

**PELA TOCA DO COELHO:
idiosincrasias do currículo e do
projeto político-pedagógico em
cursos de licenciatura**

**DOWN THE RABBIT HOLE:
idiosyncrasies of the curriculum and
the political-pedagogical project in
higher education**

**A TRAVÉS DE TOCA DO COELHO:
idiosincrasias del currículo y del
proyecto político-pedagógico en
cursos de pregrado**

Resumo: Com o auxílio de excertos oriundos da célebre obra de Lewis Carroll, “As aventuras de Alice no país das maravilhas”, este artigo tem por objetivo discorrer acerca de currículo, projeto político-pedagógico e suas implicações no ensino superior, principalmente no que concerne a formação de professores, visando também compartilhar os resultados do trabalho de dissertação realizado em 2018 em uma universidade do interior do Estado de São Paulo com três cursos de licenciatura. Buscando identificar as semelhanças entre o corvo e a escrivainha, descobrimos que há muito mais entre currículo e projeto político-pedagógico do que obrigação burocrática: uma relação intrínseca e uma potencialidade que merece ser discutida.

Palavras-chave: Currículo. Projeto político pedagógico. Docência. Ensino superior.

Recebido em: 08/03/2021
Aceito em: 16/02/2022
Publicação em: 30/04/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-
1579.2022v15n1.58031

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Pâmela Christina Gonçalves de Morais

Mestre em Educação

Professora da Prefeitura Municipal de Rio
Claro, Brasil.

E-mail: demoraismorais@gmail.com

Orcid: [https://orcid.org/0000-0002-7003-
6928](https://orcid.org/0000-0002-7003-6928)

Maria Antonia Ramos de Azevedo

Doutora em Educação

Professora da Universidade Estadual
Paulista, Brasil.

E-mail: maria.antoniamorais@unesp.br

Orcid: [https://orcid.org/0000-0002-6215-
2902](https://orcid.org/0000-0002-6215-2902)

Como citar este artigo:

MORAIS, P. C. G.; AZEVEDO, M. A. R. PELA TOCA DO COELHO: idiosincrasias do currículo e do projeto político-pedagógico em cursos de licenciatura. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-15. 2022 ISSN2177-2886. DOI: [https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-
1579.2022v15n1.58031](https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.58031).

Abstract: Through excerpts from Lewis Carroll's famous work, "Alice's Adventures in Wonderland", this article aims to discuss the curriculum, political-pedagogical project and the implications of these in higher education, especially in courses for teacher training, also aiming to share the results of the dissertation work carried out in a university in the state of São Paulo with three undergraduate courses. Seeking to identify the similarities between the crow and the desk, we believe there is much more between curriculum and political-pedagogical project than bureaucratic obligation: an intrinsic relationship and a potential that deserves to be discussed.

Keywords: Curriculum. Political-Pedagogical Project. Teacher training. Higher Education.

Resumem: Con la ayuda de extractos de la célebre obra de Lewis Carroll, "Alicia en el país de las maravillas", este artículo tiene como objetivo discutir el currículum, el proyecto político-pedagógico y sus implicaciones para la educación superior, especialmente en lo que respecta a la formación de profesores, también con el objetivo de compartir los resultados de el trabajo de disertación realizado en 2018 en una universidad del interior del Estado de São Paulo con tres cursos de grado. Buscando identificar las similitudes entre el cuervo y el pupitre, descubrimos que entre currículum y proyecto político-pedagógico hay mucho más que obligación burocrática: una relación intrínseca y un potencial que merece ser discutido.

Palavras-clave: Currículum. Proyecto Político Pedagógico. Enseñando. Enseñanza Superio.

1 PELA TOCA DO COELHO: o preâmbulo

Por um trecho, a toca de coelho seguia na horizontal, como um túnel, depois se afundava de repente, tão de repente que Alice não teve um segundo para pensar em parar antes de se ver despencando num poço muito fundo. [...] tentou olhar para baixo e ter uma ideia do que a esperava [...] (CARROLL, 2009, p. 14)

Embora os termos “Currículo” e “Projeto Político-Pedagógico” sejam habituais e associados ao espaço educacional, há que se compreender que há um longo caminho a ser percorrido quando observamos a polissemia e a complexidade destes dois conceitos, que, ligados de forma simbiótica, afetam primordialmente a formação de professores quando o tema é atrelado ao ensino superior. Repletos de intenções formativas, é a partir da conceituação e análise destes dois documentos que consideramos possível construir uma reflexão acerca do que vêm sendo priorizado para a formação docente nas universidades públicas.

