coerente com esta realidade. Sendo assim, o currículo é visto como um guia ou uma prescrição que chega pronto para as professoras o aplicarem em aula.

Entendo que tais concepções de currículo e de trabalho docente que se complementam estão vinculadas à dicotomia entre ensino e prática, discutida no capítulo de referencial teórico. As visões de currículo enquanto prescrição e do trabalho docente enquanto metodológico impedem as estudantes de enxergar a realidade do ensino na qual o *que* e *como* ensinar são relacionadas e interdependentes. Por esse motivo, Sacristán (2007) defende que enxergar o currículo como processo, e também *práxis*, significa se aproximar mais da realidade do ensino.

O currículo como processo de Sacristán (2007) tem o currículo em cinco níveis interdependentes: 1) o currículo *prescrito e regulamentado*; 2) o currículo *planejado* para professores e alunos; 3) o currículo *organizado* no contexto de uma escola; 4) o currículo *em ação*; e 5) o currículo *avaliado*. As estudantes concebem o currículo principalmente enquanto o primeiro nível, ou em certa medida como o segundo e o terceiro nível. Mas não consideram o currículo *em ação*, a prática dos professores, como integrante do currículo. Para elas essa parte da ação é externa, deslocada, do currículo.

Sacristán (2007) apresenta algumas razões que ele considera como obstáculos para a formação de uma compreensão processual do currículo:

Em primeiro lugar, porque sobrevive com força a concepção burocrática da instituição escolar (Rowan, 1990), que concebe esta como uma organização vertical com um sistema centralizado de decisões, em que os subordinados deveriam cumprir fielmente as ordens impostas e propostas desde cima, em que os processos que se desenvolvem deveriam ajustar-se aos objetivos assinalados de antemão. [...] A escola, apesar de sua forte burocratização, não é uma organização ao estilo de uma empresa, mas algo mais parecido com um organismo complexo e vivo onde as partes decidem fazer coisas com alguma autonomia – diga-se também com desordem e incongruências às vezes – e na qual os processos de negociação interna entre as partes e os processos que se estabelecem com o currículo imposto desempenham um importante papel. [...]

Em segundo lugar, uma concepção política e técnica do professor/a, coerente com essa perspectiva global, entendeu-o mais como servidor de um projeto não elaborado por ele, aplicador mais do que criador de planos de ensino, como afirmam Tanner e Tanner (1980), alguém que intervém em problemas técnicos mais do que na decisão do conteúdo e na orientação do sistema escolar. Na gestão dos currículos, dentro dos sistemas educativos

complexos, é evidente que os professores/as são vistos mais como funcionários ou assalariados que devem seguir certas determinações do que como profissionais que, à imagem do que foram os profissionais liberais clássicos, controlavam coletivamente uma prática e definiam os critérios do “bem fazer”. [...]

Em terceiro lugar, toda uma concepção técnica – e às vezes mecanicista – que concebeu o ensino como uma prática baseada em habilidades dirigidas para conseguir objetivos concretos, em vez de compreendê-lo como algo complexo em que as concepções e decisões dos professores/as desempenham um papel importante que dá sentido e realidade ao que se faz; tudo isso levou a que se se ocupasse mais das intenções do ensino, dos planos e currículos planejados fora da escola que do que realmente se ensinava dentro e como se traduziam aquelas intenções externas. (SACRISTÁN, 2007, p. 142-143)

Penso que podem ser identificados nas falas das estudantes entrevistadas esses obstáculos que impedem a visão de um currículo mais próximo da realidade do ensino e que leve em consideração a relação entre atividade e conteúdo. Assim como no primeiro obstáculo, as estudantes percebem que as professoras são tratadas como subordinadas que devem cumprir ordens “de cima”:

**Tiana:** Às vezes não é o que a gente quer, mas a gente precisa adaptar ao que a escola quer.

Também, em concordância com o segundo e o terceiro obstáculo descrito por Sacristán, as estudantes também entendem as professoras como apenas aplicadoras de um projeto que nunca é construído por elas:

**Jasmine:** [...] os professores em si que estão na sala de aula diariamente acabam não tendo muita voz sobre essas questões mais curriculares e gestacionais.

