##

## CURRÍCULO E FORMAÇÃO: experiências vivenciadas por estudantes de Pedagogia-UFPI

Hilda Mara Lopes Araujo,UFPI, hildamara2@hotmail.com

**1 Introdução**

 O objetivo do presente estudo foi compreender os efeitos formativos que o currículo em ação possibilita à formação dos estudantes, tomando por base suas experiências vivenciadas no âmbito da disciplina Teoria do Currículo e Sociedade, ministrada no 4º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Para este fim, analisamos as ações formativas em curso, as demandas dos estudantes e os contextos socioculturais nos quais se efetivaram estas experiências.

Partimos do pressuposto de que a formação dos licenciandos se desenvolve nas tensões, contradições, ambivalências e ambiguidades, entre o currículo instituído e instituinte, assim, nos concentramos em compreender os efeitos formativos que o currículo em ação pode possibilitar à formação destes estudantes.

Ressaltamos que as reflexões dimensionadas neste texto trazem aspectos importantes ao funcionamento dos dispositivos formativos, dentre os quais destacamos o currículo, por desempenhar papel relevante na aquisição de competências e nas qualificações dos discentes. Para Figari (1996), os dispositivos se encontram no plano das mesoestruturas, que são as organizações intermediárias, tais como os estabelecimentos de ensino e de formação, caso, por exemplo, da instituição universitária. Será, portanto, nesse plano que discorreremos, no presente estudo, sobre o currículo em ação, enquanto dispositivo, cuja dinâmica é, também, educativa. Nesse sentido, a reflexão posta por Macedo direciona a que compreendamos que um dispositivo de formação

[…] deve se colocar sempre como um método aberto, como uma política de sentido à disposição das disponibilizações, proposições e condições de formação, e não apenas como o que está recomendado, prescrito, com o intuito de colocar o processo de formação em marcha. Ao contrário, deve ser concebido e desenvolver-se criticamente, em todos os seus âmbitos e condições (Ibid., 2010, p. 111).

 O dispositivo evoca, então, a forma como se organizam as partes de um todo, como se dispõe os elementos da formação; entre estes, o currículo, a gestão do curso, entre outros. Os dispositivos instituídos devem ser colocados à disposição da formação dos estudantes para

que estes, como seres humanos, se esforcem para compreender o mundo, sua vida e sua própria formação, tendo em vista seus projetos, experiências, vivências e errâncias.

Desta forma, centraremos nossas análises no currículo em ação, tendo como referencial o que já existe e está institucionalizado, todavia os atos de currículo (MACEDO, 2011) serão considerados relevantes, porquanto dinamizam a prática educativa como um todo. Nesse aspecto, o referido autor afirma:

[…] o currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se – os atos de currículo – de forma ideológica e, neste sentido, veicula “uma” formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das trangressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas) (MACEDO, 2009, p. 25).

Considerando a dinâmica dos atos de currículo, rejeitamos concebê-lo como uma camisa de força, como se fosse “cama de Procusto”,[[1]](#footnote-1) na qual se organiza rigidamente:

[…] o desenho dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas, competências etc. […]; o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar (MACEDO, 2009, p. 25-26).

Do exposto, compreendemos que o currículo é um dispositivo sempre em construção, sendo produto das relações e das dinâmicas que envolvem os atores e as instituições, e não um artefato meramente burocrático.

Deste modo, tomaremos o currículo não somente na sua dimensão instituída, enquanto conjunto de disciplinas obrigatórias e opcionais, cuja consecução se dá ao longo de certo número de anos, com uma carga horária definida, mas, sobretudo, deter-nos-emos na sua dimensão instituinte, logo, mais flexível e contextualizada. Por conseguinte, estaremos atentos à formação concreta do estudante, sua relação com as experiências curriculares, em particular, no que concerne à disciplina Teoria do Currículo e Sociedade, como os discentes compreendiam e, a partir das discussões engendradas no âmbito desta disciplina, passam a conceber currículo. Afirma-se, neste sentido, que o currículo, enquanto dispositivo de formação deve ser vivido como um método aberto, como uma política que dá sentido e ancora a formação e “deve ser concebido e desenvolver-se criticamente, em todos os seus âmbitos e condições (MACEDO, 2010, p. 111).