Vinculado a dimensões paradoxais que exigem discussão e posicionamento (SACRISTÁN, 2013), o entendimento sobre Currículo possui pilar em um papel que lhe foi atribuído em meados do século XX: como espaço de ordem e controle da educação. Com o passar do tempo, efetivou-se como uma criação decisiva para a forma como a escolarização (da educação básica ao ensino superior) é entendida atualmente.

Entre os séculos XX e XXI, a questão curricular assumiu diversas formas e significados, mas popularizou-se de forma limitada, ligada primordialmente a uma questão disciplinar, com o foco na montagem de grades curriculares e cargas horárias. Convenientemente, esta visão associa-se facilmente às políticas curriculares exigidas para que a universidade continue ofertando seus cursos, com o agravante do esquema 3+1 para as licenciaturas.

Em consonância com o Currículo, observamos que o Projeto Político-Pedagógico (PPP), amplamente discutido na esfera do ensino básico, ainda é temática incipiente no ensino superior no que concerne a sua conceituação e relação com a questão curricular. Frequentemente tido como burocrático, trata-se na realidade de um documento a ser construído ad infinitum, uma vez que traz consigo possibilidades formativas sem precedentes e diretamente ligadas a práxis pedagógica e ao processo educativo. Essencial ao trabalho docente e ao desenvolvimento discente, refletir sobre o Projeto Político-Pedagógico no ensino superior simboliza uma discussão sobre identidade: dos cursos, dos professores, dos sujeitos.

Este ensaio tem por objetivo suscitar questões e reflexões sobre a relação entre Projeto Político-

Pedagógico e Currículo, que, embora vistos de maneira dissociada, intercorrem-se no que concerne à construção e implementação de propostas formativas e interferindo sobretudo na formação de professores, já que aquilo que é preconizado nas universidades reverbera no cenário profissional e nos demais níveis de ensino. Para tanto, além da discussão teórica e conceitual, tomaremos por base uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Educação apresentada em 2018, cuja proposta foi o estudo da questão curricular a partir da análise de Projetos Políticos-Pedagógicos de cursos de licenciatura.

Como ponto de partida, a toca do Coelho: assim como Alice de Lewis Carroll (2009), despencaremos por esta seara de significados que encontramos quando abordamos a questão curricular-pedagógica, buscando contextualizar para o leitor as principais conceituações dos termos, evidenciando a relação intrínseca que existe entre eles e de que forma isso repercute nas universidades públicas, especialmente no que diz respeito à formação dos licenciados e em como a qualidade e o desenvolvimento educacional são afetados em um contexto mais amplo.

2 CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: a casa do espelho

Bom, se você ficar só ouvindo, sem falar tanto, vou lhe contar todas as minhas ideias sobre a Casa do Espelho. [...] Posso ver a sala toda quando subo numa cadeira... fora o pedacinho atrás da lareira. Oh! Gostaria tanto de poder ver esse pedacinho! (CARROLL, 2009, p. 164).

2.1 Idiossincrasias do currículo – o espelho

No tocante à questão curricular, ao resgatar o sentido etimológico da palavra, Currículo deriva do latim e insinua “trajetória” ou “percurso”; no entanto, é apenas a partir dos séculos XVI e XVII que o termo se assume como parte integrante da área educacional, comumente referido à forma de organização que as instituições escolares deveriam seguir. Sendo assim, desde que se foi entendido Currículo como assunto pertinente à educação, a postura adotada refere-se a uma ideia de ordem e controle para as instituições escolares (SACRISTÁN, 2013).

