

## INTERFACES E TENSIONAMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DAS PRÁTICAS CURRICULARES

Christina Vargas Miranda e Carvalho<sup>1</sup>  
Henrique de Paula Rezende<sup>2</sup>  
Hélder Eterno da Silveira<sup>3</sup>

### RESUMO

Este texto apresenta a interface da formação de professores e dos aspectos inerentes ao currículo. Neste sentido, discute as políticas educacionais que utilizam a avaliação, o currículo e o desempenho dos professores e das professoras como mecanismos de controle da ação docente. O texto destaca a importância do professor na construção do currículo, como sujeito de experiência e de vivência no âmbito educacional. As relações complexas e possíveis articulações da ação docente com o currículo são levantadas nesta reflexão que aponta para o necessário envolvimento dos professores e das professoras para a efetivação das práticas curriculares, bem como o exercício de sua autonomia no processo de ensino e de aprendizagem e da flexibilidade curricular como ação necessária para abranger as particularidades e as especificidades vivenciadas no contexto escolar, social e cultural.

**Palavras-chave:** Formação docente, Currículo, Política educacional.

### INTRODUÇÃO

Ao mergulharmos em leituras voltadas aos aspectos curriculares, seja da formação de professores ou em qualquer outra profissão, encontramos tensionamentos que se manifestam por diversos estudiosos e pesquisadores curriculistas, em diferentes tendências pedagógicas e sobre várias dimensões do currículo. Procuramos então, neste texto, delinear os aspectos do currículo que consideramos importantes para as discussões sobre a formação de professores, podendo servir de aporte para discussões futuras. Dividimos o texto em quatro seções “O Currículo e o Professor”, “O Currículo, a Avaliação e a Docência”, “O Currículo e a Formação de Professores” e “Teorias do Currículo”, por meio das quais buscamos discutir a importância do professor na construção do currículo, como sujeito de experiência e vivência no âmbito educacional.

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, [christina.carvalho@ifgoiano.edu.br](mailto:christina.carvalho@ifgoiano.edu.br);

<sup>2</sup> Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia- UFU, [henriqueprezende@gmail.com](mailto:henriqueprezende@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, professor associado da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, [helder.silveira@ufu.br](mailto:helder.silveira@ufu.br)

## O CURRÍCULO E O PROFESSOR

Nesses últimos 25 anos, o currículo, tanto da Educação Básica (EB), quanto do ensino superior, passou por muitas mudanças. No período do regime militar, o que se praticava nas instituições de ensino era o currículo mínimo que, segundo Santos e Diniz-Pereira (2016), no âmbito do ensino superior, este currículo definia “até mesmo nomes e cargas horárias de disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação e, entre esses, dos cursos de formação de professores” (p. 293). Essa prática era usada como mecanismo de controle sobre como e o que era ensino nas escolas e instituições de ensino superior (IES), pois o currículo mínimo “ao enrijecer bastante a estrutura dos cursos, mostrou-se muito mais eficiente em termos de sua padronização” (p. 293, 294).

Entre as mudanças proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), encontra-se inserida uma maior flexibilidade na organização do currículo da EB e, principalmente, no ensino superior. Assim, após a redemocratização do país e com a aprovação da LDB, o currículo mínimo foi substituído por diretrizes. De acordo com Santos e Diniz-Pereira (2016), “os currículos mínimos e sua excessiva rigidez foram considerados extemporâneos, algo que atrapalharia as instituições na busca de inovações e de diversificações em suas propostas curriculares” (p. 290, 291). Os autores elucidam que, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) “ao intencionalmente possibilitarem a diversificação e a inovação de propostas curriculares, não servem como mecanismo de padronização dos currículos” (p. 294).

No entanto, a prática do currículo mínimo permaneceu nos cursos de formação de professores, mesmo após a implementação da LDB, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) (BRASIL, 2002) foram instituídas tardiamente em 2002 e o prazo para adequações dos cursos se estendeu até 2005. Ainda assim, a Resolução CNE/CP Nº 01 de 17/11/2005 (BRASIL, 2005) acrescentou ao Art. 15 da DCNFP que os currículos mínimos ainda poderiam vigorar.