As referências mencionadas evidenciam a importância do componente pessoal da formação – a autoformação, embora este não não se realize de forma autônoma, meramente. Isso significa que, embora seja o sujeito aquele que aprende, compreende e atualiza no mundo suas aprendizagens (MACEDO, 2010) vivencia a experiência da heteroformação que se desenvolve no contato significativo com o outro e, assim, apreende conhecimentos em contextos de aprendizagens que proporcionam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (Id. ibid). O sujeito precisa, ainda, relacionar-se com as instituições, com o mundo, vivendo, assim, a experiência da ecoformação.

A formação, compreendida como autoformação, heteroformação e ecoformação nos estimula à análise das implicações dos licenciandos nos cenários de formação, e, assim, à compreensão dos vínculos éticos, profissionais, institucionais, políticos, os quais evidenciam as implicações dos discentes em seus processos formativos. Consideramos, entretanto, as experiências formativas dos discentes, a partir de uma composição implicacional, pois se constroem em meio às relações diversas que os licenciandos estabelecem “com o mundo das pessoas e das coisas” (MACEDO, 2010, p. 72), por estarem estes em um contexto institucional que torna propícias tais experiências.

Deste modo, estaremos atentos às situações que completam e complementam uma série de aspectos mais circunstanciados “no sentido de desenvolver verdadeiras capacidades e adquirir determinadas competências que o mero conjunto das disciplinas curriculares, de recorte predominantemente acadêmico, por melhor qualidade que apresente, não garante” (TAVARES, 2003, p. 84-85).

Este estudo, conforme mencionado, destaca as experiências vivenciadas na disciplina Teoria do Currículo e Sociedade cuja ementa está organizada da seguinte forma no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia-UFPI: Fundamentos teórico-metodológicos e legais do currículo. Teorias curriculares, concepções, tendências, avaliação e planejamento curricular. Relações Étnico-Raciais e educação. Experiências curriculares formais e não formais. Os objetivos relacionados no Plano da Disciplina, são: Problematizar a escola e o exercício da docência como práticas marcadas pela multiplicidade, diferença e heterogeneidade culturais; Utilizar as teorias curriculares para reflexão sobre a realidade da educação formal e não formal para a elaboração de uma investigação sobre o currículo escolar; Analisar a realidade em que se inserem os currículos (formais e não formais) para o desenvolvimento de formas de aprendizagens; Introduzir a prática da pesquisa educacional por meio da articulação ensino com pesquisa visando o desenvolvimento do pensamento investigativo no trato das questões relacionadas às teorias do currículo e sociedade.

Essa pesquisa se guiou pela abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) contendo, como ambiente da investigação, a sala de aula do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí e o docente e discentes como os principais participantes da pesquisa. Quanto aos fundamentos teóricos nos apoiamos em Macedo (2009, 2010, 2011), Garcia (2009), dentre outros, que discutem a formação em processo, vivenciada pelos estudantes, acontecendo nas errâncias e itinerâncias da dinâmica curricular.

Para esse fim, a metodologia desenvolvida em sala de aula priorizou a construção do conhecimento pelos alunos sob mediação do professor redimensionando, dessa forma, a prática pedagógica que se desenvolveu numa perspectiva de reflexão e crítica acerca do conceito de currículo e das teorias curriculares, evidenciando o esforço dos discentes para compreender que o currículo “abrange a educação, a cultura, a economia, a sociedade, está em constante mutação e é construído durante toda a vida”, conforme menciona a estudante Anne.

A pesquisa foi realizada com 19 (dezenove) estudantes que cursaram a disciplina mencionada, no entanto, neste estudo, utilizamos as experiências desveladas por 3 (três) discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, os quais se apresentam neste texto por meio de nomes fictícios (Anne, Pedro, Clara). Nosso objetivo prendeu-se à compreensão dos possíveis efeitos formativos que o currículo em ação possibilita aos discentes, tomando por base as experiências vivenciadas no âmbito da disciplina Teoria do Currículo e Sociedade.

