

Perspectivas de currículo na formação inicial em um curso de Ciências Biológicas

Curriculum perspectives in initial training in a Biological Sciences

Eloisa Antunes Maciel

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
eloisa.antunes.maciel@uel.br

Marllon Moreti de Souza Rosa

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
marllonmoretti6@gmail.com

Mariana Aparecida Bologna Soares de Andrade

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
mariana.bologna@gmail.com

Resumo

Este trabalho objetivou analisar as percepções evidenciadas por estudantes e identificar se houve mudança de visão relacionada as teorias de currículo por meio da disciplina de Práticas Pedagógicas: Gestão Escolar e Currículo de uma turma do Curso de Ciências Biológicas em dois momentos distintos. Com o auxílio de um questionário, procedemos com as análises, buscando relacionar quais eram as perspectivas curriculares dos estudantes que mais se aproximavam das teorias curriculares, classificadas em: tradicionais, críticas e pós-críticas. Como resultado, percebemos que 31,5% dos estudantes definiram o currículo aproximado a teoria tradicional no primeiro e segundo momento, e 5,2% definiram o currículo em uma perspectiva crítica no primeiro e segundo momento. Já 57,8% dos estudantes definiram o currículo atrelado a teoria tradicional no primeiro momento e crítica no segundo. E 5,2% definiram o currículo como sendo tradicional no primeiro momento e pós-crítico no segundo, evidenciando uma mudança expressiva de definição curricular.

Palavras chave: ensino de ciências, teorias curriculares, formação inicial.

Abstract

This study aimed to analyze the perceptions evidenced by students and identify whether there was a change of view related to curriculum theories through the discipline of Pedagogical Practices: School Management and Curriculum of a class of the Biological Sciences Course at two different times. With the help of a questionnaire, we proceeded with the analysis, seeking to relate which were the curricular perspectives of the students that were closest to the curricular theories, classified as: traditional, critical and post-critical. As a result, we noticed that 31.5%



of the students defined the curriculum close to traditional theory in the first and second moments, and 5.2% defined the curriculum in a critical perspective in the first and second moments. Already 57.8% of students defined the curriculum linked to traditional theory in the first moment and critical in the second. And 5.2% defined the curriculum as being traditional in the first moment and post-critical in the second, evidencing a significant change in the curriculum definition.

Key words: science teaching, curriculum theories, initial training.

Introdução

O currículo sempre foi uma dimensão educacional, mesmo antes de uma definição objetiva do conceito (SILVA, 2001). Quando o termo foi mundialmente difundido, nos deparamos com uma diversidade de concepções que não necessariamente correspondem ao currículo, reduzindo-o a um simples planejamento adotado pelas instituições de ensino.

A palavra currículo vem do latim *curriculum*, podendo ser traduzido como corrida, percurso ou caminho, surgindo como um conceito a partir de questionamentos de filósofos e educadores inseridos em um contexto da educação ocidental moderna, que buscavam organizar os campos do conhecimento de modo a constituir um *corpus* significativo com as diferentes áreas de investigação (SILVA, 2021).

Pensar o currículo, atualmente, mais que organizar o conhecimento, é, também, inquietar-se e questionar se estamos vivendo uma crise identitária ou estamos nos conformando com as novas identidades. Assim, precisamos inserir novas dimensões nas reflexões que perpassam o currículo, devemos partir de nossa história e da história social para iniciarmos os entendimentos relacionados ao currículo e suas diversas interfaces (ARROYO, 2011).

Nesse sentido, partimos da nossa própria formação docente – inicial e continuada –, envolvendo os caminhos formais e o trabalho cotidiano, considerando a prática docente e os espaços onde a mesma acontece, um dos principais ambientes em que a história do professor se desenvolve. Assim, considerando os diferentes autores presentes na formação de um profissional e a sobreposição dos níveis sociais em que a formação da mente se dá (VYGOTSKY, 1991), nossa identidade profissional é marcada por grandes tensões em um processo constante que passa pela formação acadêmica e pelo cotidiano da prática docente (ARROYO, 2011).