Sacristán (2007) problematiza esses entendimentos, como os das estudantes entrevistadas, que para ele constituem obstáculos para o entendimento do currículo como processo. Isso, porque, segundo o autor, eles levam a uma compreensão de currículo apenas como os modelos de representação escrita que de alguma forma tentam capturar todo esse processo do currículo, isto é, planos ou documentos oficiais (SACRISTÁN, 2007). Penso que isso é exatamente o que acontece com as estudantes: elas pensam no currículo como os conteúdos organizados em uma prescrição oficial, sempre construída deslocada do trabalho docente.

Sacristán afirma que:

A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. [...] O conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação do

currículo num determinado nível do sistema educativo. (SACRISTÁN, 2020, p. 31)

Pensando nisso, o currículo, da forma que é percebido pelas estudantes, condiciona o papel que elas entendem como pertencente às professoras. Mas pode-se dizer que o pensamento inverso também faz sentido. Isto é, para as estudantes o currículo é apenas um guia construído distante das professoras, porque o trabalho docente é uma prática mais metodológica do que teórica. E o trabalho docente é sem autonomia e focado apenas na prática porque o currículo é uma prescrição que pré-determina o trabalho docente.

#### 4.4 HEGEMONIA, TRABALHO DOCENTE E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DAS ESTUDANTES

As concepções de currículo e de trabalho docente das estudantes do curso de Pedagogia, explicitadas nas seções anteriores deste capítulo, não foram construídas *do nada*. São resultados de diversas dinâmicas e diversas ideias que operam dentro do contexto em que as estudantes vivem, estudam e trabalham e que penetram os seus pensamentos e entendimentos. Dentro desse contexto de dinâmicas diversas, o pensamento hegemônico se estende para os entendimentos das estudantes sobre o que é o currículo. Sendo assim, para entender as concepções de currículo e de trabalho docente das estudantes de Pedagogia é preciso entender o contexto dessas percepções.

Como foi discutido na seção anterior, as concepções de currículo das estudantes são definidas e condicionadas pelas suas concepções de trabalho docente e vice-versa. Essa ideia está relacionada aos pensamentos hegemônicos acerca do currículo e do trabalho docente. O contexto hegemônico apresenta situações que, de certo modo, ajudam a comprovar e a construir essas ideias de que o trabalho docente é uma prática muito regulada e sem autonomia, enquanto o currículo é uma mera prescrição de conteúdos a serem seguidos pela professora no ensino aos estudantes. Esses pensamentos hegemônicos preenchem o senso comum da sociedade e também os entendimentos das estudantes de Pedagogia.

Dentro desse contexto hegemônico, existem certos fatores que contribuem para essa incorporação das concepções hegemônicas de currículo pelas estudantes de Pedagogia:

1. Percepção de que o trabalho docente não tem autonomia: essa percepção que as estudantes têm de que o trabalho docente é muito controlado e restringido não surgiu do nada. Esse pensamento surge de diversas dinâmicas como: o controle exercido sobre as professoras dentro das escolas; a desvalorização do trabalho docente na sociedade; casos em que as escolas restringem a autonomia das professoras; instituições privadas que promovem currículos prontos que determinam como deve ser as atividades das professoras; entre outros.
2. Distanciamento entre a discussão sobre currículo e o trabalho docente: a histórica separação entre prática e teoria, atividade e conteúdo, ensino e currículo junto da realidade do trabalho docente dentro de muitas escolas, na qual as professoras não participam da discussão sobre o conteúdo do ensino, corroboram para a percepção de distanciamento entre as professoras e a construção do currículo. O contrário dessa relação também acontece, pois “o próprio discurso sobre a relação teoria-prática se nutre da teoria e das práticas curriculares” (SACRISTÁN, 2020, p. 28).
3. Foco do trabalho docente na metodologia: mais uma vez, a ideia das estudantes de que o trabalho docente está mais relacionado com o *como* ensinar do que o *que* ensinar não surgiu do nada. Essa ideia é hegemônica na sociedade: dentro e fora das escolas o trabalho das professoras é percebido como desvalorizado, sem autonomia. O mercado de trabalho parece corroborar esse pensamento, com tendências que cada vez mais pré-determinam o que as professoras devem ou não ensinar em suas aulas. Sendo assim, se não há espaço de decisão sobre o conteúdo do ensino, parece que o espaço de decisão das docentes é apenas metodológico. A própria formação das estudantes lhes dá indícios de que esse pensamento é verdadeiro quando na disciplina de currículo, o foco recai mais sobre o planejamento do que na discussão do currículo. A existência de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, também cria a percepção nas estudantes que o currículo já está pronto e elas precisam apenas acessá-lo para decidir como aplicá-lo dentro da sala de aula.
4. Complexidade do campo teórico: o campo teórico do currículo é complexo e amplo. Como já foi explicitado nesse trabalho, não existe uma definição