Nesse sentido, buscamos entender o ponto de vista (GEERTZ, 1997) dos discentes acerca das experiências vividas em suas singularidades, em seus problemas concretos, considerando o tempo e os espaços nos quais a formação acontece. No contexto entrevisto neste artigo, nos deteremos à compreensão do currículo a partir das experiências que os estudantes vivenciam, apoiando-nos nos discursos desvelados de suas falas,

#### **2 Cheguei a duvidar que existisse uma definição para currículo… surgiram dúvidas e mais dúvidas (Estudante Anne)**

“Dúvidas e mais dúvidas” foi a expressão utilizada pela estudante Anne para expressar suas primeiras tentativas de aproximação à compreensão de currículo: “Cheguei a duvidar que existisse uma definição para o tema. E me perguntei diversas vezes no que o currículo iria interferir no meu cotidiano, pois até aquele momento o tema me levava àquele currículo profissional, que retrata minhas informações e experiências profissionais e ao currículo escolar, que define o que vou estudar, como vou estudar e se absorvi esse aprendizado”. Anne faz referência, inicialmente, à ideia de currículo que contém o conjunto das trajetórias de vida e experiências profissionais de uma pessoa - o currículo *vitae,* ou seja,o sentido bem estrito da compreensão sobre currículo.

Desvelar dúvidas sobre o que é currículo corresponde à compreensão de que não é tarefa fácil defini-lo a não ser que se aponte para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente (LOPES; MACEDO, 2011).

Assim é, que, ao continuar os estudos acerca do currículo, Anne continua a interrogar-se: “o que mudou na minha visão sobre o que é currículo? Creio que tudo! […] Ele está relacionado a organização e métodos utilizados para ensinar. Abrange a educação, a cultura, a economia, a sociedade, etc. Está em constante mutação, é construído durante toda a vida. E há diferentes concepções sobre a construção do currículo”. A fala de Anne, de certa forma, aproxima-se daquilo que parece ser consensual quando se trata da discussão envolvendo currículo: a ideia de organização do processo de ensinar/aprender; revela ainda uma compreensão de que o currículo envolve a educação, cultura, economia, sociedade. Ou seja, amplia a visão de currículo como organização, método relacionado a uma perspectiva disciplinar, como um conjunto das matérias com seus conteúdos e atividades desenvolvidos sob os auspícios da escola, para apontar outras questões inerentes ao currículo e que vem sendo foco de debates, reflexões e disputas.

A estudante destaca ainda que o currículo “está em constante mutação”, se constrói durante toda a vida e que há diferentes concepções sobre sua construção. Anne percebe a dinâmica do termo currículo e as distintas concepções que o envolvem. Por sua vez, Lopes e Macedo (2011, p. 19-20) assinalam que “cada nova definição não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere”. Essas novas definições podem engendrar posições a favor ou contrárias à definição de currículo. No que refere à estudante Anne é importante ressaltar que, a despeito da dificuldade em definir currículo, o fato de está implicada em seu processo formativo, aprende a reconhecê-lo nas experiências que vivencia durante esse processo.

**3 *Percebo que há interdisciplinaridade*… (Estudante Anne**)

Com o firme propósito de seguir compreendendo o que é currículo, Anne consegue perceber que há estreita relação entre os estudos curriculares que vem realizando e as discussões realizadas, por exemplo, na disciplina Gestão de Sistemas e Unidades Escolares. A estudante se manifesta dessa forma:

[…] Percebo que há uma relação do currículo com os modelos estudados na disciplina Gestão de Sistemas e Unidades Escolares. Como o modelo de Taylor, que fazia uma divisão do trabalho durante a produção de um determinado produto para uma maior eficiência nas atividades, buscando tirar do trabalhador o acesso a todo o processo de produção daquele produto. Com isso havia um controle maior sobre esse trabalhador. E o que dizer do modelo de Fayol que fazia uma clara distinção entre quem planejava e ordenava as atividades e quem as executava, tendo a hierarquia como base. Já o Fordismo buscava uma maior eficiência na execução das atividades, ao utilizar esteiras poupava tempo e controlava o ritmo de trabalho. No Toyotismo houve a redução no número de funcionários e um acumulo de atividades para o trabalhador. Bem, o currículo é isso, ele está no modo como eu educo o meu filho, na forma que a escola ensina, no modo de produção de uma empresa, na cultura de determinada sociedade, em todos os lugares (Estudante Anne).

