

**CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA:  
ANÁLISE DE UM GRUPO DE INGRESSANTES E CONCLUINTES A PARTIR  
DE UM *SURVEY***

**Silvana de Alencar Silva  
Ana Tereza Felix da Silva Zuchini**

**RESUMO**

Nesta pesquisa discutimos concepções de currículo entre acadêmicos do primeiro e sexto semestre do curso de Pedagogia em uma IES privada de Cuiabá-MT. A relevância da pesquisa está em destacar a importância da formação de professores na ressignificação de concepções. Adotamos a abordagem qualitativa e como forma de coleta de dados o *survey*. Os resultados apontaram três situações: uma concebe o currículo como grade, matéria/disciplina a ser transmitida pelo professor ao aluno; outra, o entende semelhante ao *currículo vitae*; a terceira mescla o tradicional e o crítico. A análise indica que a formação interferiu na concepção dos concluintes, uma vez que estes apresentam maior profundidade e amplitude no significado de currículo. Indica ainda, a necessidade de formação pautada nos significados de classe, gênero, raça, etnia, sexualidade e identidades, implicados nas relações de poder.

**Palavras chave:** Currículo; Pedagogia; *Survey*

Este estudo tem como objetivo problematizar as concepções de currículo entre acadêmicos do primeiro e sexto semestre do curso de Pedagogia em uma IES privada de Cuiabá-MT. Para isso, num primeiro momento apresentamos uma reflexão sobre a formação de professores atrelada a ressignificação de concepções e em especial da concepção de currículo. Depois, situamos a pesquisa trazendo a decisão metodológica adotada. Em seguida, descrevemos e analisamos as concepções de currículo dos estudantes articulada com as reflexões teóricas abarcadas, para posteriormente discutir o papel da formação inicial no avanço e amplitude da compreensão de currículo.

As discussões em torno da formação inicial de professores (PIMENTA, 1999; AZEVEDO, 2012; GATTI, 2010 e SEVERINO, 2011) é intensa e diversificada. Essa diversidade é provocada pelos problemas que afetam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Sobre isso, Azevedo (2011) nos adverte que embora a formação de professores tenha se tornado uma temática central nas discussões no cenário acadêmico brasileiro, os cursos de licenciatura permanecem sem alterações significativas em seu modelo formativo. Ao mesmo tempo em que os debates, problemas e discussões contribuem para o estudo da temática “[...] exige do estudante/pesquisador um cuidadoso senso de análise, seja para não perder seu foco de abordagem, seja para selecionar a literatura mais apropriada para discutir seu objeto de estudo”. (AZEVEDO, 2012 p.04).

Exercitando esse recomendado senso de análise, sabemos que o problema da não aprendizagem na educação básica não é um problema a ser atribuído somente ao professor, pois inúmeros outros fatores colaboram para essa situação.

[...] desde as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura, seja nacional, regional ou local, as formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação dos gestores, entre outros (GATTI, 2010 p. 05).

Essa preocupação em não responsabilizar o professor como único “culpado” é compartilhada por Severino (2011). Para ele, grande parte das análises que mostra a situação problemática da educação brasileira atribui os motivos à inadequada formação dos professores. Desta forma, o autor salienta a necessidade de se condicionar os problemas dessa educação e suas soluções ao modo como a gestão política, econômica e administrativa tem conduzido a questão.

De acordo com Pimenta (1999), os cursos de formação inicial de professores desenvolvem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distantes da realidade das escolas brasileiras. Nessa perspectiva, burocrática e cartesiana não é

possível captar as contradições presentes na prática social de educar, tampouco contribui para gerar uma nova identidade do profissional docente. Para a autora a formação inicial para o exercício da docência necessita:

[...] desenvolver nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1999, p. 17 e 18)

A partir dessas análises, o currículo é colocado em evidência como possibilidade de uma formação condizente com a realidade social e subjetiva dos nossos alunos. O foco no currículo nos leva a pensar no seu significado, na sua pluralidade de definições existente na literatura e em nós mesmos, “é um sintoma de que, ao definir currículo, nós estamos ou devemos estar comprometidos com decisões anteriores”. Isso, porque “tomar decisões curriculares é tomar decisões de valor” (SAUL, 1984, p. 39-40).

Corroborando com os argumentos de Saul, Goodson (1995 p. 17) constata,

[...] os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização.

