

AFINAL, CURRÍCULO NO CURSO DE LETRAS REPRESENTA APENAS O CONTEÚDO?

Lucimar Araujo Braga*
Ana Lúcia Pereira†

Resumo

Este artigo faz parte de uma tese de doutoramento e apresenta o resultado de uma pesquisa piloto aplicada com o intuito de testagem prévia para a consecução do projeto. Ao pesquisarmos sobre a temática do currículo em Letras, em revistas e livros da área observamos quão insipiente é a pesquisa neste âmbito. Nesses termos, o objetivo, neste trabalho, é apresentar os dados coletados e analisados a partir de questionários sobre a concepção de currículo de acadêmicos concluintes – futuros professores - de três cursos de licenciatura em Letras, de uma universidade pública do interior do Paraná. Questionou-se sobre o que é currículo e qual é a leitura que os sujeitos participantes fazem do currículo de seus cursos. A metodologia é de natureza qualitativa, a análise dos dados foi construída a partir da análise de conteúdo. Como resultado, percebeu-se que o entendimento de acadêmicos concluintes sobre o que seja currículo tende a representar o currículo enquanto local de alocação de conteúdos e disciplinas. Nesta visada, a conclusão da pesquisa piloto, aplicada em conformidade com o Conselho de Ética em pesquisa – COEP- ratificou a proposição e continuidade da pesquisa sobre o currículo educacional nos cursos de Letras.

Palavras-chave: Acadêmicos. Conteúdos. Currículo. Disciplinas. Letras.

Resumen

Este artículo es parte de una tesis de doctorado y presenta el resultado de una investigación piloto aplicada con la intención de prueba previa para la consecución del proyecto. Al investigar sobre la temática del currículo en Letras, en revistas y libros del área observamos cuán insipiente es la investigación en este ámbito. En estos términos, el objetivo, en este trabajo, es presentar los datos recogidos y analizados a partir de cuestionarios sobre la concepción de currículo de académicos concluyentes - futuros profesores - de tres cursos de licenciatura en Letras, de una universidad pública del interior del Paraná. Se cuestionó sobre el concepto de currículo y cuál es la lectura que los sujetos participantes hacen del currículo de sus cursos. La metodología es de

* Mestre em Estudos da Linguagem (UEPG), doutoranda em Educação (UEPG). Docente na Universidade Estadual de Ponta Grossa, labraga2007@gmail.com

† PHD University of Strathclyde, STRATH, Escócia, doutorado em Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, (UEL). Docente na Universidade Estadual de Ponta Grossa, ana.lucia.pereira.173@gmail.com. Recibido 10/09/2018. Aceptado 30/11/2018

naturaleza cualitativa, el análisis de los datos se construyó a partir del análisis de contenido. Como resultado, se percibió que el entendimiento de académicos concluyentes sobre lo que sea currículo tiende a representar el currículo como lugar de asignación de contenidos y disciplinas. En esta visión, la conclusión de la investigación piloto, aplicada en conformidad con el Consejo de Ética en investigación - COEP- ratificó la proposición y continuidad de la investigación sobre el currículo educativo en los cursos de Letras.

Palabras clave: Académicos. Asignaturas. Contenidos. Letras. Plan de estudios.

Abstract

This article is part of a doctorate theses and presents the result of a project implementation applied aiming a previous testing for the project itself. When investigating about Letters curriculum in magazines and books related to the issue, we observed how incipient is the researches in this area. Thus, this work aims at presenting data collected and analyzed from questionnaires about students graduating (future teachers) view over the curriculum of three teacher training courses in a public university of Parana. The students were questioned about the meaning of curriculum and the understanding they have about it in their courses. Methodology used is qualitative, and the data analyzes was constructed through content analyses. As a result, it was noticed that the graduating students understand curriculum as a place where they can find contents and subjects. Therefore, the project implementation conclusion, applied according to the Conselho de Ética em Pesquisa – COEP – legitimated the proposition and continuity of the research about educational curriculum in the Letters Course.

Key-words: Contents. Curriculum, Graduating students, Letters. Subjects.

Introdução

O termo currículo, na área educacional seja em nível de educação básica ou na graduação parece remeter ao entendimento de um documento abrangente e necessário. Essa característica indispensável da presença do currículo na educação está representada por particularidades históricas que são delineadas por processos sociais que circundam a escola e a sociedade como um todo. Isso acontece porque escola e sociedade não se dissociam (SACRISTÁN, 2000).

Assim, é significativo que se compreenda que o currículo não se trata apenas de um amontoado de normas prescritas e listas de conteúdos, mas, sim, que este também remete ao que realmente é desenvolvido por atividades na sala de aula. Cabe aos sujeitos da educação entender que a teoria e a prática podem caminhar juntas. Isto é:

Quando se pretende que um esquema teórico passe a ser um instrumento de guia na prática pedagógica, um saber fazer (à parte da análise dos pressupostos ideológicos e científicos em que se apoia qualquer proposta que se faça em educação), deve-se contrabalancear as possibilidades que esse esquema tem de ser aceito como esquema teórico-prático pelos profissionais especialistas, neste caso os professores, levando em conta as condições reais nas quais será utilizado. (SACRISTÁN, 2000, p. 250).

Considerando que teoria e prática podem e precisam se amalgamar no processo de ensino e aprendizagem há que se buscar compreender como estão organizados os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a educação formal.

Nesse sentido, entende-se que a educação formal é guiada por currículos norteadores, em geral por orientações nacionais e, em algumas regiões, também há documentos locais que auxiliam na organização e no funcionamento de escolas, de faculdades e de universidades. Sem fugir do que diz Goodson (2013), é como se o currículo reunisse a cultura e a história dos povos no formato de um documento que circula e orienta as instituições.

Dessa forma, parece importante compreender que a educação formal transcorre em meio aos desenvolvimentos sociais, econômicos, educacionais, tecnológicos etc., e é influenciada por movimentos políticos, éticos e morais que são oriundos dos processos coletivos e individuais presentes e necessários para o desenvolvimento da humanidade.

O trabalho com a educação formal demanda buscas, pesquisas, tempo e dedicação. É preciso haver envolvimento profundo dos educadores da educação formal com o objetivo de entender e dar continuidade ao desenvolvimento educacional. A condução do processo educativo envolvendo a prática com a teoria é um trabalho que professor, aluno, comunidade interna e externa de uma instituição precisam aceitar e compreender como partes integrantes da vida educacional.