Desse modo, além de repensar a ação de formação, precisamos entender como currículo e prática docente se articulam, dialeticamente, já que a concepção curricular pode variar de acordo com a concepção e percepção do mundo daquele que o concebe, considerando os processos ideológico-sociais de formação da consciência.

Como podemos perceber, Arroyo (2011) tem uma visão de currículo não somente pautada por disputas teóricas, mas configurada por meio das ações educativas dos sujeitos. Nessa concepção, a dicotomia estabelecida entre professor e estudante – um sujeito que somente ensina e um sujeito somente que aprende – é superada, pois o ambiente educativo se torna um campo de relação entre experiências sociais e saberes específicos que devem ser expressados no currículo. Dessa forma, os docentes devem se identificar como autores de suas práxis, e não somente atores principais ou coadjuvantes que recebem seus roteiros e os colocam em prática (MOREIRA *et al.*, 2006; IMBERNON, 2000).

A principal dificuldade em efetivar essa ação nos sistemas educacionais advém da estrutura



fragmentária capitalista expressada na educação, impedindo concepções mais amplas e críticas de currículo e da própria educação. Essa constatação é descrita por Sacristan (2000), que concebe o currículo como um objeto dinâmico integrador da teoria e prática, expressando uma função socializadora e cultural de uma instituição de ensino. Entretanto, os significados, as amplitudes, os pressupostos teóricos que o embasam e as crenças e valores da sociedade que o caracterizam, são muitas vezes encobertos pelos conceitos de organização disciplinar do conhecimento, advindos da burocratização dos mecanismos educacionais, transformando uma parte essencial da política educativa em uma regulamentação incoerente com as realidades em que se insere (SACRISTÁN, 2000).

Ao problematizar as questões curriculares, nos aproximamos de um cenário de pluralidade e significância, desse modo, passamos a construir pontes entre condicionamentos sociais, experiências e programas que dinamizam decisões relacionadas a propostas e mudanças curriculares (SACRISTÁN, 2000). Logo, as teorias necessitam partir das realidades concretas, e não o contrário, visto que as questões de identidade, cultura, condições de trabalho, econômicas, sociais e relacionadas à profissionalização dos professores, são eixos estruturantes do pensamento humano.

São esses eixos que auxiliam a compreensão de que o currículo não é estático, neutro ou atemporal, como afirma Goodson (2012). Para o autor, quando estudamos currículo, não estamos descrevendo como e de que modo se estruturava o conhecimento no passado, mas, antes, estamos buscando compreender como determinadas construções sociais foram incorporadas até o presente e como essas construções influenciaram e influenciam as nossas práticas e concepções de ensino.

Dessa maneira, investigar o currículo consiste em colocar em marcha um movimento capaz de abarcar as singularidades curriculares e considerar o caráter simbólico e prático deste documento. São essas preocupações a respeito dos documentos e das organizações curriculares que nos motivam a repensar nossa prática docente (GOODSON, 2012).

Neste trabalho nos propomos a investigar o currículo por meio das compreensões de Silva (2021), que traz os seguintes questionamentos:

‘qual o verdadeiro ser do currículo?’, ‘como em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?’. A ideia central que serve como base para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado, ou seja, a sua seleção de conteúdo. O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saber, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados. Na teoria do currículo são importantes duas perguntas: ‘o quê?’ e ‘o que eles ou elas devem ser?’ ou ‘o que eles ou elas devem se tornar?’ (SILVA, 2021, p. 15 [grifos do autor]).

Procurando responder a essas indagações, o autor estabelece três grandes teorias curriculares que se desenvolveram historicamente: tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais são aquelas que apresentam uma relação com perspectivas que se pretendem neutras, pautadas em formatos de organização e planejamento, sem interessar-se pelo contexto em que se inserem. Contrapondo-se à teoria tradicional, as teorias críticas e pós-críticas buscam o entendimento das razões pelas quais um conteúdo é ensinado, abordando os interesses que tangenciam essas escolhas (SILVA, 2021).



Tendo como premissa as teorias curriculares de Silva (2021), e assumindo essas iniciativas, propomos uma desmistificação dos discursos que legitimam a ideia de que professores são meros executores de currículos – e a ideia de que um currículo é o simples estabelecimento de sequências didáticas. Para entender esses pressupostos, é fundamental o desenvolvimento de estudos sobre as definições de currículo, considerando seus aparatos históricos e aspectos sociais.