§ 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas (BRASIL, 2005).

Desde a implementação das DCN para os diferentes níveis de ensino, muitas propostas curriculares têm sido discutidas e reformuladas. O professor ocupa a centralidade nesse

processo curricular, em virtude de ser o mediador do conhecimento e relacionar-se diretamente com a construção dos saberes dos estudantes, por estar presente no dia-a-dia da sala de aula. No entanto, a atuação do professor no contexto escolar permanece desconsiderada na elaboração e na implementação das reformas curriculares. Tal concepção é apontada por Cruz (2007) ao declarar que

[...] apesar do campo educacional registrar uma multiplicidade de estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação e constituição de saberes docentes, as políticas educacionais tentam, mas não conseguem efetivamente, favorecer que os que atuam na escola participem do processo reformativo, subsidiando a formulação de propostas curriculares (p. 192).

Há o enfrentamento de uma problemática entre implantação e implementação das reformas curriculares, que tem sido encaminhada por um grupo seletivo e distante do cotidiano escolar no qual a prática pedagógica se desenvolve. As DCN não têm sido implementadas efetivamente no contexto da sala de aula, encontrando nos próprios professores obstáculos para sua implementação. É necessário que os professores e as professoras assumam o posicionamento de sujeitos autônomos e construtores dessas propostas, como condição para o favorecimento de um caminho menos divergente entre o que se propõe e o que se faz (CRUZ, 2007).

O protagonismo do professor no processo de (re)construção do currículo escolar é preconizado por Schiabel e Felício (2018), que o consideram um profissional capaz e responsável de propor mudanças e adaptações que atendam às exigências curriculares apontadas pela legislação educacional. Para tanto, revelam a necessidade de flexibilização curricular, para que os processos de aprendizagens possam tornar o contexto e a realidade mais significativos para os educandos. Salientam que o currículo em ação “tem um lugar privilegiado no desenvolvimento curricular, uma vez que é nesse momento que o professor tem a possibilidade de (re)construí-lo de modo a atender às necessidades de seus educandos, alcançando o êxito do processo de ensino e de aprendizagem” (p. 837).

Arroyo (2013) reitera a ausência nos currículos dos docentes-educadores, dos educandos, dos sujeitos e suas experiências sociais ao afirmar que “os sujeitos desaparecem, não tem espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, de saberes, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem se quer estão expostas as marcas de suas ausências” (p. 53-54). Permanecendo nesse viés, Libâneo e Pimenta (1999) declaram que

[...] os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho

pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social (p. 261).

Neste cenário, é preciso dar voz àqueles que se relacionam diretamente à formação dos sujeitos, aos que estão diariamente nas salas de aula e que observam e sabem sobre as diferentes questões e aspectos do ambiente escolar, ao vivenciá-lo e experienciá-lo. Cruz (2007), Arroyo (2013) e Schiabel e Felício (2018) destacam que, no âmbito escolar, o professor detém um dos papéis mais importantes do processo curricular, devendo, portanto, ser capaz de exercer sua autonomia na (re)construção do currículo e obter espaço como sujeitos de experiências. Assim, terão oportunidade de atender as necessidades de seus educandos, as especificidades locais e as diversidades sociais, não assumindo o secundarismo atribuído ao seu papel frente ao currículo e às reformas curriculares.