Sobre esse mesmo assunto, Sacristán (2000 p. 15-16) diz:

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 explícita 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 de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Tudo isso nos indica a concepção de currículo como uma problemática a ser pesquisada. No que diz respeito à forma de investigar os processos curriculares e suas problemáticas, Silva (2011) afirma que esta tem sofrido modificações. Pode-se dizer que o campo da teoria curricular é relativamente novo e dinâmico.

Ainda segundo Silva (2011), os estudos referentes ao currículo tiveram sua origem nos Estados Unidos, no início do século XX. Naquele momento, todo o investimento, tanto intelectual como financeiro, visava encontrar alternativas mais adequadas de apresentação prática e organizacional do currículo. A ênfase permaneceu quase que exclusivamente na elaboração eficiente de programas e na formação técnica e especializada. Em outras palavras, na atividade técnica de *como fazer o currículo*. Para o autor, a concepção de currículo esta pautada na formação de um determinado modelo de cidadão.

De maneira implícita ou explícita, o currículo contribui para a formação da pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação, da pessoa competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação, da pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação, ou ainda da pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas. Neste último ideal de formação humana, o currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos e nos tornamos, na nossa identidade e subjetividade (SILVA, 2011).

Moreira (2003) também nos adverte de que a teoria e a prática não tem se encontrado para contribuir com o enriquecimento da prática curricular em nossas salas de aula e com isso, promover mais aprendizado. Isso ocorre porque as teorizações acerca das questões curriculares tem se afastado do que ele considera como “o tema central do campo do currículo - o conhecimento escolar” (p. 7). Ou seja, a discussão do que ensinar e para quem, sempre necessitam de novas análises, novas discussões pautadas em novas perspectivas. A partir desses pressupostos, procuramos apreender qual é a concepção de currículo de estudantes de um curso de Pedagogia.

### **Decisões Metodológicas**

Na delimitação do estudo, consideramos dois grupos de estudantes, ambos do curso de pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior - IES privada no município de Cuiabá - MT. O primeiro grupo é constituído por alunos ingressantes e o segundo por alunos concluintes. A escolha dos dois grupos é no sentido de comparar as concepções de currículo procurando apreender se a formação inicial contribuiu para a ampliação do entendimento de currículo na perspectiva crítica.

O curso selecionado é ofertado de forma regular no período noturno por uma IES não caracterizada como universidade. Sua matriz curricular está organizada em seis semestres, sendo o quarto reservado aos estudos do currículo por meio da disciplina “Currículo e propostas pedagógicas” com carga horária de setenta e duas horas.

Em relação ao grupo de ingressantes, a turma é composta por sessenta alunos, destes, vinte e quatro alunos se faziam presentes no momento da aplicação do questionário. Nesse universo, todos os presentes participaram da pesquisa. Já a turma de concluintes é composta por cerca de trinta alunos, destes, doze se faziam presentes no momento da aplicação do questionário. Nesse universo, onze participaram e um se absteve. Destacamos que o pequeno número de alunos presentes se deve às adversidades ambientais do dia da coleta de dados. Destacamos, ainda, como ponto

positivo na coleta de dados, o ambiente descontraído e a disponibilidade de tempo dos professores e dos alunos em participarem da pesquisa.

Para identificarmos os sujeitos utilizamos a sigla “SA” para sujeitos ingressantes e “SB” para sujeitos concluintes, seguida pela ordem numérica estabelecida aleatoriamente nos questionários.

O questionário proposto foi aplicado no primeiro semestre de 2014 e levantou dados em relação ao gênero, a idade e a concepção de currículo de cada participante, por meio da seguinte proposta “Teça um breve comentário acerca do seu entendimento de currículo”. Com o objetivo de identificarmos qual é a concepção de currículo dos alunos ingressantes e concluintes, adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa com a utilização de um *survey*. Os autores Bogdan e Biklen (1994), ao tratarem da abordagem qualitativa, se fundamentam em cinco características: 1) a compreensão do ambiente natural como fonte de dados, 2) a necessidade da descrição dos dados, 3) a relevância do processo em detrimento dos resultados ou produtos, 4) a análise dos dados de forma indutiva e 5) a importância do significado.