única e correta sobre o que é o currículo. Como mostra Apple (2008), é preciso fazer perguntas que captem a complexidade (de quem é o conhecimento ensinado, a quem ele favorece), algo que não é estimulado em uma concepção hegemônica de currículo. Essa complexidade, junto do já exposto sentimento de insuficiência das estudantes quanto aos estudos sobre o currículo, corrobora para uma maior facilidade de aceitação pelas estudantes das ideias hegemônicas sobre o currículo.

Todas essas questões não são aspectos separados um dos outros, mas fenômenos e dinâmicas que se interconectam e se relacionam dentro do contexto em que as estudantes vivem, estudam e trabalham.

A consolidação de um pensamento hegemônico está relacionada à uma eliminação de alternativas. Considerando essas dinâmicas mencionadas acima, o contexto e as dinâmicas em que as estudantes estão inseridas vão intercedendo as possibilidades alternativas de pensamento acerca do currículo, levando as estudantes a incorporarem visões hegemônicas de currículo. De acordo com Apple:

[...] a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo.” (APPLE, 2006, p. 38)

Isto posto, entendo que o pensamento hegemônico referente à educação, ao trabalho docente e ao currículo satura a consciência das estudantes que percebem dentro da realidade de seus estudos e trabalhos uma comprovação desse discurso hegemônico. E, assim, elas incorporam, ao menos em parte, as ideias hegemônicas, abandonando pensamentos e entendimentos alternativos.

Desse modo, as estudantes de pedagogia, impregnadas pelo pensamento hegemônico, antecipam em suas falas que o seu trabalho docente será controlado e restringido, sobrando espaço de autonomia e de ação apenas no âmbito da transposição do currículo para dentro de sala de aula. Mesmo antes de estarem efetivamente inseridas dentro das escolas, as estudantes já presumem que elas não terão espaço na discussão sobre currículo. E, por isso mesmo, já assumem o currículo como uma prescrição de conteúdos que guiará sua prática em sala de aula.

Entendo que todo esse complexo processo de incorporação das ideias hegemônicas estão relacionados a algo Goodson (2018, p. 42) lembra: “se não há uma análise do processo de elaboração do currículo, a tentativa será a de aceitá-la

como um pressuposto”. Incorporar o pensamento hegemônico leva a uma postura de não pensar no currículo ativamente, de não entendê-lo enquanto construção social, de não pensar nele para além do senso comum. E isso torna mais fácil a reprodução de ideias tradicionais e hegemônicas de currículo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho retomo as principais conclusões deste estudo a partir de meu problema de pesquisa e do meu pressuposto inicial que me guiaram nesta pesquisa.

Neste trabalho, me propus a investigar como as estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul concebem o currículo. Com os resultados das coletas de dados, constatei que as estudantes compreendem o currículo principalmente como conteúdo. O currículo é para as estudantes uma seleção ou uma organização de conteúdos a serem estudados, aprendidos e desenvolvidos dentro de sala de aula. Ele define *o que* deve ser ensinado.

Essa concepção de currículo como conteúdo do ensino está relacionada com a concepção de trabalho docente das estudantes. Enquanto o currículo define *o que* ensinar, o trabalho docente define *o como* ensinar. Desse modo, as estudantes localizam o trabalho docente como uma continuação do currículo para dentro da sala de aula, compreendendo a prática das professoras como uma aplicação do currículo durante o ensino através da didática e da metodologia.