## **O CURRÍCULO, A AVALIAÇÃO E A DOCÊNCIA**

A educação brasileira tem sido delineada, desde o final dos anos de 1980, por políticas educativas de caráter neoliberal que consolidam um modelo educacional com ênfase em currículos centralizados e regulados por mecanismos de avaliação. Trata-se de uma política de interface entre o currículo, a gestão e o trabalho docente, direcionada aos conceitos de desempenho, eficiência, eficácia e produtividade, sendo estes, os indicadores do modelo de gestão mais apropriado para alcançar a melhoria da qualidade da educação (SANTOS, 2004; HYPÓLITO, 2010; HYPÓLITO; VIEIRA; LEITE, 2012; HYPÓLITO; IVO, 2013; MESQUITA; CARDOSO; SOARES, 2013). A esse despeito, Mesquita e Soares (2011) reiteram que

[...] embora tenha acontecido todo um movimento de debates e avanços sobre os modelos de formação de professores na década de 1980, nos anos seguintes, com o fortalecimento do modelo neoliberal de gestão econômica e política, a educação como um todo se centrou em processos de avaliação de desempenho e competências relegando, mais uma vez, aspectos epistemológicos da formação inicial de professores (p. 173).

Nesse discurso, as reformas educacionais são postas como fundamentais, constituindo-se como situações resultantes da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento. Assim, justificam-se “as mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação” (HYPÓLITO, 2010, p. 1340), sendo os exames, os sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente, considerados como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas, bem como

para se alcançar a eficiência, a qualidade e a solução de problemas educacionais (HYPÓLITO; VIEIRA; LEITE, 2012).

Santos (2004) adverte que essas formas de gerenciamento não são exclusivas dos sistemas de ensino, mas encontram-se disseminadas nos diferentes setores do sistema público e que, a criação do Estado avaliador/regulador garante a implementação de políticas que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho.

Dessa forma, o Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado, tanto em termos de mercantilização dos materiais pedagógicos quanto em termos de métodos de ensinar, com efeitos significativos para a formação docente e para a formação de consumidores – docentes e estudantes –, obtendo sucesso na constituição de identidades docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora (HYPÓLITO, 2010, p. 1352).

É neste processo, em que a *performance* se torna o ponto central para a ação do Estado avaliador, que está sendo forjada a subjetividade docente. Dessa forma, na cultura da performatividade vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional (SANTOS, 2004, p. 1145).

Nesse cenário de performance e performatividade na educação, Ilcle (2010, p. 11) esclarece que “a ideia de Performance pode, eventualmente, aludir ao espetáculo, ao teatro, à dança, aos recitais e aos *shows* de música, a eventos artísticos tão distintos quanto a diversidade da arte produzida no mundo contemporâneo, além, é claro, de ser sinônimo de desempenho”. Sobre o discurso das políticas educacionais se voltarem para o desempenho das práticas e ações dos professores e das professoras, por meio de mecanismo de avaliação, o autor salienta que “nesse campo de tensões epistemológicas, nesse mar de práticas movediças que a Performance adentrou os problemas da Educação”. Sobre a performatividade, Ball (2004) reitera que

[...] a performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (p. 1116).

Louzada e Marques (2015) ratificam que o Governo utiliza estratégias por meio das políticas públicas educacionais, valendo-se de argumentos como desempenho, qualidade e

eficiência para reduzir o currículo, a avaliação e a formação docente a mecanismos de controle, interferindo diretamente “na formação das chamadas gerações futuras, assumindo um direcionamento e definindo o que é importante que aprendam” (p. 716). Salientam que a busca por bons resultados se faz a partir da eficácia de estratégias e ferramentas de controle, articulando a avaliação ao sucesso dessas estratégias. “Costura-se, então, uma relação entre currículo e avaliação onde o primeiro se vincula ao segundo de forma sutilmente dependente” (p. 718).

Fecha-se um caminho que inicia com a avaliação, passando pelo currículo e desembocando na formação docente. Esta, responsável por produzir os profissionais capazes de lidar com os conteúdos selecionados pelo currículo, para fazerem com que estudantes aprendam e tenham bom rendimento nas avaliações externas. Um emaranhado de políticas que tem como objetivo produzir resultados mensuráveis e demonstrar, assim, sua eficiência (LOUZADA; MARQUES, 2015, p. 722).