O *survey* tem importante papel nas pesquisas de opinião ao identificar determinadas situações (BABBIE, 2005). De acordo com Minayo (2007), a pesquisa de opinião, tipo levantamento, apresenta-se como a mais adequada em pesquisas na educação, por permitir um conhecimento mais significativo da realidade. O *survey* é pertinente quando o pesquisador pretende investigar o que, porque, como ou quanto se dá determinada situação; a pesquisa dá-se no momento presente ou recente e trata situações reais do ambiente. (FREITAS et al. 2000).

Para a análise dos dados no que diz respeito à concepção de currículo, consideramos duas categorias: concepção de currículo tradicional e concepção de currículo crítica. Nesse sentido, organizamos essa análise em dois momentos. No primeiro enfocamos o grupo de ingressantes e no segundo o grupo de concluintes. Com isso, pretendemos problematizar e comparar as concepções do primeiro grupo em relação ao segundo, a fim de captar os avanços conquistados ou não durante a formação desses futuros professores.

Entre os respondentes obtivemos um total de trinta e oito entre ingressantes e concluintes, sendo quatro do sexo masculino, trinta e um do sexo feminino, e três abstenções nas respostas em relação ao gênero. Quanto à idade, esta variou entre 17 e 51 anos. No grupo de ingressantes, dois são do sexo masculino e vinte e dois do sexo feminino, enquanto que a idade variou entre 17 e 51 anos. No grupo dos concluintes,

dois são do sexo masculino e nove do sexo feminino, enquanto que a idade variou entre 21 e 35 anos.

### **Concepções de Currículo dos Estudantes**

No grupo de ingressantes evidenciamos a concepção de currículo atrelado à seleção de conteúdos que compõem a grade curricular do curso. Segundo (SA 02): o “Currículo são as matérias dadas no curso de pedagogia, ou seja, a didática, a psicologia, a antropologia, a metodologia científica, a prática docente, a educação infantil e os anos iniciais, a leitura e a produção textual”, para outro “O currículo escolar tende-se focar em sua língua de origem; afinal com um bom aprendizado na língua portuguesa, a tendência de compreender demais exercícios, demais matérias é bem maior” (SA 13).

Enquanto que os estudantes (SA 15; SA 17; SA 23 e SA 25) respectivamente enfatizam o currículo enquanto grade “currículo é a grade de ensino da instituição da qual fazemos parte”. “É toda grade escolar que é descrita especificando as matérias do curso que você está cursando”. “É uma grade curricular, onde é inserido na escola, onde os professores tem que se adequar a ele, colaborando com a formação do docente”.

Essas respostas nos remetem a concepção de currículo tradicional, com conteúdos supostamente neutros e prontos. Além disso, em nenhum momento mencionaram a palavra cultura. Segundo Moreira e Silva a visão tradicional, “[...] não vê o campo cultural como terreno contestado” (1995, p. 27). Para Goodson (1995) apesar dos avanços em relação à conceituação e a organização do currículo, ainda predomina a convenção da matéria escolar na era moderna. Para ele, a forma de definir currículo como matéria delimita “o debate contemporâneo (e a própria ação)” (GOODSON, 1995, p. 20).

Segundo Young (1977) citado por Goodson (1995) é possível ainda constatar o entendimento do currículo como fato que apresenta a educação como uma "coisa". O currículo como fato é mistificado quando é apresentado como algo que tem vida própria e que esconde as relações humanas nas quais está embutido, fazendo da educação uma coisa que as pessoas não podem compreender nem controlar. O currículo precisa ser considerado como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações entre pessoas.

Outras respostas concebem o currículo como sendo um instrumento de preparação para o mercado de trabalho, revelando uma concepção de currículo

vinculada ao *curriculum vitae*. Para o estudante (SA 22) o currículo é “Documento informativo sobre o nível de qualificação, experiência e conhecimento que o indivíduo possui” para outro o “Currículo são aqueles conhecimentos que precisamos ter para se tornar um profissional capacitado para a sociedade no desenvolvimento do seu papel” (SA 11).

Esses depoimentos vislumbram uma perspectiva tradicional do currículo fruto dos ideais de escolarização iniciados e preconizados por *Bobbitt* em 1918, fortalecida por *Tyler* em 1949, que compreenderam a escola como espaço de preparação de futuros trabalhadores para o sistema capitalista. É a partir do Século XX que a palavra *Curriculum* migra da Inglaterra para os Estados Unidos, sendo empregado como *Curriculum Vitae*; conceito bem característico após a Revolução industrial e ainda bem aceito na contemporaneidade. Nesse panorama, o currículo é organizado pelos princípios da eficiência da padronização e do controle (avaliação), do processo ensino aprendizagem (SILVA, 2011). Entretanto,

[...] O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. Pois, [...] o currículo é lugar, espaço, território, é relação de poder, é documento de identidade. Atrelar o entendimento de currículo ao *curriculum vitae* contribui para que ideologicamente o currículo mantenha [...] a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável (SILVA, 2011 p. 148-150).