Na área de Ensino de Ciências as pesquisas relacionadas ao currículo ainda são pouco representativas considerando seu impacto nos currículos de Formação de Professores. Algumas delas salientam que há razões históricas e culturais que determinam o evidente fato de que os currículos nas licenciaturas das principais universidades brasileiras não correspondem aos parâmetros curriculares definidos pelo Ministério de Educação (MEC), (SANTOS; VALEIRAS, 2014). Desse modo, conforme ressalta Pereira (2014), o desafio quando tratamos sobre currículo na formação inicial de professores de Ciências, é o de colocar em prática ações que possibilitem a integração dos conceitos presentes no currículo.

Para a superação dessa fragmentação, Feistel (2012) apresenta propostas que enfatizam a interdisciplinaridade por meio de pedagogia de projetos na formação inicial de professores, destacando que os principais gargalos estão relacionados à ausência de respaldo das políticas públicas; a própria formação dos professores formadores; a compreensão do que significa/envolve a interdisciplinaridade, dentre outros.

Assim, quando tratamos sobre currículo e formação docente, percebemos a existência de fundamentos que são constituídos por teorias e práticas que se consolidam como saberes necessários para a formação de professores. Caso esses saberes organizados teoricamente não apresentem sintonia com a prática docente durante o processo formativo, o currículo acaba se resumindo somente a um conjunto de conhecimentos organizados.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções de currículo de estudantes de um curso de graduação em Ciências Biológicas a partir da disciplina *Práticas Pedagógicas: Gestão Escolar e o Currículo*, de uma Universidade Estadual do Estado do Paraná. Ainda, pretendemos identificar a existência de mudanças nas concepções curriculares dos estudantes após o fim da disciplina. Para isso, utilizamos as teorias curriculares de Silva (2021) para balizar nossa análise.

Metodologia

Este trabalho foi elaborado a partir da realização do Estágio Docência (ED) de doutorado na disciplina *Práticas Pedagógicas: Gestão Escolar e o Currículo* em uma turma do segundo ano do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Estadual do Estado do Paraná, Brasil, composta de 38 alunos. O segundo ano do curso é o momento em que os estudantes devem se decidir pelo bacharelado ou pela licenciatura. Salientamos que a temática de currículo também faz parte da pesquisa de doutorado da primeira autora, assim, as aulas sobre teoria de currículo foram ministradas pela doutoranda.

Foi proposto aos alunos que conceitualizassem o currículo antes e após às aulas com temáticas de currículo. No primeiro momento, os dados foram coletados por meio de respostas escritas em papel e, no segundo momento, as respostas foram coletadas em um questionário eletrônico. Nesta pesquisa, duas questões foram utilizadas para a análise: 1. *O que é currículo para você?* – realizada no primeiro momento –; 2. *Após nossas aulas, qual é a sua definição de currículo?* – realizada no segundo momento.

Entre a primeira e segunda coleta de dados, deu-se um período de três semanas. Nesse período,



os estudantes tiveram contato com o conteúdo relacionado ao currículo e às três teorias de currículo propostas por Silva (2021). Ao considerarmos aspectos de percepções sobre as teorias curriculares que embasam a ideia de currículo dos alunos, enfatizamos que nenhuma resposta estava correta ou incorreta, pois é no cotidiano, no diálogo entre as partes, no envolvimento com a disciplina, na constituição formativa do ser, que os conceitos surgem e passamos a aprender a aprender e aprender a ensinar. Nessa direção, Imbernón (2000, p. 29) destaca que “ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”.

Seguindo os pressupostos do autor, enfatizamos o quanto precisamos dialogar, escrever e entender a formação docente. Após a primeira escrita sobre currículo, foram explanados os conceitos de currículo em um diálogo crítico e reflexivo, indagando os alunos sobre a importância do conhecimento teórico-prático do currículo, explicando os principais marcos históricos e sociais que influenciaram as organizações curriculares no sistema educacional. Já na segunda aula, o ponto central foram as teorias curriculares propostas por Silva (2021), sendo elas: tradicionais, críticas e pós-críticas, em que além de elementos históricos, também utilizamos exemplos de cada uma das teorias curriculares que podem ser vivenciados em sala de aula.