Assim, a educação foi enquadrada numa perspectiva de que os indicadores conseguem revelar tanto a qualidade, como as soluções e os problemas do sistema educacional. Nesse cenário, o ofício e a formação docente são tensionados pela política que demanda por profissionais que são responsabilizados pela preparação e pelo resultado dos estudantes nas avaliações. Esse formato de política educacional foi apontado por Hypólito e Ivo (2013) ao declararem que

[...] busca responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos, eximindo os gestores de suas responsabilidades. Além disso, tais avaliações têm proposto uma aprendizagem, que deve ser mensurada por meio das avaliações, mas que desconsidera o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e sua evolução no processo de ensino-aprendizagem (p. 390).

Acerca da responsabilidade posta sobre os professores e as professoras diante de sua performatividade/desempenhabilidade, Santos (2004) reitera que

[...] a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho. [...] Os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de *stress*, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal (p. 1153).

Corroborando com o exposto, Arroyo (2013) ao discutir sobre a ausência dos professores, das professoras e dos educandos no currículo, como sujeitos de experiências e vivências, destaca que sua existência é notada nas avaliações. Para tanto, o autor faz uso do termo “ausências-presenças dos autores da ação educativa” para retratar tal aspecto.

Os mestres aparecem presentes nos rituais de avaliação, responsabilizados pelos resultados dos seus alunos, merecedores ou não de prêmios, bônus, julgados como qualificados ou desqualificados, responsáveis, assíduos ou irresponsáveis. Somente nesse ritual de avaliação-aprovação-reprovação importa quem falou nas aulas e quem escutou, quem ensinou e quem aprendeu (ARROYO, 2013, p. 54).

Santos e Diniz-Pereira (2016) alertam sobre os mecanismos de controle exercidos pelo Governo sobre a Educação, que se manifestam pela avaliação do desempenho dos professores e das professoras e pela padronização dos currículos, que voltou a se manifestar com a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas e modalidades da EB, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2 de 22/12/2017 (BRASIL, 2017b).

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, norteando os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de EB, em todo o Brasil. A justificativa para sua criação vai de encontro ao exigido pelo Art. 26 da LDB (BRASIL, 1996), bem como os preceitos expostos nas DCN da Educação Básica (BRASIL, 2013) e nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) em vigência.

De acordo com Diniz-Pereira (2016) o discurso oficial defende a BNCC como um instrumento importante para a gestão do currículo da EB. No entanto, o autor declara que a Base ocupa centralidade no debate educacional e que, apesar das diferentes linhas de pensamentos existentes no campo do currículo “existe hoje uma posição consensual entre os acadêmicos do campo, mesmo que fundamentada em argumentos diferentes. Trata-se da rejeição e das críticas à proposta atual da BNCC” (p. 286).

Somando-se a isso, vivemos nos dias atuais, a possibilidade de construção de uma BNCC para os cursos de formação de professores. Esse discurso já está tomando corpo a partir de preceitos legais, ao incluir no Art. 62 da LDB, o §8º “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”, por meio da Lei Nº 13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, 2017a). Santos e Diniz-Pereira (2016) advertem que a iminência de uma BNCC para a formação docente sinaliza a volta de mecanismos que garantam a padronização da formação desses profissionais.

De qualquer maneira, sabe-se que o crescente processo de avaliação do desempenho docente, centrado nos resultados dos testes aplicados aos estudantes, e a produção de material didático de acordo com a BNCC já constituem processos que levam à padronização do ensino. Nesse cenário, termina sendo secundarizada a questão da padronização da formação docente, uma vez que o professor, no exercício de suas atividades, e colocado em um universo regido por diferentes formas de controle que, inexoravelmente, levam a padronizações do seu trabalho, ou melhor, daqueles docentes e daquelas escolas que orientam seu trabalho em função das avaliações sistêmicas (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 294).

Lopes (2004), entre outros autores, declara que o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. A autora declara que as mudanças nas políticas curriculares recebem tanta ênfase, ao ponto de serem analisadas como se fossem a própria reforma educacional. Destaca também que, a educação tem sido submetida aos critérios econômicos e ao mercado produtivo e que “a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo” (p. 114).