Outras respostas captam o currículo como instrumento técnico de ensino capaz de promover habilidades e competências técnicas. Para um deles, o currículo “É tudo que o professor irá passar de conhecimento para o acadêmico, sendo de importância uma ótima ministração, por que fará parte do futuro do profissional” (SA. 09). Para outro, “O currículo é muito importante na administração da escola é através de um currículo que é feito o planejamento de uma grade escolar” (Sa. 10). O que nos parece problemático ao se considerar o que diz Saul (1984):

Currículo não é, como muito da literatura clássica procurou nos mostrar, um conjunto de técnicas, de fazer as coisas técnicas de definir objetivos, procedimentos, de fazer planos de ensino ou definir métodos. (p. 40)

Para outro sujeito, ficou enfatizada a importância do tempo na organização curricular. “Acho que a aula de português é muito pouco por ser oferecida somente em um semestre. Deveria ser até o final do curso”. (SA. 20). De acordo com Enguita (1989, p. 180) [...] “As matérias tornam-se equivalentes quando ocupam o mesmo número de horas por semana, e são vistas como tendo menor prestígio se ocupam menos tempo que as demais”. A organização do tempo marcada pela segmentação do ano letivo e

consequentemente do currículo fixo em disciplinas supostamente separadas, acarretam desperdício de tempo que poderia ser melhor utilizado (VEIGA, 1996).

É também interessante, a resposta de (SA 16) quando afirma não ter condições de elaborar sua concepção de currículo, por acreditar não ter conhecimento suficiente para elaborar sua concepção de currículo: “Não tenho nenhuma experiência em pedagogia. Ainda não me sinto preparada para opinar”. Para Saul (1984) não existe aquele que não saiba o que seja currículo, todos nós de alguma maneira temos experiência com currículo. Quando se afirma não saber o que seja currículo, estamos na verdade limitando seu entendimento ao trabalho técnico de elaboração de currículo.

Ora, quando se fala isso, é porque, possivelmente, está se entendendo por currículo ou experiência com currículo, apenas o pessoal técnico que trabalha a nível de gabinete, que faz programas, ou que implementa programas. Na realidade, por mais que nunca se tenha trabalhado a nível técnico, trabalhando em sala de aula, o educador tem a mais concreta experiência com currículo (SAUL, 1984 p. 39).

Para outro estudante o currículo não é somente construído pelo professor, mas também pelo governo que participa da sua elaboração. Segundo ele: [...] “tenho como entendimento curricular a importância da prática pedagógica de qualidade. E essa qualidade, não depende somente do governo, mas de nós também”. (S.A 04). Aqui evidenciamos o entendimento de que as determinações legais advindas dos Conselhos Estaduais de Educação, da Legislação Federal e Estadual, das Secretarias Estaduais de Educação e as normativas das Secretarias Municipais de Educação representam forças que interferem nas decisões sobre o currículo. Como afirma Sacristan (2000): “As instâncias de “determinação escolar” do currículo atuam com desigual poder de influência real e de ordenação explícita sobre os diferentes âmbitos do currículo: os conteúdos, a metodologia, a avaliação, a organização e a inovação” (p. 145). Contudo, e ao mesmo tempo o professor tem a oportunidade de ressignificar o currículo em sala de aula.

Em relação ao grupo de concluintes, destacamos o entendimento do currículo enquanto experiência escolar. “Currículo é o aprendizado que se foi construído ao longo dos anos, sobre ensinamentos, aprendizados e também de suas experiências” (SB. 02). “Tudo o que for experiência escolar, tudo aquilo que se possa organizar o espaço escolar envolvendo relações diferentes no ambiente escola, tais como o professor e aluno” (SB. 08).