Os alunos responderam aceitando livremente participar desta pesquisa, autorizando o uso das respostas. Com o intuito de respeitar a identidade dos participantes, os nomes foram trocados pela letra *A* seguido de um número de identificação (A1 até A38).

Seguindo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a pré-análise consistiu na organização das respostas dos dois questionários. Na fase de exploração do material, foi realizada uma leitura flutuante das respostas buscando encontrar aspectos relacionados às teorias de currículo proposta por Silva (2021), nesta fase os dados do primeiro questionário foram analisados separadamente dos dados do segundo questionário, assim, as respostas dos estudantes foram agrupadas por proximidade a uma das três teorias de currículo. A terceira fase, tratamento dos resultados consistiu no processo de elaboração das Unidades de Contexto e organização dos dados. Visando identificar se houve e que tipo de mudança em relação às ideias de currículo apresentadas pelos alunos, foi organizada a Unidade de Contexto 1 (UC1), que agrupou as respostas dos estudantes que mantiveram a concepção de currículo no primeiro e no segundo questionário.

Para esta UC foram propostas duas unidades de registro (UR), a UR 1.1 com as respostas que se mantiveram próximas da ideia tradicional de currículo e a segunda unidade de registro (UR 1.2) com respostas que se aproximaram da teoria crítica. A segunda Unidade de Contexto (UC2) agrupou as respostas dos estudantes próximas às teorias de currículo diferentes do primeiro para o segundo questionário. A UC2 está organizada em duas unidades de registro, a UR 2.1 com respostas dos estudantes que mudaram de uma visão tradicional para uma visão crítica e a UR 2.2, com as respostas dos estudantes que mudaram de uma visão tradicional para uma visão pós-crítica. Este processo nos permitiu discutir os questionamentos que levaram à esta pesquisa e os resultados apresentados no próximo item.

Resultados e discussões

Os dados construídos neste trabalho se alicerçaram na análise das percepções de estudantes de um curso de formação inicial, assim seguem-se os resultados e as discussões.

Para a análise das escritas e das respostas do questionário, foram elencadas duas perguntas, e

foram essas respostas que permitiram a elaboração de duas Unidades de Contextos (UC) e suas Unidades de Registro (UR).

Na UC1, foram organizadas duas UR, que demonstram a não alteração em termos de ideias relacionadas às perspectivas das teorias curriculares, ou seja, a primeira perspectiva continuaram sendo as mesmas, como é possível visualizar no quadro 1.

Quadro 1: Unidades de Registros da UC1

UC1. Não houve alteração em termos de categoria		
Unidade de Registro 1.1	1º MOMENTO	2º MOMENTO
A3, A4, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A24, A29, A30, A34	Tradicional	Tradicional
	12 registros <i>A15: É uma ferramenta para estabelecer os conteúdos que deverão ser abordados em um determinado curso.</i>	12 registros <i>A15: Currículo é uma forma de estabelecer as organizações de aprendizagem no contexto escolar.</i>
Unidade de Registro 1.2	1º MOMENTO	2º MOMENTO
A8, A35	Crítica	Crítica
	2 registros <i>A35: É a carreira, as conquistas e capacidades de cada sujeito.</i>	2 registros <i>A35: O currículo é a forma com que a escola se organiza e integra os conhecimentos que devem ser passados aos alunos. Nele estão contidos os princípios e valores do sistema de ensino e também da sociedade.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesta Unidade de Contexto, os resultados demonstraram que 12 dos 38 alunos definiram o currículo com uma aproximação da teoria tradicional no primeiro e no segundo momento. Considerando o contexto em que o primeiro momento de coleta de dados ocorreu, esperávamos uma visão tradicional de currículo, amplamente compartilhada pelo senso comum. Sustentamos essa assertiva a partir da ciência de que as primeiras utilizações da palavra currículo, ao longo da história, relacionavam-se ao período industrial, em um momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar o sistema educacional de acordo com suas visões e interesses. Nas palavras de Silva (2021, p. 148):

o currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

O currículo a partir da teoria tradicional, visualiza o funcionamento da escola da mesma forma que qualquer empresa ou indústria, sem questionamentos ou problematizações, sendo esta concepção vitoriosa no desenvolvimento social moderno e contemporâneo. As falas de A15 no primeiro e no segundo momento exemplificam esta questão, conforme apresentamos, respectivamente:

A15 no primeiro momento – É uma ferramenta para estabelecer os conteúdos

que deverão ser abordados em um determinado curso¹.