O passar do tempo trouxe polissemia ao termo e essa seara de significados reverbera significativamente nas conceituações que utilizamos. Como ponto de partida, é fundamental o estudo das Teorias do Currículo, principalmente nos estudos realizados por Sacristán (2000) e Silva (2011). Organizadas em três grandes vertentes – Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas – as teorias do currículo nos apresentam facetas que explicitam o caráter controverso e conflituoso que a questão curricular possui.

Versátil, o Currículo é, antes de tudo, práxis; suas alterações temporais em função das mudanças sofridas social e educacionalmente evidenciam que tomar a questão curricular por algo estático é acreditar em uma falsa premissa. Ligado ao contexto histórico e social em que se insere, de acordo com a modalidade educacional e a instituição escolar para o qual se voltará, o formato do Currículo não é estável e tampouco limitada a organização e controle de grades curriculares, disciplinas e cargas horárias. Sendo assim, o Currículo não é universal e tampouco neutro, principalmente porque se constitui de pretensões formativas para sujeitos reais (MORAIS, 2018).

Atualmente o termo se bifurca em duas compreensões que dependem da referência leitora em relação a palavra. Há a compreensão que parte do sujeito enquanto indivíduo, onde há o currículo enquanto denominador do percurso profissional vivido pela pessoa ao longo da vida acadêmica e profissional. E há a compreensão com a qual trabalhamos neste ensaio, que parte das escolas e universidades, onde o Currículo ocorre pela construção de uma proposta curricular que visa a sugestão de um caminho sequencial concreto a ser implementado para proporcionar experiências e aprendizagens docentes e discentes. Neste caso, há a projeção do currículo enquanto possibilidade de oferta de experiências formativas e, ainda que implicitamente, como detentor de pretensões educativas ao sujeito.

Hoje a universidade está inserida em uma perspectiva que preconiza a formação de profissionais para o mercado de trabalho, afetada por desdobramentos políticos e sociais (SGUISSARDI, 2005;

CUNHA, 2007a) cujo objetivo é manter e priorizar a esfera econômica. Esta vivência termina por suscitar reflexões curriculares limitadas, uma vez que a questão da formação profissional e da formação de professores se mantém orbitando em uma visão fragmentada de escola e de universidade, onde se preconiza, com o intuito de criar de profissionais de forma funcional e eficaz, a organização do tempo e das disciplinas – neste cenário, não há espaço para as práticas formativas.

Quando isso ocorre, a construção da discussão e do conceito de Currículo floresce desvinculada das práticas e das vivências de cada instituição, onde a universidade é vista como parte isolada e não como parte constituinte da realidade. Independente da proposta curricular, as preocupações se concentram apenas nos saberes teóricos e conceituais de nossa herança socialmente construída e, inchados de conteúdos “necessários” e “úteis” a aprendizagem profissional no ensino superior, nosso(s) currículo(s) se esvaziam de discussões que possibilitariam uma apre(e)ndizagem de qualidade. Destacamos que com esta fala não desvalorizamos os saberes disciplinares, mas o processo educativo e tampouco a questão curricular deveria se resumir a eles.

Esta representação de Currículo enquanto espaço disciplinar é predominante até mesmo quando há a proposição de uma educação inovadora; o pensamento corrente é de que a mudança no ensino se daria pela mudança e/ou melhora das grades curriculares, das escolhas de conteúdo, da organização das cargas horárias e da disposição dessas disciplinas como catalisadoras da criação de um curso inovador. No entanto, não há funcionalidade positiva nisso. A prática pedagógica é deveras complexa para ser organizada quantitativa e permanentemente.

A lógica tradicional de currículo que nos vem sendo imputada desde o século XX se fortalece a cada momento em que voltamos nossos olhares apenas para a parte técnica da formação, quando a riqueza do processo educacional e das construções diárias das práticas pedagógicas entre instituição, docentes e discentes é que deveriam protagonizar as discussões curriculares.

Com enorme potencial regulador, a questão da organização da escolaridade faz coro às construções políticas e sociais e, assim, mais que conteúdos, o Currículo pode ser definido como um campo de batalhas que reflete diversas lutas – desde econômicas até religiosas (SACRISTÁN, 2013). Conforme ressalta Cunha (1998b, p. 16), “não há atitude desinteressada quando se pensa na produção de conhecimento, na sociedade capitalista”. Assim, cabe o questionamento: Que currículo é esse – ele nos serve, ou servimos a ele?