Conforme depreendemos da fala da estudante, ela consegue relacionar os debates realizados na disciplina Teoria do Currículo e Sociedade com as discussões empreendidas na disciplina Gestão de Sistemas e Unidades Escolares. Mais que isso: que o modelo de administração científica executado na fábrica, empreendido por Taylor, inspira o modelo de currículo desenvolvido nas escolas. A “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados” (SILVA, 2002, p.12) atinge a educação e orienta o currículo escolar e, dessa forma, este se torna um processo industrial e administrativo. Os estudos sobre as teorias tradicionais de currículo revelam a Anne que o currículo se encontra “no modo de produção de uma empresa” assim como “na forma como a escola ensina”, mas, também, “na cultura de determinada sociedade”, enfim, “em todos os lugares”.

Os conteúdos discutidos nas disciplinas mencionadas e percebidos pela estudante evidenciam que há um diálogo interdisciplinar, ou seja, a contribuição de ciências conexas. A interdisciplinaridade é princípio curricular presente no PP (2009) do curso de Licenciatura em Pedagogia e, nesse sentido, “demonstra que a integração disciplinar possibilita análise dos objetos de estudo sob diversos olhares, constituindo-se questionamentos permanentes que permitam a (re)criação do conhecimento”.

A interdisciplinaridade, sendo um conceito polissêmico, é considerada uma fase na evolução do conhecimento que parte, desde a fase pré-disciplinar à interdisciplinar, propriamente dita, caracterizada pela força holística, cuja atribuição é reunir em conjuntos, o mais abrangente possível, o que foi dissociado pela mente humana, reunidos em interdisciplinas (WEIL, 1993).

A perspectiva interdisciplinar constitui um convite a que as disciplinas dialoguem e se interfecundem para melhor compreender as distintas realidades que, por suas complexidades, tornam-se impossíveis de serem compreendidas por uma perspectiva monodisciplinar. Assim, é que “a noção-chave da interdisciplinaridade é a interação entre as disciplinas, que pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos” (MACEDO, 2009, p. 51).

Pelos motivos mencionados, um argumento em favor da interdisciplinaridade orienta para as limitações que acarretam um olhar monorreferencial sobre a realidade educativa, em especial, a sala de aula que, por ser uma realidade multifacetada, olhá-la disciplinarmente, empobrece-a e fragiliza-a. É no espaço da sala de aula, prioritariamente, que os desdobramentos de uma proposta educativa se faz, devendo pautar-se em princípios, entre os quais, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada pelo futuro professor Fazenda (1995). Observa-se que a formação instituída não é aquela que é posta em ação por meio do currículo, mas vai além, uma vez que o compreendemos como permeado de tudo aquilo que se faz e se vivencia em uma Instituição educacional e para além dela.

*4* ***Onde entra a questão do sujeito no currículo?* (Estudante Pedro)**

As experiências vivenciadas pelo discente Pedro no contexto da disciplina Teoria do Currículo e Sociedade o levaram a questionar: “mas, e o sujeito? Onde entra a questão do sujeito nesse contexto?” O discente expressa que o “ primeiro modelo curricular foi conhecido como o modelo tradicional da educação, no qual o pensamento sobre currículo estava voltado para o desenvolvimento da produção empresarial e vida profissional, sendo a escola detentora desse processo. Os principais defensores teóricos dessa tese são Bobbit e Tyler”. Destaca ainda, que:

[…] por volta de 1960 através de livros, ensaios, textos, teorias começaram a colocar em questão a estrutura e o pensamento tradicional, e assim começa a surgir uma ‘’nova sociologia da educação’’, ou seja, se antes o principal foco era o tradicionalismo e a reprodução voltada para o mercado de trabalho, agora o foco central está baseado na sociedade. Palavras como ‘’ideologia’’, ‘’reprodução’’, ‘’resistência’’, ‘’doutrinas’’ começaram a ser pronunciadas com mais reflexão e com mais frequência. A teoria crítica do currículo tinha o propósito de efetuar uma completa inversão nos fundamentos da ideologia tradicional tecnicista. (Estudante Pedro)

As falas mencionadas pelo licenciando, ao sintetizar como se operava o campo do currículo nas perspectivas de Bobbit, Tyler, assim como os teóricos da Nova Sociologia do Currículo, dentre outros, Michael Apple com a obra Ideologia e Currículo, Paulo Freire com a Pedagogia do Oprimido e Pierre Bourdieu com o conceito de Capital Cultural, evidenciam a ausência do sujeito do âmago das discussões acerca do currículo. Pinar afirma que “é simultaneamente o indivíduo como pessoa de carne e osso e como disciplina escolar, que permanece ausente da ação” (PINAR, 2016, p. 45). O autor faz uso da reflexão de Autio (2006) que assinala que o indivíduo se apresenta algumas vezes implícito, outras subsumido na categoria do social ou cultural como um dispositivo retórico ao invés de resistente e multiplicador de experiências educacionais. O sujeito humano ao ser separado da disciplina escolar, entendida como conteúdo que alguém ensina ou aprende, não é compreendido como aquele que fornece formas por meio das quais a pessoa alcança a singularidade da importância social (PINAR, 2016).

O discente Pedro, em suas experiências com os textos curriculares percebe que a Fenomenologia, oriunda da escola de Frankfurt, “entra nesse contexto com um olhar voltado para a subjetividade do homem [tendo em vista que] objetivos, medição e avaliação não tinham relação com o mundo real. Para a fenomenologia, essas categorias deviam ser questionadas para se chegar a um verdadeiro ‘fundamento’ do currículo”. O estudante destaca que:

a ênfase não estava em criticar ou aceitar as imposições de um currículo, mas estavam voltadas para as experiências e significações da subjetividade e singularidade do indivíduo e na importância do currículo para a formação do sujeito. Nesse sentido, a investigação baseada na fenomenologia busca colocar em xeque todos os significados que até então eram dados como naturais ou do senso comum para uma verdadeira busca investigativa para que se possa chegar a uma ‘’essência’’ uma vez que, para a fenomenologia, os significados são questionáveis e se manifestam na linguagem. (Estudante Pedro)

Pedro pontua que a “análise fenomenológica tem sido combinada com outros dois campos de investigação: a biografia e a hermenêutica”. Enquanto esta “procura uma suposta existência de um significado determinado através de uma série de estratégias de interpretações, a autobiografia tem sido relacionada para entender processos de formação de um currículo de uma forma mais ampla de acordo com a experiência do sujeito. Nesse contexto, o método da autobiografia permite investigação das formas pelas quais a identidade, singularidade e identidade são formadas, ou seja, é um processo libertador e emancipador do sujeito” (Estudante Pedro).

 Do exposto, o discente demonstra compreender que as mudanças empreendidas no texto curricular provocaram profundas transformações no campo do currículo ao colocar o sujeito “compreendendo em si próprio, uma verdadeira consciência, uma responsabilidade e um comprometimento em uma vertente de possibilidades de auto reflexão para sua emancipação e libertação e descoberta da identidade” (Estudante Pedro). Os temas oriundos da vida cotidiana, rotineira, são passíveis de análise fenomenológica, sejam envolvendo o próprio pesquisador ou outras pessoas que estejam engajados na investigação. Silva (2002) elucida essa compreensão tomando como exemplo o caso de uma professora iniciante analisando sua própria experiência ao ministrar suas primeiras aulas. Numa perspectiva fenomenológica ela procuraria fugir das descrições de categorias demasiadamente abstratas e científicas e centraria na singularidade que essa experiência representa para ela.