A15 no segundo momento – Currículo é uma forma de estabelecer as organizações de aprendizagem no contexto escolar.

No primeiro momento, a definição de A15 se aproxima da teoria tradicional, ao trazer que a questão curricular se transforma em questão de organização disciplinar e burocrática. No segundo momento, o aluno continua com a compreensão de que o currículo é uma das formas de organizar e elaborar o contexto escolar, e é exatamente essa visão que predomina na teoria tradicional, em que não há uma preocupação voltada aos arranjos educacionais existentes ou às formas sociais dominantes que regem os conhecimentos que devem ser ensinados, nessa perspectiva, a teoria tradicional de currículo restringe-se à atividade técnica de como fazer o currículo (SILVA, 2021).

Essa teoria de currículo produz uma limitação acerca das questões econômicas, políticas e culturais que culminam na elaboração de um currículo apenas como conjunto de conteúdos que devem ser ministrados, suprimindo as discussões sobre a estrutura social que determina aquilo que deve ou não ser ensinado e os porquês dessa seleção (SILVA, 2021).

Contrapondo-se às teorias tradicionais de currículo, temos as teorias críticas, que têm como centralidade a desconfiança, o questionamento e a transformação. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam a compreensão do que o currículo faz. Nesse sentido, a escola em relação com a sociedade assume papel central, pois atinge praticamente toda população por um longo período, sendo o espaço em que o currículo acontece, através de uma infinidade de perspectivas, crenças, disciplinas, contextos e estruturas sociais. Assim, precisamos investigar, no contexto educacional, qual é o papel do currículo no processo de dinamização social (SILVA, 2021).

Neste trabalho, houve a incidência de duas respostas de alunos – alocadas na UR 1.2 – que demonstraram aproximação com a teoria crítica de currículo, tanto no primeiro, quanto no segundo momento. Quando A35 responde que currículo “*é a carreira, as conquistas e as capacidades de cada sujeito*”, sua resposta se aproxima da teoria crítica, compreendendo que o currículo não é somente a organização dos conteúdos e disciplinas, que o foco não está somente no planejamento, na metodologia e nos objetivos. Além disso, A35 ressalta que as experiências de cada um dos sujeitos devem ser levadas em consideração, apontando que a escola, nesse viés, não contribuiria somente através do conteúdo explícito no currículo, mas ao espelhar no seu funcionamento as relações sociais do local. Por isso a importância da valorização da formação inicial e continuada dos profissionais docentes, dos funcionários e de toda comunidade escolar na construção curricular.

Desse modo, as teorias críticas enaltecem a necessidade de uma compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e dos saberes e competências que perpassam o currículo. Colocam-se no lugar da crítica dos conhecimentos até então naturalizados na estrutura curricular, não apenas como uma série de conteúdos, objetivos, competências ou metodologias, mas como uma práxis pedagógica ligada à dinâmica da vida social, à luta de classes e, por conseguinte, ligado à cultura (SILVA, 2021).

Quando questionado pela segunda vez, o aluno A35 responde: “*O currículo é a forma com que a escola se organiza e integra os conhecimentos que devem ser passados aos alunos. Nele estão*

¹ Utilizamos o recurso tipográfico itálico para destacar as unidades de registro referentes as escritas dos alunos.



contidos os princípios e valores do sistema de ensino e também da sociedade”. A resposta de A35 permanece aproximada à teoria crítica, porque, mais uma vez, há uma compreensão de que precisamos analisar o currículo em sua totalidade, assim como a teoria crítica se baseia em estudos aprofundados das relações ideológicas, políticas e culturais e, a partir dessas premissas, construir um currículo que promova o desenvolvimento do sujeito crítico, contestando a neutralidade da formação social que muitas vezes se instaura na organização do currículo. Nas teorias tradicionais, o sujeito é moldado para atuar em seu trabalho sem questionar as diversidades sociais que perpassam sua carreira, enquanto nas teorias críticas, as relações de poder e as lutas de classes são partes evidentes que influenciam a sociedade.