Em consonância à essas discussões sobre a conceituação e a implementação de Currículo, é importante a compreensão da existência de políticas curriculares as quais a universidade necessita atender para continuar em funcionamento. Destacamos aqui as duas maiores políticas curriculares para a abertura de cursos de licenciatura: O Conselho Estadual de Educação (CEE) e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores – Resolução CNE/CP nº2/2015.

Embora o Conselho Estadual de Educação seja responsável pela liberação da oferta e manutenção dos cursos das universidades, nosso olhar destaca as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (DCN's), uma vez que o CEE determina que “cursos de licenciatura e tecnologia obedecerão ao contido nas diretrizes curriculares pertinentes, inclusive no que diz respeito à duração da carga horária mínima e tempo de integralização, conforme o caso” (Deliberação CEE nº 142/2016, p. 11).

As DCN's, em seu Parecer CNE/CP nº 2/2015, que desde seu artigo primeiro deixa claro sua associação ao Conselho Nacional de Educação e à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), apresentam-se como “horizonte propositivo” para auxiliar as “práticas curriculares vigentes”, mas, embora se envolvam até em sua nomenclatura com um termo que envolve a questão curricular ou expressões similares, é um documento que ainda não se reconhece como política curricular e como veículo de concepções conflituosas.

As Diretrizes compreendem o Currículo enquanto proposta formativa e admitem a polissemia que o termo encerra, mas ao discorrer sobre sua própria criação e desdobramentos não há concepções que dialoguem com essa compreensão apresentada e tampouco, conforme já ressaltamos, o reconhecimento de que elas próprias se constituem enquanto política curricular – já que imprimem às instituições uma gama extensa de pretensões formativas. Estabelecendo componentes curriculares

bem definidos e cargas horárias normatizadas para todos os cursos de licenciatura, o caráter das DCN's acabam em um viés regulatório e não propositivo, mesmo que se pronunciem a favor da institucionalização de licenciaturas com “identidades próprias”.

Para além das problemáticas assinaladas, ressaltamos que a questão curricular é emblemática no que diz respeito a sua terminologia e pluralidade. Currículo, políticas e/ou parâmetros curriculares, organização curricular e grade curricular, embora se encontrem com a mesma finalidade de construção de propostas formativas, não possuem os mesmos significados para tal, pois cada uma dessas concepções se volta a um aspecto específico.

Como já o caracterizamos, Currículo trata-se de um conceito plural que depende de um contexto teórico e social para ser entendido. As políticas e/ou parâmetros curriculares se concentram na seleção e organização dos saberes que ocuparão o tempo escolar (como as DCN's por exemplo). A organização e a grade curricular se relacionam com a junção propriamente dita do Currículo e das políticas curriculares em grades disciplinares e cargas horárias.

A ausência de clareza dessas concepções impacta diretamente na forma como pensamos e implantamos Currículo e Projeto Político-Pedagógico, e, atualmente, observamos o foco da questão curricular estritamente voltada para a padronização e organização de horários e disciplinas que, ao invés de auxiliar a prática pedagógica, acabam por engessá-la em mosaicos sistemáticos que não se relacionam com nenhuma intenção formativa específica.

Neste ponto, o que se quer deixar claro é que o ato de ensinar supera a transmissão, pois, ligado à questão curricular, o processo educativo excede os conteúdos. É um processo humano. As adversidades enfrentadas para a construção e estudo do Currículo reverberam, por sua vez, na construção e estudo do Projeto Político-Pedagógico, cuja dinâmica acaba aderindo ao looping disciplinar.

2.2 Idiosincrasias do Projeto Político-Pedagógico – sobre refletir e complementar

Os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas e universidades tem muito a ver não somente com a sociedade e com instituições que possuímos, mas com o olhar e a sensibilidade que a ele dispensamos, sejamos nós docentes ou discentes. Tão complexo quanto a questão curricular e simbioticamente ligado a ela, o Projeto Político-Pedagógico tem sido objeto de estudos variados com o objetivo conjunto de trabalhar para a melhoria da educação pública, de acordo com Veiga (1995).