Essas respostas nos remetem a concepção de currículo mais ampliada, para além dos conteúdos da grade curricular e das disciplinas. Tais perspectivas vem ao encontro do

que diz Pinar (2007), para o autor o processo de aprendizagem deveria começar de ‘dentro’ para fora, através do interesse e da relação do conhecimento com as experiências vivenciadas pelos aprendizes. Conforme o autor, “Quando o currículo é separado em várias disciplinas escolares, a experiência educativa torna-se fragmentada” (PINAR, 2007, p. 342). Compartilhando o mesmo entendimento Saul (1984) [...] “o currículo se concretiza no cotidiano da sala de aula. [...] Você passou por ele como aluno e esta é a experiência que lhe foi conferida a nível de currículo” (p. 39).

Para outro estudante, o currículo deve ser planejado e construído no Projeto Político Pedagógico- PPP: “È a interação planejada dos alunos com o conteúdo instrucional materiais recurso, ele é sua chave de apresentação para a conquista de um futuro melhor. E ele deve ser construído através de um Projeto Político Pedagógico” (SB. 03). Neste relato fica evidenciado o caráter político de construção democrática do currículo. Para Veiga (1996) o currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. O “Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente”. (VEIGA, 1996 p. 26)

Já outros sujeitos compreendem o currículo mesclado entre as perspectivas tradicional e a crítica. Trazemos abaixo dois depoimentos que acreditamos representar a presença das características tanto do currículo tradicional quanto do crítico.

**Currículo é todo conteúdo, que organizado em disciplinas é transferido ao aluno, ao longo de sua vida escolar.** Acredito que o currículo deve ser revisto, levando em consideração as especificidades dos alunos, suas deficiências, carências e avanços. **Ele deve ser mais flexível, pois existem alunos que tem mais facilidade e os que têm mais dificuldades, e também deve levar em consideração o contexto em que o aluno está inserido.** (SB 07, grifos nossos)

Relacionam-se os conhecimentos teóricos e práticos, **as experiências** deste indivíduo enquanto cidadão, **exercendo suas funções sociais seus direitos e deveres.** Parte do **pensamento crítico, do ponto de vista transformador** deste sujeito em busca de contribuir para com o **bem comum**, para com o desenvolvimento sócio-político-cultural. (SB. 01, grifos nossos).

No primeiro depoimento identificamos a importância dada ao conteúdo, a disciplina, a transferência de conhecimento do professor para o aluno. Sendo essas características do currículo tradicional. Segundo, Silva (2011), a teoria tradicional alega ser “neutra, científica e desinteressada”. Constata-se que esse sistema “funciona como mecanismo de exclusão natural dos dominados, que não tendo a sua cultura reconhecida acabam conformando-se com o fracasso escolar” (p. 16). Ao mesmo tempo, o estudante frisa a necessidade de que o currículo considere as especificidades do aluno, devendo

ser ele flexível, e aliado ao contexto em que o aluno está inserido. Essas características contemplam o currículo sobre o viés crítico. Para Freire (2001) o currículo escolar deve fortalecer a democracia dos saberes e permitir às crianças populares, além da informação e do conhecimento científico, a valorização do conhecimento cotidiano. Na concepção de Freire (1994, p.35),

[...] o que vem ocorrendo é que, de modo geral, a escola autoritária e elitista que aí está não leva em consideração, na organização curricular e na maneira como trata os conteúdos programáticos, os saberes que vêm se gerando na cotidianidade dramática das classes sociais submetidas e exploradas.

No segundo depoimento, é enfatizado o papel da experiência do cidadão no exercício de seus direitos e deveres e do pensamento crítico transformador. Para Freire (1982) somos seres históricos que temos na prática sócio-cultural a essência do nosso existir. Freire (1982) destaca que “existir é [...] um modo de vida que é próprio do ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (p. 66).

### **Algumas Considerações**

A partir das análises realizadas acerca da concepção de currículo dos estudantes é possível confirmar a existência de características encontradas tanto no currículo tradicional quanto no currículo crítico. E tendo em vista as diferentes respostas, apreendemos que os resultados nos revelam três situações. A primeira concebe o currículo enquanto grade, matéria/disciplina a ser transmitida pelo professor ao aluno. A segunda estabelece um paralelo entre o currículo escolar e o *currículo vitae*, entendido como instrumento de transmissão de conhecimentos valorizados pelo mercado de trabalho. Essas características remontam a concepção de um currículo tradicional, acrítico e desvinculado de questões conflituosas de poder (APPLE, 1989). Ambas se assentam na perspectiva de currículo tradicional. E a terceira concepção mescla características do currículo tradicional com o crítico.