Neste segmento, os dados aqui apresentados foram coletados primeiramente a partir de leitura e revisão teórica e em seguida de questionários aplicados a professores e acadêmicos de uma universidade pública do estado do Paraná. Para este trabalho, foram utilizados apenas os dados levantados com os acadêmicos. A pesquisa utilizada é a qualitativa e o método empregado foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Na sequência, delineamos uma temática na ordem trazida nesta introdução, em que primeiramente abordamos e discutimos a temática do currículo, aqui abordado como currículo educacional. Seguindo adiante, trazemos uma exposição sobre o currículo e o professor. Em seguida, exploramos um pouco sobre a instituição formadora e a educação atual. Dando seguimento, temos a apresentação e a análise dos dados, então, com um subitem apresentamos os dados coletados e, na análise, utilizamos o título procurando sentido para o que seja o currículo e seus desdobramentos finalizando o artigo, com as considerações finais.

Currículo, caminhos e usos

Ao iniciar essa apresentação com a tomada de posicionamento sobre o que seja ou não seja currículo, não trabalhamos com o significado ou significante do vernáculo. A intenção é partir para o emprego de reflexões orientadas por leituras realizadas durante o desenvolvimento deste trabalho. Até porque, como afirma Sacristán (2000, p. 15), “O currículo é uma práxis antes que um objeto estático[...]”.

De acordo com Goodson (2013), questões de compreensão relacionadas ao currículo demonstram as pretensões e os objetivos que envolvem a escolarização. Assim, os assuntos relacionados à escola e à escolarização de um povo estão consubstancialmente ligados ao currículo, pois definir o que se quer, quanto se investirá, que rumos serão dados à educação são temas que caminham com o desenvolvimento e com a avaliação da educação no sentido público do que seja educar. E, por isso mesmo, pensar o currículo pelo viés da educação é como estar preso. Para Goodson (2013, p. 18), “Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas”.

Os desdobramentos arquitetados na intenção de organizar um currículo acabam dando lugar à manutenção do *status quo* vivenciado na sociedade, pois não se consegue

propor alterações no funcionamento do modelo educacional vigente, por conta da busca por avaliações na educação que nem sempre caracterizam interesses em qualidade e, sim, em quantidade.

É evidente que estudar, conhecer, refletir e rever a maior quantidade possível de conhecimento adquirido pela humanidade é parte que não se deve desprezar de maneira alguma. Entretanto, faz-se imperativo propor outros modos de entender e operacionalizar esses conhecimentos. Ou seja, entendemos como princípio norteador dos currículos educacionais propostas alternativas e diferentes e não da reprodução.

Quando se trata de currículo, há que se considerar bem mais que a organização disciplinar de um curso, uma série ou um grupo. A cada proposta curricular, existem tantas outras prerrogativas a serem analisadas e nem sempre os organizadores do trabalho com o currículo conseguem alcançar. Possivelmente, alguns tópicos são esquecidos, entretanto, muitos outros são cotados como imprescindíveis para a manutenção das condições sociais, culturais e econômicas. E isso se percebe porque “as chamadas ‘teorias do currículo’, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser.” (SILVA, 2004, p. 13).

Nesta mesma direção, Goodson (2013, p. 21-22) diz: “Entender a criação de um currículo é algo que deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea”. O movimento de criação de um currículo, ou melhor, de revisão de um currículo ou melhoramento deste, pode contribuir para expandir os entendimentos adicionados ao longo dos tempos sobre como se organiza e se põe em prática um currículo educacional.

Assim como os conhecimentos acumulados pela humanidade é igualmente relevante a análise de um currículo que proporcione aos indivíduos que o desfrutarão a possibilidade de, ao utilizá-lo, serem capazes de reivindicar pesquisas com temáticas mais diversas no ambiente escolar.

Com isso, buscamos enfatizar que um currículo focado no formato das disciplinas e como estas devem ou não ser conduzidas não responde às questões como: “Que tipo de educação de massa está sendo visada quando o popular é não somente ignorado, mas positivamente desvalorizado?” (GOODSON, 2013, P. 25). Para este tipo de reflexão, quiçá, seja importante a compreensão de que o currículo pode trazer em sua descrição mais informações sobre a construção da educação no formato como esta se apresenta. Seria o caso de inserir no currículo a história sobre a educação nacional e mundial como ponto de permitir aos sujeitos, entendimentos diversos sobre o desenvolvimento da educação.

Quando a investigação se limita à realização imediata de conhecimento sobre a matéria escolar, existe grave perigo de se preparar uma miopia, que, prejudicando a visão dos alunos sobre a sala de aula, inevitavelmente obscurece e mistifica um componente fundamental na complexidade da vida em sala de aula. (GOODSON, 2013, p. 25).

Assim, nas limitações de um currículo predomina a reprodução e neste artigo, é exatamente essa a sensação que buscamos enunciar. Um currículo que reproduz parece não dar a oportunidade de reflexão por parte daqueles que o exploram e utilizam. O foco na matéria escolar (disciplinas) não proporciona a vivência prática e empírica, pois a ciência abstrata e compilada em livros textos (didáticos) não permite questionamentos. Como bem lembra Goodson (2013), as disciplinas científicas parecem relíquias para serem admiradas e nunca reinventadas.

Feitas as nossas considerações sobre o currículo, no próximo tópico fazemos algumas ponderações sobre o currículo e o professor.

O currículo e o professor

Podemos dizer que o professor é um dos responsáveis por fazer funcionar as competências e habilidades a ele designadas implicitamente por currículos educacionais, por documentos oficiais, os quais são os documentos que regem o processo do ensino e da aprendizagem de maneira formalizada. Em virtude disso, os professores acabam recebendo a incumbência de planejar e pôr em prática, métodos e técnicas didático-pedagógicas, as mais eficientes possíveis para proporcionar ao aluno conhecimentos sociais, históricos, tecnológicos, políticos e científicos em seu desenvolvimento educativo. (SACRISTÁN, 2000).

Assim, o trabalho do professor consiste na utilização de meios como metodologias, procedimentos, técnicas e processos que possibilitem ao aprendiz percorrer sua jornada de educação formal com maior perseverança, de tal forma que o aluno obtenha êxito em sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, para conseguir tais fins, são utilizados diversos procedimentos e materiais de apoio como, por exemplo, o livro didático, a metodologia pedagógica a ser utilizada para trabalhar com a aquisição de conhecimentos, o programa educacional, o currículo, o planejamento diário de aulas, entre tantos outros, pois, a partir disso, objetiva-se que o aluno tenha a maior quantidade possível de informações sociais e principalmente culturais com a educação formal.