Definido como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (VEIGA, 1995, p. 11), o PPP é normalmente visto como artefato técnico e burocrático. Isso ocorre devido a distância entre as intenções formativas dispostas no documento e as práticas concretas, o que inviabiliza o documento enquanto proposta formativa e enquanto ferramenta poderosa para a prática pedagógica.

Através da própria constituição etimológica da palavra, por tratar-se de algo que é político e pedagógico e que possui por objetivo primeiro dissertar sobre as intencionalidades do ato educativo, percebemos a necessidade de constância na reflexão e construção dos projetos (assim como no currículo) – afinal, tratamos aqui da formação de indivíduos que, historicamente contextualizados, estão sujeitos a mudar incessantemente, assim como a sociedade e as instituições em que se inserem. De que forma um Projeto Político-Pedagógico pode se sustentar estático e protegido de quaisquer fragilidades, se a mudança discente, docente, social e institucional é constante?

Congruente a essa discussão, salientamos a ideia do Projeto Político-Pedagógico associado ao conceito de inovação e segmentado em duas perspectivas contrárias, conforme apresentado por Veiga (2003): o PPP pode constituir-se tanto como ação regulatória (ou técnica) quanto como ação emancipatória (ou edificante). Há a necessidade de nos desprendermos do conceito de inovação apenas como prática pedagógica diferenciada e enxergarmos a inovação como ruptura e, conseqüentemente, pensemos PPP enquanto projeto a ser constituído progressivamente, refletindo nos momentos de construção, implementação e avaliação, seja em relação ao conteúdo do projeto ou em relação a forma

que assume.

Enquanto ação regulatória, o Projeto Político-Pedagógico situa-se em um contexto regulador, normativo e conservador, atrelado a processos de mudanças fragmentados e autoritários, que são muito semelhantes aos que acontecem com o Currículo enquanto grade ou organização curricular. Enquanto ação emancipatória, a construção do Projeto Político-Pedagógico constitui-se um compromisso e um esforço coletivo, no momento de elaboração e de implementação das propostas formativas. É nesta participação coletiva que reside seu maior potencial formativo: quem o constrói, constrói e liberta a si e aos outros, resgatando a origem das palavras que compõem o termo - lança-se para frente.

No ensino superior o PPP é realizado de forma individual de acordo com o curso para o qual vai se reportar. Em 2006, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), em uma parceria com a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), foi lançado o volume dois da “Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário” (MOROSINI, 2006), e destacamos aqui um excerto da obra que discorre sobre Projeto Político-Pedagógico: “documento sempre provisório [...] que fundamenta uma prática pedagógica concreta” (MOROSINI, 2006, p. 182).

Concordamos que um dos maiores desafios da educação atualmente é proporcionar que os projetos (e os currículos) sejam livrados das amarras burocráticas e utilizados em seu potencial formativo para a prática pedagógica, fazendo com que alcancem todos os sujeitos que dela participam e, desta forma, tornando-os medida efetiva em benefício de docentes e discentes. Essas reflexões excedem os muros escolares e por este motivo são tão complexas para serem deixados de lado no momento da construção, elaboração e implementação do PPP.

Cientes das similaridades entre os conceitos e congruente a base teórica conceitual estudada, podemos afirmar que ambos, currículo e projeto político-pedagógico, coexistem em uma relação simbiótica vinculada a uma questão identitária – da educação, das instituições e dos sujeitos. Ao falar de formação de professores, não podemos nos desvincular destas questões porque o avanço no desenvolvimento profissional docente, enquanto professor universitário ou licenciado, não se separa dos processos de desenvolvimento pessoal e institucional (MORAIS, 2018).