Em relação ao grupo de ingressantes, inferimos que estes em sua maioria, possuem concepções de currículo de forma ainda restrita, ou seja, se limitando simplesmente ao conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, grade curricular, entre outros que compõe a atividade escolar.

As concepções de currículo trazidas pelos estudantes concluintes nos conduziram a apreensão de que a formação inicial contribuiu para um entendimento mais amplo, profundo acerca das discussões curriculares embasada na perspectiva

crítica. Acreditamos que esse entendimento, possa ser justificado pelo fato destes já terem cursado uma disciplina que abarca a temática.

Neste sentido, entendemos a necessidade de garantir maior espaço para discutir as concepções de currículo no ensino superior, tendo em vista que os sujeitos concluintes conseguiram ressignificar suas construções acerca do entendimento de currículo.

Constata-se ainda no grupo de concluintes, a preocupação de que currículo deva fazer parte de um Projeto Político Pedagógico- PPP. Além disso, estes consideram que o currículo não se constrói somente pela escola, mas, também pelo professor e pelo aluno.

Diante do contexto, compreendemos a necessidade de formação inicial pautada nos significados de classe, gênero, raça, etnia, sexualidade e identidades, implicados nas relações de poder (SILVA, 2011). Nesta direção, apontamos a importância dos cursos de formação de professores como possibilidade de transpor visões limitadas sobre o campo curricular, passando assim a compreendê-lo dentro de um contexto histórico.

Portanto, ao se trabalhar a noção de currículo é preciso abranger o seu caráter globalizador, considerando o seu aspecto socializador como característica essencial nos currículos voltados para a formação de professores que atuarão na Educação Básica. Em outras palavras, enquanto construção social que engloba outros processos educativos e sociais, norteados pela política e pela ética, com a compreensão de que o currículo deva formar cidadãos críticos e trabalhar em favor da democratização e da qualidade da educação.

É preciso ponderar que diante das mudanças, tanto de ordem epistemológica como políticas, os diferentes atores vão imprimindo nas suas discussões e produções a compreensão de currículo como um campo de disputa, no qual cada opção, proposta ou prática, está carregada de interesses e valores que precisam ser desvelados e revelados no processo pedagógico.

Atualmente o professor pouco fala de currículo, pouco conhece o currículo, é preciso então que as instituições formadoras discutam o currículo que sedimenta sua prática através da ação do seu Projeto Político-Pedagógico, pois, enquanto seres formadores de opinião devem procurar fundamentar sua prática em teorias que lhes dê a possibilidade desenvolver seu fazer pedagógico de forma a atender as inquietudes dos educandos diante da sociedade tecnológica, informacional vigente.

Reconhecemos que nosso trabalho está embasado na percepção de que a constituição de concepções de currículo do curso de Pedagogia não se encerra no que sinalizamos com o resultado do *survey*. Confirmamos, portanto, os limites de toda abordagem de pesquisa e de nossa compreensão da realidade. Inferimos que essa pesquisa nos proporcionou uma maior e melhor compreensão em relação aos nossos estudos voltados ao campo currículo.

Destarte, a julgar pelas respostas apresentadas pelos estudantes a compreensão do termo currículo vislumbra a necessidade de aprofundamento dos estudos referidos a temática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, R. O. M. et al. **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas.** *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

APPLE, Michael. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação,** Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora, 1994. (p. 18-51)

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Henrique et al. **O método de pesquisa survey.** *Revista de Administração*, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, jul. 2000. Trimestral. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/o\\_metodo\\_de\\_pesquisa\\_survey.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_metodo_de_pesquisa_survey.pdf)>.

Acesso em: 08 jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. 7º ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. Sociologia e Teoria crítica de currículo: uma introdução. In: Moreira, A. F.; SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, Cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. P. 15-32.
- PINAR, William F. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto: Porto, 2007.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAUL, Ana Maria. **Seminários Tendências e Prioridades de Currículo na Realidade Brasileira**. Anais 1984. **Considerações a Respeito do Conceito de Currículo** (PUC-SP) EDUC -1985.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3º ed. Belo Horizonte - MG: Editora Autêntica, 2011.
- SEVERINO, A. J. **Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos**. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011. p. 3-14.
- VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2 ed. 1996.
- Matriz curricular do curso de pedagogia de 2008**. Disponível em <http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=77> acessado em: 08/05/2014 às 09h.