Todos esses entendimentos das estudantes são construídos dentro de um contexto que favorece a assimilação de ideias hegemônicas sobre currículo e trabalho docente pelas estudantes.

Retomo, então, meu pressuposto inicial de que a maneira como as concepções de currículo construídas pelas estudantes de Pedagogia, professoras em formação, ao longo do curso não apenas estão relacionadas com seu futuro trabalho docente, como terão efeitos neste. Entendo que essas conclusões, resultantes desta pesquisa, confirmam em parte o meu pressuposto, uma vez que as estudantes não apenas relacionam currículo com o trabalho docente, mas que as suas concepções de currículo definem as suas concepções de trabalho docente e vice-versa. Além disso, as estudantes já antecipam como será sua futura prática dentro das escolas, compreendendo seu futuro trabalho como metodológico, como uma extensão prática do currículo. Elas já antecipam como vai ser a prática delas, não apenas em relação ao currículo, mas também como aplicadoras de um projeto externo a elas em um trabalho docente sem autonomia e sem papel intelectual ativo, voltado apenas para metodologia. Sendo assim, a chegada dessas estudantes de Pedagogia dentro das escolas como profissionais e como docentes será marcada pelos entendimentos que



elas construíram sobre o currículo e, principalmente, sobre a relação do currículo e do trabalho docente.

Para além disso, esta pesquisa colabora com a reflexão sobre os estudos de currículo dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, visto que as próprias estudantes apontam a necessidade de uma maior reflexão, que lide com os desafios mencionados nessa pesquisa, sobre a construção do entendimento teórico a respeito do currículo dentro da formação do curso de Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989a. p. 46-57.

\_\_\_\_\_. Reprodução, Contestação e Currículo. *In*: APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989b. p. 19-54.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? *In*: APPLE, Michael. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 53-78.

CONNELL, R. W. **Schools and social justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO Brasil, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; et. al. A construção da pesquisa. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo [orgs.]. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021>> Acesso em: 30 mar 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>> Acesso em: 30 mar 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. UFRGS, 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 119-148.

\_\_\_\_\_. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2020.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações curriculares:** uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores. UFRGS, 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Graziella Souza dos; MOREIRA, Simone Costa; GANDIN, Luís Armando. Desafios do trabalho escolar na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.18, n.3, p. 760-784, set./dez. 2018.

## APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de solicitar sua autorização para sua participação na pesquisa intitulada "Concepções de estudantes de Pedagogia acerca do currículo escolar", realizada pela pesquisadora Fernanda Garcia Pereira como parte de seu curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com orientação do professor Dr. Luis Armando Gandin.

O objetivo da pesquisa é investigar quais as concepções que estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul constroem acerca do tema do currículo escolar.

A pesquisa será realizada através de entrevistas individuais mediadas pela pesquisadora. As entrevistas serão realizadas de forma virtual através de aplicativos de videoconferência. As entrevistas serão gravadas apenas para uso da pesquisadora.

Os dados e resultados coletados nas entrevistas estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação ou trabalho que venha a ser publicado. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não continuar mais ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de fazê-lo. As gravações das entrevistas não serão divulgadas em momento algum. Os participantes que desejarem, poderão solicitar acesso às gravações.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido e aceito participar da pesquisa acima descrita, assim como autorizo a realização de gravações dos momentos de entrevista e a utilização destas para os fins propostos no projeto.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Contato da pesquisadora: [fegarciapereira@gmail.com](mailto:fegarciapereira@gmail.com)

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Ao longo do curso de Pedagogia, como foram teus estudos sobre currículo? Em que momentos do curso você estudou sobre currículo? Em que disciplinas você estudou sobre currículo? Quais foram as tuas aprendizagens sobre o tema?
2. Como você define o que é o currículo?
3. Para você, qual a função do currículo dentro da escola?
4. Quero propor um exercício com você. Vamos supor que você é uma pedagoga formada, atuando como professora titular em uma turma da Educação Básica. Como você planeja suas aulas? Que relação o currículo escolar tem com teu planejamento, com tua prática pedagógica?