Assim, a cada novo Governo que assume, mudanças na educação são declaradas como indispensáveis, sendo a maioria dessas mudanças direcionadas à reforma curricular, ficando as práticas curriculares anteriores à reforma “negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido” (LOPES, 2004, p. 110).

Lopes (2004) declara sua defesa para que existam “espaços de reinterpretação capazes de permitir a um Governo, com um projeto político-social diverso dos marcos estabelecidos pelo neoliberalismo, modificar os rumos das políticas curriculares e instituir outras relações com a prática nas escolas” (p.111). No entanto, a autora salienta a necessidade de um diálogo voltado para a produção de múltiplos sentidos para as políticas curriculares e não simplesmente limitar ou constranger as possibilidades de reinterpretação pelo contexto da prática.

Esse diálogo não pode se desenvolver por intermédio dos processos de avaliação especialmente centrados no modelo de formação de competências, pois tais processos apenas visam ao controle do que é executado em sala de aula. Ao estabelecerem uma vinculação restrita entre resultados de avaliação e medida de qualidade da educação, a avaliação limita-se à dimensão de medida de habilidades, perdendo sua dimensão social de diagnóstico do processo e de orientadora de políticas públicas (LOPES, 2004, p. 116).

Santos e Casali (2007, p. 211), acerca das tendências e perspectivas do currículo e da educação na sociedade contemporânea, relatam que o currículo “está imbricado em relações

de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico”. Nesse viés, Moreira (2001, p. 43) declara que “o currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades”.

Segundo Zabala (2002, p. 53), o currículo “precisa oferecer os meios para possibilitar a análise da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo [...] possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”.

Pacheco (2001a) considera que, o currículo pode ser adaptado, flexibilizado e reestruturado para atender às necessidades dos estudantes e do contexto social e cultural no qual está inserido, necessitando para tanto, que o professor assuma sua autonomia para a construção do currículo a partir do cotidiano escolar.

Sacristán (1999, p. 61) afirma que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Dito isso, percebemos com clareza que a formação e o desenvolvimento dos alunos e futuros professores e professoras relacionam-se diretamente ao currículo devido à ideologia, à cultura e ao poder nele configurados, que são determinantes no processo educacional.

## O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A necessidade e a emergência de novos paradigmas e modelos para o atual contexto educacional é declarada por Gesser e Ranghetti (2011), ao investigarem sobre os princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo do currículo no ensino superior. A pesquisa foi apontada pelas autoras como princípio básico para um *design* de currículo que atenda a formação de pessoas e profissionais capazes de intervenção social. Para este tipo de organização curricular, as autoras acreditam que

[...] problemáticas relacionadas ao campo de atuação do profissional em formação podem constituir-se em eixos ou componentes curriculares que mobilizarão o emprego desse pressuposto; ou seja, a pesquisa como ferramenta mobilizadora de toda a ação pedagógica com os sujeitos em formação (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 7).

As autoras elucidam que, a partir desse *design* de currículo, a pesquisa ou as ações do tipo investigativo superam o modelo hierárquico em que a teoria antecede a prática, rompendo assim com a dicotomia teoria-prática que se encontra impregnada nos discursos da formação profissional, dentre as quais, destacamos a formação de professores. Para o desenvolvimento de propostas curriculares dessa natureza é necessário a flexibilização curricular que seja receptiva às experiências do cotidiano profissional.

Flexibilizar os currículos não significa o mero acréscimo de atividades ou a inserção de mudanças na estrutura curricular. As mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica carecem de articulação direta com os princípios e com as diretrizes do Projeto Pedagógico para a garantia de uma formação profissional de qualidade [...] que atenda as novas demandas da sociedade, novas demandas do processo de conhecimento e demandas por uma formação crítica e cidadã de profissionais (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 10).