Toda essa gama de pretensões para a escolaridade, num mundo de desenvolvimento muito acelerado na criação de conhecimentos de meios de difusão de toda a cultura, coloca o problema central de se obter um consenso social e pedagógico nada fácil, debatendo sobre o que deve consistir o núcleo básico de cultura para todos, num ambiente no qual o acadêmico ainda tem raízes importantes. Numa sociedade democrática, esse debate deve ultrapassar os interesses dos professores e o âmbito de decisão da administração educativa. Chegar a um consenso é tarefa por si só difícil que se vê complicada pela pluralidade cultural que compõem nossa realidade como Estado e pela ciência de uma tradição na discussão do currículo básico como a base cultural de um povo, como a única base para muitos cidadãos que têm essa oportunidade cultural como a mais decisiva de suas vidas. (SACRISTÁN, 2000, p. 58).

Dessa maneira, parece haver uma parcela significativa de carga de responsabilidade para os formadores de opinião que se utilizam dos currículos. Isso porque o professor será o responsável por intermediar e fazer funcionar os meios para que o aluno alcance êxito no desempenho escolar. Entretanto, é interessante acrescentar que a intermediação do profissional não pode ser a única forma de motivação para o aluno, assim como a cultura de um povo não pode estar condensada parcialmente em uma única visão sobre os mais diferentes temas que são abordados na escola. Nesse sentido, fazemos o seguinte questionamento: o currículo do curso/série permite que professor e aluno percebam e se utilizem de forma razoável de estratégias para a finalidade de ensinar e aprender sobre seus descendentes, ascendentes e como é, foram ou serão as questões bem mais abrangentes que o conteúdo disciplinar de um curso?

É evidente que, de maneira alguma, pensaremos que um currículo não vislumbre um processo educacional que possibilite ensino e aprendizagem comprometidos com a formação integral dos sujeitos. Por isso, a condução das distintas estratégias que permita maior qualidade das aulas será indispensável ao professor para a eleição de conteúdos apropriados, considerando a heterogeneidade social, cultural, econômica, política e

histórica de cada aluno. Uma aula pode alcançar uma parcela de alunos e não outra, pois, ainda que se pense em estratégias que garantam autonomia, poderá haver alguém que não vai ao encontro das propostas representadas nos currículos e levadas para a sala de aula pelo professor. Mais do que isso, não se trata de ir ou não ao encontro e, sim, de poder exercer seus direitos de cidadão de se conhecer melhor pela prática e pelo direito de transitar pelas culturas heterogêneas e a partir delas fazer suas próprias leituras de mundo.

Esses apontamentos são levantados, principalmente, porque se acredita que cada indivíduo seja diferente um do outro. Além do mais, são oriundos de lugares diversos (social), têm histórias (culturas) outras e vêm de classes econômicas distintas. No entanto, os conteúdos dentro dos currículos, em geral, são apresentados como homólogos para serem trabalhados indistintamente sem visões da pluralidade cultural. (GOODSON, 2013).

Por isso, é como se as atividades fossem propostas genericamente e o que se pode variar é a forma de trabalhar com os conteúdos. Por exemplo, propostas a partir de objetivos claros e discutidos com os alunos poderão talvez permitir uma melhor utilização dos recursos didáticos e pedagógicos disponíveis. Outra sugestão é proporcionar uma exploração entre os alunos com o objetivo de levantar quais são os alunos que, a partir de diferentes situações, possam ser potencializados e levados a auxiliar os demais a comparar, a argumentar e a estabelecer relações sobre o conteúdo estudado, posicionando-se com os colegas de forma colaborativa e reflexiva.

Assim, é interessante conhecer as propostas trazidas em currículos, por área de atuação e explorá-las em todos os sentidos. Não atentar para essas particularidades poderá resultar em interpretação parcial de objetivos propostos, impedindo que as mediações do ensino e da aprendizagem proporcionem contribuições significativas para a formação de sujeitos críticos. Dessa forma, é que a observação das propostas curriculares poderia ser acompanhada de uma prática construtiva e formativa de forma que chame o aprendiz para a reflexão de cada ação educacional.

Neste sentido, ainda que o currículo traga um suporte teórico distante da realidade da comunidade em que o processo educacional será desenvolvido, os sujeitos envolvidos no processo educacional poderão questionar sobre os temas, sobre os materiais que lhe servirão de apoio na sala de aula e sobre a postura a ser adotada para uma prática reflexiva e não impositiva de modelos reprodutivistas.

O respeito pela diversidade e pluralidade possibilita uma abordagem por opiniões diferenciadas que enriquecem as experiências através de trocas interpessoais, e isso contribuirá para a formação dos sujeitos da educação.

Assim, a proposição de atividades que questionem o conhecimento tanto para alunos como para professores resultará na hipótese de relação de intercâmbio dialógico, aumentando o entendimento pessoal e coletivo sobre um tema. De acordo com Freeman & Johnson (1998), é preciso repensar as teorias de aprendizagem dos últimos 40, 50 anos, e, para eles, uma forma positiva seria o conceito de aprender a ensinar com base em nossas experiências. Cada vez que se propõe uma atividade, a próxima será aprimorada desde que professores e alunos estejam atentos ao conteúdo proposto no currículo de seu curso, por exemplo, para, de alguma forma, fomentar oportunidades a fim de que os sujeitos envolvidos com o processo educacional formal colaborem com suas experiências.

Por tudo isso, no próximo tópico, abordamos sobre o local em que todo o processo educacional se desenvolve, ou seja, a escola, a universidade, enfim as instituições de formação educacional formal.

A instituição formadora

Para dar início a esta explanação, fazemos alguns apontamentos sobre a instituição universidade. De acordo com Demo (2000), a academia do século XXI perdeu seu espaço de instituição formadora de sujeitos, para ser transformada em máquina reprodutora de mão de obra a serviço de um mercado capitalista tecnológico.

Nesse segmento, podemos dizer que a qualidade de uma instituição formadora depende, em grande parte, da maneira pela qual enfoca o processo de condução das atividades que se desenvolvem nas salas de aula. Ali, não é só o lugar em que se concretiza o processo de ensino e aprendizagem, mas também é o lugar que oferece oportunidade para o desenvolvimento e promoção de valores. Por isso, apropriamo-nos das palavras de Bohn (2005, p. 103) ao dizer que as instituições formadoras também são responsáveis pelas formações identitárias dos sujeitos.

A identidade também se constrói na voz das instituições que se expressam nos textos e discursos dos projetos políticos pedagógicos e em seus documentos sobre objetivos educacionais perseguidos em suas propostas pedagógicas. Poder-se-ia esperar que esta interdiscursividade oferecesse os sentidos que aderem às identidades dos alunos reunidos em um grupo social na sala de aula.

Os textos trazidos em currículos e documentos para a investigação, o ensino e a aprendizagem podem não apresentar entendimentos claros, mas cabe aos seus usuários desarticular o discurso a ponto de ler nas entrelinhas o que se pode ou não ser aproveitado para cada situação. Os movimentos políticos estão presentes nas instituições por meio de suas propostas curriculares e pedagógicas, e esses movimentos de articulação precisam ser discutidos.