Re-significar o Projeto Político-Pedagógico e sua construção implica igualmente em re-significar a prática pedagógica, bem como implica no reconhecimento da responsabilidade individual, social e institucional de pensar a educação em toda a intencionalidade que permeia a ação educativa e a formação de novos professores – implica, por sua vez, reconhecer a responsabilidade de pensar, além de nossa própria formação, a formação do outro. Assim como em um espelho, acreditamos muito mais na existência e construção de um Projeto Político-Pedagógico-Curricular, como reflexos e complementares, do que pensar nesses elementos de forma dissociada. Acreditamos, portanto, no PPP como materialização do currículo. Se Currículo é caminho, o PPP assume posição de norte para trilhá-lo. Se Currículo é espelho, PPP é reflexo, complemento e inerente ao primeiro.

3. DESAFIOS DO PAÍS DAS MARAVILHAS: acordos metodológicos

Dessa vez as vozes não a acompanharam, já que ela não falara, mas, para sua grande surpresa, todas pensaram em coro [...]: “Melhor não dizer nada. A fala vale mil libras a palavra!” (CARROLL, 2009, p. 191)

O processo de pesquisa deste estudo em nada se desvincula às colocações reflexivas propostas por Carroll (2009) no que concerne às escolhas do caminho seguido e ao significado das palavras. Nossa escolha metodológica se firma no propósito de exceder os aparentes significados que permeiam a questão curricular contida em propostas pedagógicas, uma vez que, conforme Bardin (2011), há por trás de todo discurso aparente um sentido que nos convém desvendar.

Os questionamentos levantados pela temática nos levaram a uma abordagem qualitativa, pela qual analisamos os projetos políticos-pedagógicos de três cursos de licenciatura ofertados pelo Departamento de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Rio Claro: Física, Geografia e Matemática. Desenvolvida em três etapas: bibliográfica, documental e a análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011), destacaremos neste

ensaio as fases que envolveram a terceira etapa, a da análise do conteúdo selecionado.

De maneira geral e a partir do trabalho desenvolvido por Bardin (2011), a pesquisa se desenvolveu seguindo as seguintes etapas:

Quadro 1 – Etapas de análise utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa

FASES DE ANÁLISE (BARDIN, 2011)	ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA
PRÉ-ANÁLISE	- Leitura esparsa de todos os Projetos Políticos-Pedagógicos da Universidade escolhida para a realização da pesquisa - Criação de categorias-base e de núcleos de sentido para orientar o processo de análise e exploração dos documentos.
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	- Escolha dos documentos que serão utilizados; - Exploração dos textos de acordo com as categorias e núcleos de sentido pré-estabelecidos; - Elaboração de tabelas de dados para uma visão integrada dos dados obtidos e para a formação preliminar dos resultados.
TRATAMENTO DOS RESULTADOS OBTIDOS	- Refinamento dos resultados encontrados nas primeiras fases; - Análises estruturadas e fundamentadas a partir das categorias de estudo escolhidas e do arcabouço teórico-conceitual.

Fonte: as autoras.

Com relação as categorias primárias elaboradas para orientar a leitura dos projetos políticos-pedagógicos selecionados, delimitamos os seguintes eixos principais:

Com relação as categorias primárias elaboradas para orientar a leitura dos projetos políticos-pedagógicos selecionados, delimitamos os seguintes eixos principais:

- 1) Noções de formação de professores e seus discursos de fundamentação;
- 2) Noções de currículo e suas expressões de respaldo teórico-conceitual;
- 3) Estruturas dos projetos políticos-pedagógicos quanto a sua composição textual e organização dos itens apresentados.

Unísono a estes eixos, nosso suporte teórico-conceitual ainda nos levou ao encontro de núcleos de sentido essenciais para o desenvolvimento das análises e, por isso, criamos ainda dimensões que se integram as categorias acima citadas, procurando promover uma reflexão mais completa e rigorosa dos projetos políticos-pedagógicos. Essas criações precederam a leitura dos projetos e aconteceram, portanto, a partir do estudo bibliográfico e dos objetivos idealizados na fase primária da pesquisa. Abaixo, as categorias e as dimensões utilizadas na seguinte ordem:

Quadro 2 - As categorias de análise e suas respectivas dimensões.