O discente Pedro conclui suas reflexões, destacando:

“Por fim, dentre todos os processos na qual a formulação do currículo atravessou desde o olhar educacional voltada para a fábrica com o tecnicismo, as críticas a esse modelo de currículo que começa a ter seu olhar voltado para a sociedade, agora temos o sujeito como o principal fator da formulação desse currículo com o foco na subjetividade, singularidade e formação integral do homem, deve-se ter em mente o seguinte questionamento – Será que as escolas e as universidades se preocupam com o pressuposto da singularidade com o objetivo de garantir uma formação de futuros cidadãos emancipados tanto politicamente, socialmente, culturalmente educador ou simplesmente estão formando verdadeiros reprodutores de conteúdos em um mundo completamente globalizado e competitivo, formado principalmente pela divisão de classes sociais e de desigualdades? Há uma preocupação singularizada e subjetiva daqueles que formulam tais currículos para a aplicação nessas instituições de ensino? Até lá ainda surgirão novos modelos de currículos que poderão ser enxergados de outras maneiras. (Estudante Pedro)

 Importa destacar que, no conjunto das experiências vivenciados por Pedro em sua relação com o currículo, ele constrói sua trajetória formativa aprendendo com seus questionamentos, transgressões, como “um Ser na sua caminhada histórica, composta de domínios, consensos, contradições, paradoxos e ambivalências que se move, se mobiliza, e, portanto, aprende” (MACEDO, 2010, p.43).

É possível perceber que os estudantes vivenciam experiências que refletem aspectos de uma formação em curso, ao mesmo tempo em que retratam o currículo em processo, demonstrando relações com esse campo do conhecimento e a compreensão sobre a complexidade pressuposta ao currículo.

Nesta perspectiva, os estudantes evidenciam um processo formativo do qual fazem parte as dificuldades, as lacunas além do esforço em entender o currículo em suas distintas manifestações. Expressam dessa forma, a compreensão de um processo formativo que não é esvaziado de referências, porque retratam existências que se encontram em formação, em contextos socialmente referenciados, e que necessitam de sujeitos qualificados em termos técnicos, éticos, políticos, estéticos, culturais e afetivos.

Como descritores do texto curricular, ao narrar suas experiências formativas, os estudantes expressam linguagens, desejos, cognições e afetos; portanto, referências que se manifestam reflexivamente sobre o cotidiano e sobre os cenários educativos, construindo e reconstruindo incessantemente esses cenários, conforme foi possível compreender nas falas desveladas de Anne ao mencionar que “o currículo está em constante mutação sendo construído durante toda a vida” e na aferição de Pedro para quem surgirão novos modelos de currículos e “estes poderão ser enxergados de outras maneiras”.

***5 Sob a ótica do multiculturalismo: o combate ao preconceito* (Estudante Clara)**

No que concerne aos estudos relacionados ao currículo, o que mais chamou a atenção da estudante Clara foram as leituras envolvendo o multiculturalismo. Segundo ela, “sob a ótica do multiculturalismo, é possível combater o preconceito”. Nesse sentido a pesquisa delineada por Clara procurou “contextualizar as noções de construção de um currículo em consonância com a formação da identidade do ser humano dentro de determinadas culturas”. Amparada em Silva (2002) a estudante assinalou que,

[…] sob a ótica do multiculturalismo é possíbel explorar, debater e refletir sobre questões relacionadas à função que o currículo exerce na escola diante do combate ao preconceito e da aceitação da diversidade e as relações de poder que permeiam o meio escolar. Apesar de haver uma grande diversidade de culturas no mundo contemporâneo, existe também o fenômeno da homogeneização cultural que, por sua vez, está intimamente ligado a questões de poder.