Assim, a instituição educacional é local de desenvolvimento, aprimoramento e reflexão dos currículos, e estes precisam ser tidos como norte e não como dogma. Entretanto, parece que, ao longo dos anos, é o que vem acontecendo com a educação. Os documentos que deveriam ser utilizados como orientadores acabam se transformando em verdadeiras bíblias sagradas do processo educacional. Porém, nem sempre um texto prescritivo garantirá a formação reflexiva e crítica, ao tomar como exemplo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de 2008, tem-se que:

a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de ‘uma transformação emancipadora’. [...]Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar para todos. (DCE-PR, 2008, p. 15).

Nesse segmento percebemos que o texto apresentado descreve propostas de trabalho que parecem garantir uma formação rica, questionadora e emancipadora. Entretanto, será que essas prerrogativas não esbarram na qualidade do ensino oferecido nas diferentes instituições de ensino? Será que o pouco investimento na educação que resulta em professores mal pagos e mal formados, instituições públicas abandonadas

pelos governantes e com salas de aulas superlotadas garantirá a efetivação da proposta documentada nas DCE-PR (2008), por exemplo? Entre os sujeitos envolvidos com a educação que resistem e permanecem, alguns não estão preocupados com a qualidade do ensino, e, como destaca Demo (2000), alguns destes sentam e assistem à decadência das instituições educacionais.

Para que as instituições educacionais possam assumir o papel de local de transformação, e, então, estimular-se e junto levar seus sujeitos demandará assumir responsabilidades, enfrentar problemas, pesquisar e conseguir fazer com o que estes sujeitos acreditem em suas propostas e juntos possam somar esforços em prol de uma educação de qualidade. Não somente no âmbito da instituição universitária como também consiga levar sua contribuição às escolas de educação infantis e básicas.

Todavia, é significativo termos clareza desse receituário enquanto pesquisadora, assim, em uma sala de aula, um computador de nada adiantará dependendo do que se queira como objetivo. É mister a proposição de sugestões, desde as investigações, para o entendimento dos problemas que transitam pelo processo de formação do sujeito dentro das diferentes instituições educacionais até a assunção de papéis pelos sujeitos envolvidos com a educação, porque fazer pesquisa por si só não basta, é necessário a procura pela ressignificação do ambiente educacional, do processo educacional, dos currículos educacionais, dos documentos burocráticos e administrativos das instituições educacionais. Outro rumo inevitável é o envolvimento com os movimentos políticos e sociais locais. Cada instituição educacional pode chamar sua comunidade para discussões sobre a situação da educação.

Assim, as instituições educacionais podem buscar novos significados, analisá-los e discuti-los partindo de reuniões em pequenos grupos que possam promover discussões sobre o currículo, transportando esses debates em aulas coletivas, por exemplo. Pode ser que dessas experiências surjam questionamentos que gerem possibilidades de condução para a aquisição de conhecimento crítico e reflexivo para todos os sujeitos envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem.

Ao analisar as possibilidades já experimentadas pelas pessoas envolvidas com a educação (professores, futuros professores, alunos, administradores, gestores e comunidade), na análise conjunta do currículo local, por exemplo, desde uma experiência menor para repartir com outros indivíduos ou instituições, quiçá possa se desenvolver um processo de cooperação que resulte em novas possibilidades de pôr em prática outros mecanismos que auxiliem na compreensão do currículo, pelo processo educacional. Sabe-se que não existe receita para a educação, mas, se cada um se propuser a testar outras experiências, possivelmente entender-se-á melhor esse processo.

Assim, um currículo mais bem explorado, a ponto de proporcionar entendimentos e explicações diversas, poderá auxiliar na obtenção de planos diversificados de trabalhos tanto com prédios institucionais públicos de educação quanto com sujeitos que se propõem a trabalhar com a educação.

Trazidos alguns posicionamentos sobre as instituições formadoras, partimos para outro tópico em que será tratada, brevemente, a questão da educação na contemporaneidade (dias atuais).

A educação atual

O início de um novo século, os questionamentos, as mudanças nas crenças religiosas; a pobreza e as desigualdades em geral conduzem a humanidade a buscar

explicação sobre si e acaba descobrindo que o sujeito está cada vez mais refletido no outro. É o fenômeno das quedas dos paradigmas em que saem de cena algumas verdades e em quanto não se tem outra para substituí-las o ser se depara com o momento de desacomodação, parece não existir uma resposta que esclareça os questionamentos. (SILVA, 2004).

O indivíduo, em sua múltipla determinação, constrói, incorpora modelos e aspirações sociais em sua identidade e, sobretudo, tem o dom de elaborar sua síntese pessoal, daí a importância de inter-relacionar experiências. Dessa forma, as instituições educacionais, os alunos, as comunidades internas e externas, os gestores etc., são peças que se cruzam no quebra-cabeça da formação coletiva e individual, a fim de levarem os indivíduos a criarem seus próprios paradigmas com sabedoria, independência, autonomia. E neste emaranhado de inter-relações está a escola.

De acordo com a educadora Zagury (2006), o que se verificou na educação, nos últimos anos, foi uma preocupação em alfabetizar o cidadão, transformando-o em decodificador. Não houve preocupação em dotar-lhe da capacidade de pensar, a constatação está em seu livro “O professor refém” em que aponta como a grande dificuldade dos alunos brasileiros não saberem interpretar os textos ou realizarem simples contas com a matemática básica. O conhecimento humanístico, a formação do ser humano, o respeito pelo outro, ou seja, as responsabilidades com a ética e com a moral são temáticas marginalizadas.

As reflexões sobre a educação têm sido abrangentes nos últimos tempos, principalmente, no Brasil, depois da implantação da nova Constituição em 1988, da instituição do “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) e da aprovação da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96)”. Entretanto, como reforça Zagury (2006), o problema é que as reflexões, às vezes, se transformam em mitos, pois as pessoas repetem o que ouvem sem se preocuparem em observar se as informações possuem bases teóricas e, dessa forma, prejudicam a busca por propostas sérias para o desenvolvimento consciente da educação. As atitudes são objetivas e descomprometidas com qualquer valor. Essa afirmação remete a Adorno (1995, p. 129): “Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa”.

Parece não haver diferença entre fazer o bem ou o mal, o certo e o errado. O objetivismo leva os seres a se tornarem disformes, distorcidos e até céticos em verdades instituídas a partir do nada. Além disso, o domínio do neoliberalismo pode piorar a situação, pois a lógica que comanda a economia no Brasil está voltada para se conseguir recursos que atendam a todos em uma escola igualitária. Para obter esses recursos, necessita-se da ajuda de financiamento estrangeiro, como o Banco Mundial (PUIGGRÓS, 1997). Ademais, é preciso demonstrar números significativos de alunos matriculados e promovidos.