Entendemos que embora as aulas tenham potencial transformativo nas concepções dos sujeitos sobre o mundo, existem outros fatores que afetam essa questão. Nesta UC 1, todas as falas apresentam uma continuidade antes e depois das aulas, o que nos aponta que apenas duas aulas, para essas pessoas, não foram suficientes para promover uma mudança na aceção curricular. Nesse sentido, voltamos a ressaltar a importância de uma formação praxiológica, que se desenvolve continuamente articulando teoria e prática, de modo a superar propostas curriculares e educacionais tradicionalmente hegemônica e pouco críticas.

Após a primeira escrita, foram trabalhados os conceitos relacionados ao currículo, em um diálogo crítico, indagando-os sobre a importância do conhecimento curricular. Nesses momentos, os estudantes articularam sobre suas vivências nos cenários escolares e aspirações como futuros profissionais, afinal, mesmo que não escolham a licenciatura, se desejarem atuar no ensino superior, em sua maioria, serão contratados como docentes. Desse modo, mesmo que alguns dos alunos tenham definido currículo em um viés que se aproxima do tradicional, um número considerável refletiu, em seus relatos, um entendimento mais coerente com o que o currículo realmente significa.

A UC2 agrupa duas UR que apontam uma mudança na perspectiva curricular após o desenvolvimento das aulas, conforme apresentamos no quadro 2:

Quadro 2: Unidades de Registros da UC2

UC2. Houve alteração em termos de categoria		
Unidade de Registro 2.1	1º MOMENTO	2º MOMENTO
A1, A2, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A21, A22, A23, A25, A26, A27, A28, A33, A36, A37, A38	Tradicional	Crítica
	22 registros <i>A2: Organização de informações, tanto pessoais ou organizacionais de um curso.</i>	22 registros <i>A2: Pelo que eu entendi, currículo é um reflexo dos interesses da sociedade em que estamos inseridos, vai muito além de apenas programas ou organização de conteúdos de disciplinas, é algo construído coletivamente e que reflete na formação da sociedade, basicamente nós somos reflexos de currículos.</i>
Unidade de Registro 2.2	1º MOMENTO	2º MOMENTO
A31, A32	Tradicional	Pós-crítica
	2 registros <i>A31: É um documento que reúne informações pessoais do contato acadêmico,</i>	2 registros <i>A31: Currículo, além de uma forma de organização e identificação de experiências pessoais como é majoritariamente visto, também são as maneiras como os temas são transmitidos de educadores a estudantes.</i>



		<i>Dependendo da linguagem, foco e como os estudantes são vistos pelos educadores/instituições o tipo há diferentes tipos de currículos a serem aplicados. Alguns visando diminuir a individualidade dos estudantes e suas diversidades e outros tomando como foco tais diversidades.</i>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesta UC, podemos visualizar uma alteração significativa em termos de definição de currículo: 22 dos 38 alunos definiram o currículo aproximando-o da teoria tradicional no primeiro momento, já no segundo momento definiram-no sob uma perspectiva relacionada à teoria crítica de currículo.

O estudante A2, no primeiro momento, define currículo como: “*Organização de informações, tanto pessoais ou organizacionais de um curso*”. Essa resposta se aproxima da teoria tradicional de currículo, pois a ideia que predomina é a de que o currículo é visto somente como uma instrução mecânica em que se elabora a listagem de assuntos impostos e organizados que devem ser cumpridos tal qual estão impostos. Nesse sentido, a elaboração do currículo limita-se a ser uma atividade puramente mecânica e burocrática, ausente de sentido e fundamentada na concepção de que no cenário educacional, a figura central é o professor, que age transmitindo conhecimentos específicos aos alunos, e os alunos são vistos como meros replicadores dos conteúdos que são apresentados.