Assim, diante das mudanças e desafios da sociedade contemporânea, a educação toma novos rumos e o currículo, como instrumento norteador das práticas de formação, carece de novos princípios organizadores. No entanto, a estrutura que sustenta a formação de professores e professoras ainda preserva princípios tradicionais, provocando um descompasso entre discurso, prática e demandas, no âmbito da formação humana e profissional (GESSER; RANGHETTI, 2011). Acerca do cenário educacional que o professor se encontra inserido, tanto no contexto de sua formação, quanto de sua profissão, Moreira (2001) reitera que

[...] o professor precisa assumir-se como intelectual, a despeito das condições adversas em que trabalha e do desprestígio social associado ao seu exercício profissional, implica demandar que se combinem, em sua formação e em sua prática, dimensões de ordem política, cultural e acadêmica. Implica argumentar que tais dimensões, ainda que não exclusivamente, podem ajudar a conformar identidades docentes críticas e questionadoras dos princípios, dos resultados e do caráter supostamente inevitável do modelo neoliberal e, ao mesmo tempo, mais propensas a aderir a uma prática multiculturalmente orientada, que se contraponha às tentativas homogeneizadoras dos currículos nacionais (p. 50).

A despeito do currículo na formação docente, Arroyo (2013) reivindica a inexistência das vivências concretas e das experiências dos sujeitos sociais e alerta para os prejuízos que poderão ser causados na formação desses sujeitos.

Essa ausência dos sujeitos, seja como ponto de partida ou de chegada dos conhecimentos curriculares, condiciona radicalmente o formato deste ou daquele desenho curricular, do material didático, do preparo e formato da aula e até das didáticas e metodologias. Empobrece os currículos de formação, nas licenciaturas e na pedagogia (ARROYO, 2013, p. 55).

Diante disso, percebemos a urgência de novas iniciativas que abordam diferentes dimensões daquelas que tem sido eleita e praticada nos currículos dos cursos de formação de professores.

[...] ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, [...] é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

[...] currículos que acolham as diferenças identitárias que marcam os indivíduos e os grupos sociais e, ao mesmo tempo, constituam espaços em que se ensinem e aprendam os conhecimentos e as habilidades necessárias à transformação das relações de poder que socialmente produzem e preservam tais diferenças. É esse professor e são esses currículos que se fazem indispensáveis nas escolas e salas de aula das sociedades multiculturais contemporâneas, tão marcadas pelos efeitos letais do neoliberalismo e de um processo de globalização excludente, evidentes no estado de angústia, desespero, desesperança, ódio, medo e violência que prevalece em todos os grupos cujas vozes vêm sendo silenciadas e cujos direitos vêm sendo flagrantemente desrespeitados (MOREIRA, 2001, p. 50, 51).

Para Sacristán (2000) o professor exerce sua autonomia como mediador do processo educacional, no momento da transposição do currículo prescrito para o currículo em ação quando ele

[...] transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em “conhecimento pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos (p. 185).

Quanto ao currículo, elucidamos sobre as designações que permeiam o discurso dos curriculistas acerca do currículo prescrito, formal ou oficial, do currículo real ou em ação e do currículo oculto, de acordo com Moreira e Silva (1997).

O **currículo formal** refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino e é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo.[...] O **currículo real** é o currículo que acontece a cada dia dentro da sala de aula, com professores e alunos, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. O **currículo oculto** é usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Ele representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no meio social e escolar. Esse currículo é chamado de oculto porque não aparece no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1997 *apud* SANTOS; CASALI, 2009, p. 211, grifos do original).

Ainda sobre o currículo oculto, Moreira e Candau (2007) destacam que nem sempre ele é percebido pela comunidade escolar por não estar explícito nos planos de ensino e propostas pedagógicas, pois envolve atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Sobre o currículo formal, os autores revelam que os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares são oriundos do currículo formal.