Por isso, a escola se descobre obrigada a proporcionar, em todos os níveis, uma aceleração no processo de formação escolar desde o ensino básico até a universidade, ainda que isso cause danos na qualidade do ensino, com reflexos em todos os aspectos de formação em nível básico ou superior.

O mesmo fato reprodutivista acontece com os intelectuais, profissionais titulados, possíveis inovadores, dentro das academias, se antes esses profissionais estavam ocupados com a produção intelectual, o neoliberalismo os incumbiu da

responsabilidade de gestores nos poderes institucionalizados, batizados de programas de eficiência. (PUIGGRÓS, 1997).

É possível que, em algum momento, perceba-se que os projetos educacionais desenvolvidos de forma isolada, ou seja, sem envolver todos os partícipes do processo do ensino e da aprendizagem, dificilmente terão êxito? Eis uma questão para que se seguirá buscando resposta. Por isso, ao concluir esse tópico sobre a educação atual, a intenção foi de levantar questionamentos e não apontar soluções.

Para dar seguimento ao artigo, fazemos a apresentação e análise dos dados, embasados nos teóricos propostos para este trabalho.

A pesquisa e os dados trazem evidências

A presente pesquisa é de natureza qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e a coleta dos dados se deu por meio de questionários aplicados aos acadêmicos dos cursos¹ de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná, cujo objetivo foi analisar a concepção e o posicionamento dos licenciandos, em fase de conclusão de curso, sobre currículo.

É importante salientar que para a realização da pesquisa foi protocolado e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa, a proposta com a documentação necessária e exigida por lei. Então, devidamente informados os participantes sabiam da finalidade da presente pesquisa, sabendo que os dados coletados seriam utilizados para avaliar a possibilidade de a proposta de pesquisa ser aplicada em maior abrangência aos demais acadêmicos dos cursos de Letras, assim, 18 (dezoito) licenciandos concluintes do curso de Letras e 13 (treze) professores dos mesmos cursos participaram livremente nesta coleta de dados.

Este artigo reflete apenas os posicionamentos de parte dos acadêmicos concluintes dos cursos de Letras (Português-Espanhol, Português-Inglês e Português-Francês), no que diz respeito à temática do currículo, conforme informado anteriormente sobre a questão de a pesquisa haver sido aplicada como modelo.

Cabe ressaltar que no questionário para os licenciandos havia sete questões. Esclarecemos ainda que, para este trabalho, foram observados somente os temas relacionados exclusivamente à temática abordada, ou seja, o currículo, e, para isso, foram utilizadas duas questões: 1- Comente o que você compreende pelo termo currículo. E 2- Dê sua opinião sobre o currículo de seu curso (Projeto Pedagógico Curricular).

Conforme informado anteriormente, os dados apresentados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 49), que é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p.49).

Assim, a partir dos questionários respondidos pelos licenciandos, fez-se uma análise qualitativa distribuída dentro do próprio corpo do texto. Foram utilizados códigos no formato de L1; L2; L3 etc. para a identificação dos participantes.

Procurando sentido para o que seja o currículo e seus desdobramentos – a análise

Seguindo as definições de Silva (2004), a partir da década de 60, os movimentos sociais, políticos, educacionais, entre outros, trouxeram questionamentos sobre a educação e seu formato tanto na Europa, nos Estados Unidos como no Brasil. Para o autor, foi um momento de rever teorias. “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2004, p. 30). E, ainda de acordo com Freeman & Johnson (1998), no que se refere às mudanças a partir da década de 40, os questionamentos e a possibilidade de rever teorias têm possibilitado uma ampliação de pesquisas com a temática do currículo, como é o caso deste artigo.

Assim, as propostas, neste trabalho, não pretendem dar um conceito para currículo, parte-se então para o entendimento, da concepção apresentada pelos licenciandos. Para preservar a identidade dos sujeitos que participaram da presente pesquisa, estes serão representados pela letra L (de licenciandos), seguido por número, que representa a ordem em que as respostas são apresentadas. Assim, L1 representa o primeiro licenciando participante da pesquisa, L2 o segundo e assim sucessivamente.

Primeiramente, explora-se a questão: 2- Comente o que você compreende pelo termo currículo. Vejamos o que o licenciando L1 destaca sobre essa questão:

L1 - Conjunto de ideias/ideais que cerceiam o ensino em uma instituição particular/pública.

Podemos destacar que esse entendimento sobre currículo apresenta uma ideia de delimitação e clausura. O termo *cercear* utilizado pelo licenciando por si só já demonstra que o currículo encarcera os conhecimentos a serem abordados em um curso. Por isso, a primeira resposta contradiz inteiramente o título do artigo que questiona se currículo é apenas a representação das disciplinas de um curso. Assim, a resposta do licenciado L1 apresenta um nível subjetivo de conhecimento sobre o papel currículo bastante claro dentro dos cursos de graduação, neste caso. Neste segmento, tem-se um posicionamento de Goodson (2013, p. 27) que vai ao encontro do posicionamento do participante.

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e de operação da escola e sala aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle.

O currículo é realmente muito importante para não ser debatido e questionado. A palavra *cercear* utilizada pelo licenciando L1 apresenta um amadurecimento que se espera de um concluinte de um curso de licenciatura, pois este irá vivenciar e reproduzir seu aprendizado em escolas em que for trabalhar. E um entendimento mais amplo sobre currículo será importante para sua atuação representativa junto aos seus futuros locais de trabalho. Como diz Goodson (2013), a possibilidade de este sujeito atuar com questionamentos sobre o formato mítico de um currículo é bastante grande.

Entretanto, o outro lado da resposta pode estar em questionar se de fato o acadêmico tem conhecimento abrangente sobre o termo *cercear*. A palavra *cercear* não é amplamente utilizada na língua portuguesa e a primeira explicação do vernáculo

cercear encontrada no dicionário Aulete (2011) é a seguinte: 1- Impor limites a; impedir que algo se dê ou se processe completamente; dificultar o desenvolvimento, a difusão, a circulação de (algo); LIMITAR; restringir [cercear os atos de outrem; *Cerceia a carreira dos discípulos.*] [tdi, + a: *Não se deve cercear ao indivíduo o direito de expressão.*] Ou seja, é evidente que essa é uma possibilidade, entretanto, espera-se que, de fato, a resposta do licenciando tenha um valor semântico pleno, no sentido de que o acadêmico compreenda que um currículo realmente é bem mais que um aglomerado de normas e que, em geral, os currículos cerceiam a diversidade e a pluralidade.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (SACRISTÁN, 2000, ps. 15,16).