No entanto, ressaltamos que os próprios professores são vistos como meros replicadores dos conhecimentos produzidos pelos grandes cientistas. O professor aparece como figura central porque é visto como a encarnação de um cientista, como um ator que replica aquilo que o cientista fez. No entanto, nessa perspectiva, tanto professor quanto aluno são vistos como atores e não como autores. Desse modo, a centralidade do professor, nesse contexto, está relegada a um papel de protagonista (ele interpreta o mais importante de todos, o cientista) e os estudantes os coadjuvantes.

No segundo momento, A2 define currículo como: “*Pelo que eu entendi, currículo é um reflexo dos interesses da sociedade em que estamos inseridos, vai muito além de apenas programas ou organização de conteúdos de disciplinas, é algo construído coletivamente e que reflete na formação da sociedade, basicamente nós somos reflexos de currículos*”. Essa definição se aproxima da teoria crítica de currículo, pois o aluno faz uma alusão ao currículo como sendo um reflexo da nossa sociedade no contexto educacional.

Nesse sentido, voltamo-nos às origens do currículo, que foi construído perante os interesses e conceitos da classe dominante, não estando diretamente fundamentado ao contexto dos grupos sociais subordinados. O estudante contrapõe-se à essa perspectiva ao ressaltar que somos reflexos do currículo, ele nos instiga a refletir sobre qual é a sua verdadeira função, considerando-o não somente como um conjunto de planejamentos, mas sim uma estrutura que nos permite analisar e conceitualizar criticamente nosso papel na sociedade, favorecendo as massas populares. Assim, ao inserirmos perspectivas críticas de currículo em nossa atuação docente, estaremos criando um espaço de defesa das lutas tanto no campo cultural quanto no social.

Essa mudança de definição pode estar atrelada à uma predisposição sociocultural desses sujeitos, que determina os campos de interesse e a consideração por determinados campos de discussão dentro da estrutura do curso. O processo educativo só ocorre quando o estudante é seduzido, quando está presente e atento ao que se passa durante uma prática pedagógica, já que



um dos pressupostos da educação é a afetividade e, esta, por sua vez, só acontece quando há uma atmosfera comum de interesses (SANTOS; JUNQUEIRA; SILVA, 2016). Isso pode explicar, também, as razões pelas quais parte dos estudantes mantiveram suas percepções mesmo após as aulas.

O aluno A31 define currículo no primeiro momento da seguinte forma: “*É um documento que reúne informações pessoais do contato acadêmico*”, essa resposta apresenta similaridade a teoria tradicional, já no segundo momento ele define currículo, como: “*Currículo, além de uma forma de organização e identificação de experiências pessoais como é majoritariamente visto, também são as maneiras como os temas são transmitidos de educadores a estudantes. Dependendo da linguagem, foco e como os estudantes são vistos pelos educadores/instituições o tipo há diferentes tipos de currículos a serem aplicados. Alguns visando diminuir a individualidade dos estudantes e suas diversidades e outros tomando como foco tais diversidades*”. Quando o aluno ressalta o quanto as diversidades podem ser trabalhadas em sala de aula, e que muitas vezes essas diversidades podem ser menosprezadas, ele apresenta uma definição que se aproxima das teorias de currículo pós-críticas.

Nessa perspectiva, a diferença, mais que do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2021). Essas teorias emergiram a partir dos anos 70 do século XX, partindo dos pressupostos da fenomenologia, do pós-estruturalismo e também das ideias multiculturais.

Criticando as teorias tradicionais e seguindo algumas premissas das teorias críticas, os pós-críticos propõe um novo olhar em relação à questão de classes, invertendo o eixo axiológico do coletivo para o sujeito, dando primazia à compreensão de estigmas étnicos, culturais, de gênero, orientação sexual e afins. Dessa maneira, a perspectiva pós-crítica defende que somente quando essas questões são compreendidas e trabalhadas, um sujeito é capaz de se posicionar na sociedade para uma transformação social e, por isso, esses elementos devem ser fundamentais na constituição do currículo. Desse modo, a teoria pós-crítica busca promover a adaptação das diversidades ao contexto específico dos estudantes para que o aluno desenvolva, a partir dos costumes e práticas do outro, uma relação de diversidade e respeito mútuo.