Nesta perspectiva entendemos que o currículo serve como instrumento político de poder e controle social sobre a produção do conhecimento de um povo. Por ele se transmite visões de mundo e reproduz valores e ideologias que são responsáveis pela formação de identidades individuais e sociais. A escolha dos conteúdos curriculares a serem disseminados na escola seja conceituais, temáticos ou de valores morais passam por essas relações.

A diversidade cultural existente e predominante no território brasileiro, favorece a disseminação de um currículo multiculturalista. O Brasil, nação marcada pela diversidade cultural, justificada pela forma de colonização, foi povoado por raças e etnias que o fez um país mestiço, isto é, diversificado social e culturalmente e, por consequência, essa diversificação é refletida nas instituições sociais, inclusive na escola. Os entes envolvidos na educação escolar precisam estar conscientes desse fato para aprenderem a lidar com ele.

É fato que, inicialmente, a teorização crítica sobre educação e currículo concentrou-se na análise da dinâmica de classe no processo de reprodução cultural da desigualdade e das relações hierárquicas na sociedade capitalista (SILVA, 2002). No entanto, outras perspectivas críticas foram tomando visibilidade, abrindo espaços para debates e discussões, a exemplo da crescente importância ao papel do gênero na produção a desigualdade.

Dessa forma, ao analisar as relações de gênero e a pedagogia feminista faz-se necessário um aprofundamento no significado de gênero, no sentido de que este se refere aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. A perspectiva feminista questiona o fato de que a sociedade e o currículo são feitos de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino. Ao mesmo tempo essa pedagogia tentava construir um ambiente de aprendizagem que valoriza o trabalho coletivo, comunitário e cooperativo, facilitando o desenvolvimento de uma sociedade feminina em oposição ao individualismo dominante da sala de aula tradicional.

No Brasil vale a pena ressaltar a importância de uma mulher, Nísia Floresta, educadora e escritora, que teve grande destaque na luta pelo acesso feminino à educação tida como precursora das ideias feministas, em uma época onde as mulheres eram educadas para a submissão e a vida social e política e destinadas aos homens (CASTRO, L. M. 2010).

Numa sociedade onde o pensamento masculino ainda predomina, a relação de gênero estende-se também ao currículo. Para Menezes e Araujo (2007), currículo é onde se constroem os saberes não está somente no papel, mas nas relações intra e extras escolares. Para as autoras,

Entendemos o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade - constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagens (MENEZES, A. C. S.; ARAÚJO, 2007).

A estudante Clara revela sua percepção de que “alguns cursos do Ensino Superior, por exemplo, são consideradas masculinos como: Matemática, Física, Engenharia e outras, como é o caso da Pedagogia, Enfermagem, Moda são vistas com características femininas, diferenças que podem ser notadas também no material didático das instituições escolares”.

Segundo pesquisas, o acesso das mulheres a educação pode mudar radicalmente a economia de uma nação, pois estas já ocupam cargos ministeriais e até a presidência da república, e no futuro, o que será avaliado é o talento e a instituição que conseguir atrai-lo conseguirá melhores resultados.

O movimento feminista começou, também, além da questão do gênero, buscar desmistificar a ciência como neutra, sendo ela historicamente um campo de dominação masculina, onde a maioria dos cientistas são homens. Também na produção intelectual se evidencia essa ausência da presença de mulheres que tenham seus nomes citados. Nesse sentido o currículo é comparado à epistemologia com caráter predominantemente masculino.

Contudo, as desigualdades educacionais abrangem, além das implicações de gênero, as discussões étnicas e raciais. O currículo passa a ser problematizado como sendo racialmente enviesado; uma vez que, também, a distinção entre estes dois termos acaba por demonstrar um ponto comum entre os mesmos que é o caráter cultural e discursivo de ambos. É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. No centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional

O currículo serve como instrumento político de poder e controle social sobre a produção do conhecimento de um povo. Por ele se transmite visões de mundo e reproduz valores e ideologias que são responsáveis pela formação de identidades individuais e sociais. A escolha dos conteúdos curriculares a serem disseminados na escola seja conceituais, temáticos ou de valores morais passam por essas relações.