A partir da citação de Sacristán (2000), a impressão é de que, de alguma maneira, o licenciando quisesse dizer tudo isso que disse o autor por ter se utilizado do termo *cercear*. Entretanto, a única forma de sanar essa dúvida seria voltando até o informante e fazendo uma entrevista para tentar compreender se realmente este tenha a compreensão da dimensão de sua resposta.

Seguem as interpretações dos outros licenciandos quanto à compreensão para o termo currículo:

L2 - *“É o Projeto político pedagógico”.*

L3 - *É a organização de informação referente a uma determinada disciplina.*

L4 - *Uma série de conteúdos organizados sequencialmente.*

L5 - *É o que encaminha as disciplinas do curso.*

L6 - *Acredito que currículo é o apanhado de matérias ou disciplinas as quais os estudantes têm que estudar durante o curso.*

L7 - *É um documento onde estão especificados quais conteúdos poderão ser trabalhados em cada disciplina.*

L9 - *É um documento no qual constam os conteúdos que devem ser trabalhados.*

L8 - *Currículo engloba os conteúdos de uma instituição.*

L10 - *É um documento no qual consta os conteúdos que devem ser trabalhados.*

L11 - *O currículo são a soma das disciplinas que estudamos durante quatro anos de graduação.*

L12 - *Atividade que vai ser trabalhada durante o ano.*

L13 - *É aquilo que direciona e orienta o curso.*

L14 - *É o que orienta as disciplinas do curso.*

L15 - *Me parece que seria o conjunto de conteúdos selecionados pelos professores para serem trabalhados no ano letivo.*

L16 - *Currículo é Conjunto de conteúdo a ser trabalhado no curso.*

L17 - *Currículo é um documento que rege o que deve ser cumprido no curso e na disciplina.*

L18 - *Currículo é a grade de disciplinas que serão contempladas no decorrer dos 4 anos de curso. No currículo também é contemplado a quantidade de hora aula de cada disciplina.*

Podemos destacar que estas respostas apresentam uma concepção de currículo reducionista se o que se espera de um currículo é algo abrangente. De acordo com Goodson (2013), um currículo deve ser a soma de uma construção social. Assim, tomar como definição de currículo a aglutinação das disciplinas de um curso ou o documento que rege as disciplinas, ou ainda que currículo seja a soma dos conteúdos ou disciplinas, leva por terra o entendimento de currículo como processo histórico e social.

Silva (2004, p. 141) chama atenção para o cenário atual, diz o autor que “O que caracteriza a cena social e cultural contemporânea é precisamente o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas”. Ou seja, se na atualidade as dimensões sociais e culturais se misturam, uma definição de currículo como a soma das disciplinas de um curso leva a inferência de duas possibilidades: ou o sujeito não tinha conhecimento sobre o que fosse currículo e, no final de um curso de graduação, não teve a oportunidade de captar um entendimento mais amplo para dar um conceito um pouco mais amplo, ou o currículo do seu curso se resume a este entendimento.

Nesse mesmo sentido, vale a pena retomar a paráfrase anterior de Demo (2000) ao reiterar certa inércia das instituições. A partir das respostas dos participantes de número L2; L3; L4; L5; L6; L7; L8; L9; L10; L11; L12; L13; L14; L15; L16; L17 e L18, percebe-se que os acadêmicos, ao final de seu curso, sintetizam um conceito para currículo como um local de aglomerar disciplinas como algo simplista e de pouca reflexão. De certa maneira, os participantes que deram suas respostas demonstram que se esforçaram para tentar sintetizar seus entendimentos sobre a temática proposta para a pesquisa, pois se esforçaram em dar um conceito para o seja currículo.

Entretanto, podemos considerar essas respostas como simplistas e reducionistas, pois reduzem a conceitualização de currículo ao documento que aglutina as ementas das disciplinas dos cursos. Para Goodson (2013), esse entendimento sobre currículo reforça um conceito mistificado sobre currículo que tende a se repetir, pois “[...] as ‘disciplinas tradicionais’ ou ‘matérias tradicionais’ são justapostas [...]” (GOODSON, 2013, p. 27) e trabalhadas em sala de aula, parece que essa tradição leva ao entendimento de que o currículo seja apenas um documento de alocação de disciplinas, tal e qual alguns acadêmicos veem.

Para seguir a análise, são trazidas algumas das concepções apresentadas pelos participantes. L12 foi breve e sintetizou sua resposta afirmando que o currículo é a - *Atividade que vai ser trabalhada durante o ano*. Já L13 respondeu que currículo “*É aquilo que direciona e orienta o curso*”. L15 destacou que: “*Me parece que seria o conjunto de conteúdos selecionados pelos professores para serem trabalhados no ano letivo*”. O L16 apontou: “*Conjunto de conteúdo a ser trabalhado no curso*”. O L17 complementa que: “*Currículo é um documento que rege o que deve ser cumprido no curso e na disciplina*”. E o L18 escreveu que “*É a grade de disciplinas que serão contempladas no decorrer dos 4 anos de curso. No currículo também é contemplado a quantidade de hora aula de cada disciplina*”. Depois de agrupadas essas respostas, passamos à análise.

Ao que parecem, as respostas trazidas pelos participantes de número 12, 13, 15, 16, 17 e 18 destoaram um pouco apenas das respostas anteriores por não se limitarem ao entendimento de currículo como a aglutinação de disciplinas e, sim, como algo mais abrangente por afirmarem que o currículo, grosso modo, é um documento orientador do curso como um todo e não somente das disciplinas deste. Quiçá as respostas aqui elencadas por estes participantes estejam mais parecidas com o que diz Silva (2004, p.

11), quando trata do currículo separando a teoria da prática. “O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo”.

Obviamente que são possibilidades trazidas para o leitor avaliar e julgar, pois, neste artigo, a intenção é apresentar os dados e analisá-los de forma que se instigue a reflexão sobre o que venha a ser um currículo.

Assim, passando às respostas seguintes, apresentamos as respostas dos licenciandos para a segunda questão: Dê sua opinião sobre o currículo de seu curso (Projeto Pedagógico Curricular). Neste segmento, segue-se com a análise dos dados com a próxima questão, em que se buscou complementar e observar se o licenciando conheceu, por ser concluinte, o currículo de seu curso durante sua passagem pela universidade, na graduação. Na sequência, estão elencadas algumas das repostas apresentadas pelos licenciandos para essa questão:

L1 - O currículo do curso de Letras é relativamente dividido entre linguística e literatura, não há articulação entre as duas áreas.