Diante de tantas discussões e situações que se encontram engendradas no currículo consideramos pertinente apresentar, mesmo que brevemente, algumas teorias do currículo, no intuito de incorporar às nossas discussões, diferentes concepções e embasamentos sobre essa temática.

## TEORIAS DO CURRÍCULO

As mudanças ocorridas na educação provocam ressignificações constantes no estudo da realidade curricular. Assim, cada teoria curricular engloba uma pluralidade de teorias que se assentam em diferentes concepções<sup>4</sup> (PACHECO, 2009). O autor, evidencia as características do currículo a partir de duas perspectivas de Teorias Curriculares, as Teorias de Instrução, direcionadas à linearidade da implementação do currículo e as Teorias Críticas, entendidas na multiplicidade de textos com vista à compreensão do currículo. Sobre essas duas tendências de pensamento curricular, Pacheco e Pereira (2007), explicitam que

[...] o defendermos a existência da teoria crítica, no plano dos discursos, e da teoria de instrução, no terreno das práticas, não apresentamos estas duas conceptualizações como dicotômicas, tão-só como duas vertentes de uma realidade que é interceptada por diversas lógicas de pensamento e por variados modos de acção (p. 198).

As Teorias da Instrução (PACHECO, 2009) estão associadas à “transmissão formal do conhecimento em espaços escolares” (p. 390), cuja organização do currículo “têm como fundamento a existência de um conhecimento escolar que impõe a homogeneidade funcional das aprendizagens” (p. 391). O currículo, a partir de uma Teorização Crítica, é entendido como “um projeto construído na diversidade e na pluralidade não só na abordagem do conhecimento escolar, mas, de igual modo, no desvendamento de certos processos e práticas de poder e de padronização cultural que existem no interior das escolas” (p. 393).

---

<sup>4</sup> Pacheco (2009, p. 392) elucida que William Pinar, um dos nomes mais presentes nas discussões curriculares, é um dos que promoveram a ruptura epistemológica mediante a proposta teórica da “reconceitualização”, enunciadora do currículo como um projeto que responde prioritariamente à dimensão humana do sujeito.

Assim, a teoria crítica é situada mais no lado das racionalidades contextuais e menos no lado das racionalidades técnicas, pois trata-se de uma abordagem conceptual que consiste em olhar para a possibilidade de transformação da prática na base de dois princípios estruturantes: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico.

A teoria de instrução tem como palco de fundamentação a margem das racionalidades técnicas, convertendo o currículo num facto que é o resultado de práticas de dominação, com a secundarização das racionalidades contextuais (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 205).

Acerca do papel do professor frente ao currículo, na perspectiva das Teorias Críticas, Pacheco, em diferentes discussões, esclarece que

[...] tornar-se-á numa ferramenta conceptual se ajudar professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence, não pelas políticas de descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas (PACHECO, 2001b, p. 64).

[...] pode ajudar os professores a compreenderem o currículo como algo que lhes pertence social e culturalmente, se para tal se comprometerem politicamente com a melhoria dos processos de aprendizagem e com a formação humanista e crítica dos alunos. Ajudar ainda os professores a desenvolverem mecanismo de auto-reflexão, buscando nas práticas escolares princípios que são teoricamente interpretados em função de categorias dominantes (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 216).

As Teorias do Currículo são discutidas por Goodson (2007) a partir de currículo prescritivo e currículo narrativo que representam currículos análogos, respectivamente, às perspectivas de currículos que emergem das Teorias da Instrução e Teorias Críticas (PACHECO, 2009). Goodson (2007) declara a necessidade de mudança “de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (p.242). A ênfase de suas discussões recai sobre o currículo prescritivo, ao revelar que o interesse de grupos dominantes se entrelaça à estrutura do currículo, impedindo as tentativas de inovações e reformas, assim “as prescrições fornecem ‘regras do jogo’ bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras” (p. 247). O autor declara que, ao longo dos anos, “a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade” (p. 243).