Considerações finais

Este trabalho apresentou como objetivos analisar as percepções relacionadas às teorias curriculares evidenciadas por estudantes durante a disciplina de *Práticas Pedagógicas: Gestão Escolar e Currículo* e identificar se houve mudança de visão de ideias relacionadas as teorias de currículo nos dois momentos de coleta de dados. Após análise dos dados, percebemos uma mudança considerável de perspectiva curricular antes e após as aulas, passando de concepções que se aproximam da tradicional e chegando em concepções que se aproximam da teoria crítica.

Destacamos, também, que um número expressivo não apresentou mudanças nas concepções, visto que 31,5% dos estudantes definiram o currículo aproximado a teoria tradicional no primeiro e segundo momento, e 5,2% definiram o currículo em uma perspectiva crítica no primeiro e segundo momento conservando definições que se aproximam da teoria tradicional. Entendemos que isso pode estar relacionado aos interesses desses sujeitos, já que o segundo ano do curso é o momento decisivo para a habilitação (bacharelado ou licenciatura), considerando o interesse pelo bacharelado, esses estudantes não compartilham da mesma atmosfera de interesses no que tange a questão educacional, como aqueles que se decidem pela licenciatura

Quanto à mudança de percepção, 57,8% dos estudantes definiram o currículo atrelado à teoria



tradicional no primeiro momento, mas no segundo momento essa definição se aproximou da teoria crítica. Já em uma porcentagem de 5,26% houve uma mudança na percepção curricular que no primeiro momento era aproximada a teoria tradicional e no segundo momento, obteve uma aproximação a teoria pós-crítica de currículo.

Isso indica que as aulas cumpriram com o seu papel, evidenciando o caráter complexo do currículo e a importância de se considerar os elementos histórico-sociais para sua constituição. Salientamos que a definição de currículo por meio de escritas não está proporcionalmente relacionada a mudança de valores e atitudes, visto que não é possível afirmar que o estudante, ao responder o questionário, modificou suas práticas e suas reflexões, existem muitos outros parâmetros que precisam ser analisados, a construção de uma mudança de perspectiva de currículo exige aspectos que se constituem diariamente, tanto na atuação docente, como ao longo do curso que esses estudantes frequentam.

Ainda assim, consideramos importante a compreensão curricular mesmo por aqueles que não pretendem seguir carreira docente, já que suas próprias formações passam e passarão por elementos histórico-sociais que vão determinar seus modos de agir e pensar. Assim, entendemos que a disciplina em questão é importante para os futuros bacharéis e futuros licenciados.

Como o currículo norteia as condutas e as concepções humanas, e o ensino de Ciências tem o papel de contribuir para a instrumentalizar cientificamente os sujeitos para a superação das desigualdades sociais decorrentes do sistema capitalista, este trabalho se apresenta como uma análise dessa articulação, pois contribui para a reflexão dos elementos que articulam a construção de um olhar científico.

Agradecimentos e apoios – Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. BRASIL.
- FEISTEL, Roseli. Adriana. **Contribuições da perspectiva freiriana de educação para a interdisciplinaridade na formação inicial de professores de ciências**. 2012. 372f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130870>. Acesso em: 20 out. 2022.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: Formar-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOREIRA, Flávio Barbosa et al. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006.
- PEREIRA, Francielle. Amancio. **A integração curricular da educação ambiental na formação inicial de professores: tecendo fios e revelando desafios da pesquisa acadêmica brasileira**. 2014. 427f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/931545>. Acesso em: 20 out. 2022.



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

SANTOS, Anderson Oramisio; JUNQUEIRA, Adriana Mariano Rodrigues; SILVA, Graciela Nunes da. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky. **Perspectivas em Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 86-101, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/35591>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, Carlos Alberto dos; VALEIRAS, Nora. Currículo interdisciplinar para licenciatura em ciências da natureza. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 36, n. 2, pág. 1-12, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/qtxrG8XcLr54ns547FKddjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 3 ed.; 13. reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