Este participante enfatiza uma divisão entre as áreas e assinala que, de alguma forma, parece haver dissonância entre elas. Ao retornarmos à questão anterior, em que o participante de número um respondeu que o currículo é visto como o “*Conjunto de ideias/ideais que cerceiam o ensino em uma instituição particular/pública*”, sua resposta seguinte poderia ser mais abrangente e explicativa, pois podemos inferir que, em seu entendimento, o currículo é restritivo e, na questão número dois (sobre dar opinião sobre currículo), o participante poderia ter explorado mais esse seu entendimento, até porque ao manifestar a divisão no currículo poderia ser mais explícito em dizer em que sentido há o cerceamento. Mas também sua manifestação ao dizer que o currículo de seu curso é dividido e que as áreas não se entrecruzam já é uma forma de manifesto, pois “O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Assim, a resposta do participante pode ter a intenção de demonstrar que, na educação, o que prevalece são os interesses e em geral as conveniências não têm a intenção de beneficiar um coletivo e, sim, um ego individual ou um pequeno grupo. Na sequência, os participantes seguintes disseram que o currículo de seu curso é:

L2 - Mal articulado.

L3- Legal;

L4 - Defasado.

Destacamos que os licenciandos apresentados acima foram sintéticos em suas respostas. O licenciando L2 vai à direção da primeira resposta. Podemos destacar que o L3 foi muito evasivo ao dizer apenas “legal”. E o licenciando L4 considera o currículo de seu curso defasado, entretanto não oferece outros subsídios para que se entenda o que ou como está defasado. Já o licenciando L5 destaca que:

L5 - Em minha opinião acho que faltou um trabalho mais gramatical, visto que muitos professores falavam que escrevíamos mal, temos problemas nessa área, mas nada foi feito para formar professores que saibam articular todas as áreas do ensino de língua/linguagem.

A resposta do licenciando L5, de certa forma, retoma ao que foi destacado por L1 sobre o quesito articular/desarticular. Mas sua crítica quanto ao fato da ausência do trabalho gramatical também se junta ao manifesto feito pelo licenciando L11 quando diz:

L11 - Acredito que o nosso currículo pode melhorar muito. Não sei exatamente como ficou o currículo novo que entrou em vigência em 2015, mas acredito que melhorou bastante, pois agora é possível escolher se quero fazer as disciplinas na área de literatura ou linguística. O que torna o currículo mais dinâmico e estimula o aluno, pois se trata de disciplinas que ele escolheu para estudar. Acredito que nos próximos anos o curso de Letras terá acadêmicos mais motivados, interessados e críticos. Sei que sempre a iniciativa deve partir do aluno em pesquisar, ser crítico e curioso. Sei também que a gramática é apenas um livro que expõe as normas da escrita portuguesa. No entanto, acredito que nós alunos deveríamos ter um pouco mais de normas. Não porque devemos nos basear nisso, mas, porque quando sairmos da Universidade o que nos será cobrado serão as regras de gramática. Também sei que o nosso papel é tentar mudar esta visão, mas como fazer isso se não sabemos nem o básico das regras? O nível de conhecimento sobre regras de gramática ou o próprio funcionamento as língua é muito baixo, muitos saem da graduação sem saber o que é um advérbio ou uma oração subordinada substantiva, etc. Porque, a ideia que se têm é que os alunos já vêm sabendo tudo isso, porque estudou no ensino fundamental e médio. Mas, isso não é verdade, justamente porque já virou uma bola de neve, o professor sai da Universidade sem saber e seus alunos também não saberão porque ele não vai ensinar justamente por não saber e sentir-se inseguro. Ou seja, a minha visão é o seguinte, devemos encarar as regras de gramática como simplesmente normas da nossa escrita, que é o que elas são. No entanto, acredito que na Universidade isso deveria ser mais discutido ai poderia entrar o papel da disciplina de prática ou o estágio que são as duas disciplinas que estão mais em contato com a escola. Poderia ser feito discussões sobre o uso da gramática como trabalhá-la com os alunos, por exemplo, ensinando métodos, como o indutivo e outros. Trazer essas discussões para que de certa forma instigue o aluno a pensar e a refletir sobre isso. E por que não ter uma disciplina, nem que sejam optativa todos os anos ou grupo de estudo. Acredito que existam várias formas de se estudar a gramática que não é a mais importante, mas que também precisa ser levada em consideração. O que acredito que não pode acontecer é o aluno de Letras não saber o mínimo sobre a escrita, o mínimo sobre a língua, essas são as temáticas menos discutidas, afinal o meu currículo é baseado apenas em literatura.

Assim, ambas as respostas fazem um relato sobre a necessidade de o currículo do curso enfatizar mais uma área que a outra. De certa forma, o que se percebe nestas respostas é mais um desabafo sobre a condução do curso que esteve cursando durante quatro anos. Os dois participantes criticam que, em sala de aula, o professor formador insiste em falar como o professor deve ser depois de formado, entretanto não oferece os meios para alcançá-lo. Ou seja, em geral não aproxima a teoria da prática, se o intuito era dar a opinião sobre o currículo a resposta segue mais pelo viés da ação ou da prática efetiva desse currículo. Parece que os licenciandos participantes da presente pesquisa

sugerem que o currículo apresenta uma organização até satisfatória, ainda que o licenciando L11 diga que talvez o próximo currículo seja melhor, mas que a condução desse currículo não atingiu as expectativas dos participantes.

Para isso, Sacristán (2000) comenta que a educação esteve e **talvez esteja ainda** (grifo nosso) entendida como local da teoria em que a prática seja relegada em segundo plano. Além disso, focar mais uma área que a outra parece reforçar a visão ainda tecnicista ou simplista para os currículos e isso “[...] dificilmente pode contribuir para mudá-los, porque ignora que o valor real do mesmo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado.” (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Assim, ao tecer a crítica de currículo parcial como é o caso das respostas em que os participantes afirmam que se despreza uma área em detrimento de outra, se desconsidera que o que se aprende na universidade será trabalhado nas escolas e que, por isso, há que se valorizar e trabalhar as áreas de forma que auxilie ao futuro professor a se sentir um pouco mais confortável ao assumir uma cadeira como professor na educação básica.

Na sequência, apresentam-se as respostas dos demais licenciandos:

L6 - Eu gosto do currículo do curso, mas acredito que deveriam ter mais disciplinas relacionadas à língua inglesa.

L7-Eu gostaria que o inglês fosse um pouco mais estudado, tivesse mais aulas.

L8 - Bom, no entanto, sinto falta de mais disciplinas da área de linguística.

L9 - Acho que algumas disciplinas deveriam ser tratadas nos anos iniciais como literatura e estágio.

L10 - É muito bom, mas poderia ser melhor definido.

L12 - É uma grade boa, que necessitamos para sair licenciado.

L13 - As literaturas poderiam ser melhor distribuídas e já que temos dupla habilitação, acredito que deveriam ter mais matérias voltadas para a língua estrangeira.