No entanto, Young (2014) esclarece que a teoria do currículo apresenta o papel normativo e o papel crítico. De acordo com o autor, a visão normativa da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo se estiver separada de seu papel crítico, ao mesmo tempo

que o papel crítico da teoria do currículo perde seu propósito se estiver separado de suas implicações normativas.

Nenhum professor quer soluções da teoria do currículo – no sentido de “ser instruído sobre o que ensinar”. Isso é tecnicismo e enfraquece os professores. Contudo, como em qualquer profissão, sem a orientação e os princípios derivados da teoria do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda autoridade. Em outras palavras, os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional (YOUNG, 2014, p. 195).

Concordamos com Santos e Diniz-Pereira (2016) ao elucidarem sobre a padronização do currículo acerca de diferentes aspectos.

Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo e negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 295).

Dito isso, precisamos resistir à padronização do currículo na formação de professores, conforme vem se configurando os diferentes discursos ao discorrerem sobre a homogeneização do currículo nacional (MOREIRA, 2001), sobre o currículo mínimo (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016), o currículo prescritivo (GOODSON, 2007) e o currículo instrucional (PACHECO, 2001a,b, 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, compreendemos que: (i) é necessário realçar o papel do professor na construção do currículo e nas reformas curriculares, inserindo suas vivências e experiências; (ii) é inaceitável que as propostas educacionais reduzam a educação ao currículo, à avaliação e à formação docente como mecanismos de controle das ações política; e, (iii) que o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder, que tornam-se determinantes na formação e desenvolvimento dos estudantes, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Assim, nossas concepções sobre o currículo e os assuntos que o envolve vão de encontro às ideias de estudiosos e pesquisadores curriculistas, ao considerarem os seguintes aspectos: a inserção dos professores e das professoras na construção do currículo, como sujeitos pertencentes ao contexto educacional; a autonomia dos professores e das professoras

no processo de ensino e de aprendizagem; a flexibilização curricular como ação necessária para abranger as particularidades e as especificidades vivenciadas no contexto escolar, social e cultural.

Desse modo, acreditamos que a construção do currículo precisa ser pautada pelos princípios da flexibilidade e da autonomia, que dialogue com as diferenças e as minorias, que se ancore na transformação social, propiciando assim, a formação de sujeitos críticos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374 p.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2017a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 17 de novembro de 2005**. Altera a Resolução CNE/CP nº 01/2002. Brasília: MEC/CNE/CP, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CP, 2017b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 542p.

CRUZ, G. B. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, n. 29, p. 191-205, 2007.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. **Revista e-Curriculum**, v. 7 n. 2, p. 1-23, 2011.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. Trad. PESSANHA, E. C.; RAHE, M. B. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35, p. 241-252, 2007.

HYPÓLITO, A. L. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1237-1354, 2010.

\_\_\_\_\_; IVO, A. A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 2, p. 376-392, 2013.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. C. L. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **Revista e-Curriculum**, v. 9, n. 2, p. 1-16, 2012.

ICLE, G. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 11-21, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 239-277, 1999.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, 2004.

LOUZADA, V.; MARQUES, R. Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 711-732, 2015.

MESQUITA, N. A. S.; CARDOSO, T. M. G.; SOARES, M. H. F. B. O projeto de educação instituído a partir de 1990: caminhos percorridos na formação de professores de Química no Brasil. **Química Nova**, v. 36, n. 1, p. 195-200, 2013.

\_\_\_\_\_; SOARES, M. H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em Química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, v. 34, n. 1, p. 165-174, 2011.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, n. 17, p. 39-52, 2001.

\_\_\_\_\_; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

\_\_\_\_\_; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001a.

\_\_\_\_\_. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n. 1, p. 49-71, 2001b.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, v. 45, p. 197-221, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. R. J.; CASALI, A. M. D. Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de professor**, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

\_\_\_\_\_; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SCHIABEL, D.; FELÍCIO, H. M. S. (Re)construção do currículo em ação: elementos propiciadores e cerceadores da autonomia do professor. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 831-856, 2018.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. Trad. BECK, L. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.