**Considerações Finais**

Os fatos refletidos, em seu conjunto, revelam o quanto o currículo se atualiza em uma dinâmica que envolve as incoerências, os dilemas, as contradições, as ambivalências, as brechas devendo os atores da cena curricular ─ docentes, estudantes, gestores ─ atentarem às fissuras sempre presentes em sua operacionalização. Afinal, a formação proposta via currículo não se faz de forma absoluta, devendo-se considerar, por exemplo, o âmbito das derivas. Deste modo, enfatizamos a participação manifestada pelos estudantes, sua capacidade de acompanhar criticamente seu percurso formativo, fato que tem valor autoformativo.

 Assim, compreender os efeitos formativos que o currículo em ação possibilita à formação dos estudantes, a partir de suas experiências e dos contextos analisados e refletidos, nos remetem a ponderar os aspectos dinâmicos de uma formação que se opera na dinamicidade dos atos de currículo.

Refletir, nessa perspectiva, nos desafia a enfrentar e considerar as brechas, as fissuras, as transgressões e as ambivalências presentes no currículo e na formação e que estas não se desenvolvem de forma linear, mas se constroem em um processo que envolve as implicações, influências e relações dos discentes com os múltiplos dispositivos formativos, dentre os quais se encontra o currículo, de modo que é na confluência e nas tensões entre os dispositivos instituídos e a formação acontecendo, sendo construída, que os licenciandos vão apreendendo sobre currículo e os efeitos deste em seu processo formativo. Postula-se que, nesse processo, haverá sempre a utopia de construção de percursos formativos com mais qualidade e mais adequados às necessidades formativas dos licenciandos.

Diante do que vimos refletindo, ao nos guiarmos pelo objetivo de compreender os efeitos formativos que o currículo em ação possibilita à formação dos estudantes, tomando por base suas experiências vivenciadas no âmbito da disciplina Teoria do Currículo e Sociedade, as considerações mencionadas nos impelem a compreender a complexidade pressuposta no currículo, em sua articulação instituída e instituinte. Ademais, mostra-nos enquanto dispositivo de formação e, pela complexidade mencionada, como podem existir contradições entre o que está posto institucionalmente e o que, de fato, ocorre nos labirintos da formação. Esta se constrói, como vimos, em caminhos tortuosos, bifurcantes, conflituosos, a exemplo da própria vida, que nos permite experimentar e vivenciar o mundo a partir de diversos contextos.

**REFERÊNCIAS**

BOGDAN, R. & BIKLEN**,** S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto

Editora, 1994.

CASTRO, L. M. **A contribuição de Nísia Floresta para a educação feminina: pioneirismo no Rio de Janeiro oitocentista.** (2010). Disponível em:<http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Luciana\_Martins.pdf> Acesso em: 02/03/2013

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

FIGARI, G. **Avaliar**: que referencial? Porto: Porto, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GEERTZ, Cliford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOPES E MACEDO. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortes, 2011.

MACEDO,Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus (BA): Editus, 2011.

\_\_\_\_\_\_. **Compreender/Mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

\_\_\_\_\_\_. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MENEZES, A. C. S.; ARAÚJO, L. M.(2007). **Currículo, Contextualização e Complexidade: Espaço de interlocução de diferentes saberes**. Disponível em: <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf> Acesso em: 02 Março 2013.

PINAR. W. **Estudos curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu de. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TAVARES, José. **Formação e inovação no ensino superior**. Porto, Portugual: Porto, 2003.

WEIL, P.; D’AMBROSIO, U. e CREMA, R. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

1. Procrusto era um bandido que vivia na Serra de Elêusis. Em sua casa, ele tinha uma cama de ferro, que media seu exato tamanho, para a qual convidava todos os viajantes para se deitarem. Se os hóspedes fossem demasiados altos, ele amputava o excesso de comprimento para ajustá-los à cama, os que tinham com pequena estatura, eram esticados até atingirem o comprimento suficiente. Ninguém sobrevivia, pois nunca uma vítima se ajustava exatamente ao tamanho da cama (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Procusto).  [↑](#footnote-ref-1)