L14 - Tem os pontos positivos e negativos. Penso que seja necessário dissolver/mesclar um pouco mais as disciplinas, não concentrar literatura mais em um ano, ou linguística.

L15-Acredito que o que poderia ser distribuído melhor seriam as literaturas porque nos dois últimos anos ficamos sobrecarregados com tantas literaturas.

L16- A parte prática do curso poderia ser implementada desde o primeiro ano.

L17 - Acho que poderia contemplar mais as áreas de língua estrangeira e também o contato com as escolas.

Essa reunião em bloco se deu por serem respostas semelhantes aos dois licenciandos apresentados anteriormente, em que as reclamações se voltam para a crítica do currículo dissociado entre áreas ou entre teoria e prática. Assim, a análise das questões cinco e onze parecem ter explorado essa dimensão dissociativa do currículo.

Vejamos agora a resposta apresentada pelo licenciando L18 para o currículo de seu curso:

L18 - Contempla as disciplinas necessárias para uma formação relativamente “boa”, este se refere a preferência e direção que cada um pretende tomar.

Neste caso, a resposta do Licenciando L18 avalia o currículo como suficiente por trazer a palavra “boa” e joga a responsabilidade sobre o acadêmico. Diferentemente, principalmente da resposta do Licenciando L5, o L18 traz para si a responsabilidade da formação. Quanto a essa temática entende-se que,

O professor passa sem processo de ruptura, neste como em outros temas, da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor, sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz seus alunos aprenderem. (SACRISTÁN, 2000, p. 183).

É evidente que a intenção aqui não é eximir a responsabilidade do licenciando, pois a sugestão da resposta em que cada um assumira uma postura e siga sua vida profissional não garante que os futuros professores tenham alcançado uma formação “boa” como diz a resposta, a ponto de garantir que a compreensão mais ampla de valores e mesmo do significado epistemológico da educação formal tenha sido trabalhada durante o tempo em que esteve na universidade.

Assim, podemos inferir que a resposta do licenciando L18 remete mais a um entendimento de compromisso em responder o questionário do que de fato tentar sintetizar o que o currículo de seu curso realmente significa para o participante. Em outras palavras, “Chama a atenção a escassa importância concedida, na formação inicial, à análise dos currículos como seleção e elaborações de conhecimento [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 183).

Considerações finais

Para trazer algumas ponderações para este artigo em suas considerações finais, retorna-se ao seu objetivo que foi de apresentar dados extraídos a partir de questionários sobre a concepção e o entendimento de licenciandos concluintes de um curso de licenciatura sobre o que seja currículo e a leitura que os participantes fazem do currículo do curso que ele, acadêmico, está finalizando.

Assim, apoiamos-nos na teoria de Sacristán (2000) que diz que o ambiente escolar é formado por peculiaridades que somente quem está inserido nestes contextos saberá descrever ou narrar, o que é e como acontece a educação. Dessa forma, as respostas analisadas neste artigo de alguma maneira podem servir de aporte para que se pense, pelo menos, em outras formas de entender ou estudar o currículo no curto espaço temporal de duração de um curso, seja de graduação, de educação infantil, ensino fundamental ou médio e ainda os cursos profissionalizantes.

O que se levantou, apresentou e analisou neste trabalho desvela que o entendimento sobre currículo como parte processual dos conhecimentos histórico, cultural e ideológico é praticamente incipiente. Para Goodson (2013), o currículo precisa ser observado por dentro para ser minimamente percebido como parte pertinente da escolarização.

Conforme abordamos na análise dos dados deste trabalho, a conceituação simplista ou alheada dada pelos participantes sobre currículo ou mesmo sobre o currículo de seu curso apresentam uma visão, quiçá, despreziosa para as questões propostas já que é o “Fundamental para o projeto que visa à completa reconceitualização dos estudos sobre currículo é a variedade de campos e níveis onde ele é produzido, negociado e reproduzido” (GOODSON, 2013, p. 107).

De acordo com um dos licenciandos, o curso já dispõe de um novo currículo em andamento, por isso, eventualmente os próximos acadêmicos concluintes terão mais a dizer sobre currículo. Entretanto, o próprio Goodson (2013) alerta para a questão sobre o *status* do conhecimento. Para o autor, a necessidade de reproduzir um conhecimento erudito e acadêmico tem levado autores de currículos a prezar cada vez mais pelo abstrato.

Assim, com este artigo, esperamos ter iniciado um estudo que fosse produtivo e possa servir para ativar reflexões sobre o currículo e sua aplicabilidade na educação formal, em diferentes instâncias do conhecimento, pois pretendemos dar continuidade a pesquisa, envolvendo outros atores da educação e seus posicionamentos sobre currículo, uma vez que os dados apresentados parecem reproduzir o título do trabalho sobre o currículo como local de reunião de disciplinas ou mesmo de conteúdo.

Bibliografia

- Adorno, Theodor W. (1995) *Educação e emancipação*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Aulete, Caldas. (2011) *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. (Org.) Paulo Geiger. Lexikon, Rio de Janeiro.
- Bardin, Laurence. (2011) *Análise de conteúdo*. : Edições 70, São Paulo.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari. (1994) *Características da investigação qualitativa*. Porto Editora, Porto.
- Bohn, I. Hilário. (2005) *A Formação do Professor de Línguas – A construção de uma identidade profissional*. Revista Investigação: Linguística Aplicada e Teoria Literária, (UFPE), Recife. v.17, no. 02, p. 79-113.
- Demo, Pedro. (2000) *Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança*. 1ª.ed. DP&A, Rio de Janeiro.
- Freeman, Donald & Johnson, Karen E. (1998) *Reconceptualizing the knowledge - Base of Language Teacher Education*. REVISTA TESOL Quartely, 32. (3): 397-417.
- Goodson, F. Ivor. (2013) *Currículo: teoria e história*. Tradução: Atilio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Vozes, Petrópolis.
- Paraná-Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio. Governo do Estado do Paraná. (2008) Secretaria de Estado da Educação.
- Puiggrós, Adriana. (1997) *Voltar a educar: a educação latino-americana no final do século XX*. 1ª.ed. Trad. Artur Luiz Barbosa. Agir, Rio de Janeiro.
- Sacristán, José Gimeno. (2000) *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Rosa. 3ª ed. ArtMed, Porto Alegre.
- Silva, Tomaz Tadeu da. (2004) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica, Belo Horizonte.
- Zagury, Tânia. (2006) *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Record, Rio de Janeiro.

¹ A Universidade Estadual de Ponta Grossa oferece os cursos de Letras Português-Francês, Português-Espanhol e Português-Inglês cada um como curso independente.