CATEGORIAS	DIMENSÕES
Concepções de formação de professores e suas manifestações de fundamentação	Formação de Professores; Docência; Ensino-aprendizagem.
Concepções de currículo e suas manifestações de fundamentação;	Currículo; Metodologia; Avaliação.
Estruturas dos projetos pedagógicos	Projeto Político-Pedagógico; Desenho de um Projeto Político-Pedagógico inovador.

Fonte: MORAIS, 2018, p. 70.

A junção das categorias e das dimensões de sentido possibilitaram uma visão mais plena sobre os projetos políticos-pedagógicos analisados e proporcionaram amplitude nas análises realizadas. Conforme exposto no quadro acima, fragmentar as categorias em eixos torna menos laboriosa a atividade de observar analiticamente todo o material disponível, uma vez que, c forma analítica tornou-se uma tarefa menos laboriosa, uma vez que, condizente com Bardin (2011), é necessário abordar os textos.

[...] por todos os lados, numa infinidade de dimensões (direções de análise), com descontos frequenciais numerosos obtidos por meio de técnicas diversificadas. Isto é moroso, (página 80) tanto mais que o processo de análise de conteúdo é “arborescente”, quer dizer, técnicas e interpretações atraem-se umas às outras às outras e, à la limite, não é possível esgotar o discurso (este pode ser considerado esgotado quando os procedimentos já de nada adiantam). (BARDIN, 2011, p. 81, grifos da autora)

Para tanto, não obstante a elaboração das categorias e das dimensões de sentido, ainda julgamos necessário explicitar conceitualmente a forma com a qual nos orientamos para essas leituras e análises; “[...] a fala vale mil libras a palavra” (CARROLL, 2009, p. 191) e, sendo assim, todas elas são repletas de significações que interferem diretamente na forma como inferimos significados novos e como os descrevemos em nossas análises. Abaixo, um compêndio de como identificamos cada uma das dimensões de análise criadas:

Quadro 8 - Conceituação das dimensões de análise

DIMENSÕES DE ANÁLISE	CONCEITUAÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO E REFERENCIAIS UTILIZADOS
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Formação fundada em um processo rigoroso de fundamentação teórica e conceitual (tanto das áreas específicas do conhecimento quanto da área pedagógica) concomitantemente ao desenvolvimento de processos e habilidades empíricas, avaliativas, estratégicas e analíticas.
DOCÊNCIA	Atividade complexa que não se resume a “dar” aulas. Conhecimento e aulas não podem ser “dadas”, mas antes construídas em um processo constante de “ <i>ensinagem</i> ” estabelecido pelo diálogo entre professor e aluno. Prática social complexa efetivada entre os sujeitos envolvidos e que engloba tanto a ação de ensinar quanto a de <i>aprender</i> , caracterizada por dimensões éticas, estéticas, políticas e técnicas.
ENSINO-APRENDIZAGEM	Conjunto que engloba as atividades de ensino e as práticas educativas que desencadearão o processo de aprendizagem. Envolve as concepções de docência, discência e educação.
CURRÍCULO	Tudo aquilo que ocupa o tempo escolar; espaço vivo, inacabado, plural e dinâmico da sociedade e da cultura. Campo de batalha que reflete várias outras lutas (políticas e econômicas, por exemplo) que afetam diretamente o cotidiano escolar. <i>Contextualizador da e contextualizado pela</i> prática pedagógica e, essencialmente, uma atividade humana. NÃO se resume à grade disciplinar.
METODOLOGIA	Dialética – não há um caminho único. Metodologia fundamentada no movimento entre a síncrese, análise e síntese, composta de uma variedade de estratégias de ensino e recursos didáticos a serem explorados.
AVALIAÇÃO	Não são as “provas” e não representam um “fim” (da disciplina, do semestre, do curso). Entendemos

	avaliação em uma perspectiva processual e formativa tanto para a docência quanto para a discência.
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	Projeto-Norte a ser construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educativo da instituição. Ação intencional, compromisso coletivo e intrinsecamente articulado à prática pedagógica; direção que busca definir pretensões formativas e ações educativas que permitam uma formação para a emancipação. Documento legitimador das propostas pedagógicas.
DESENHO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INOVADOR	Documento-Norte que contemple as concepções de currículo, de formação, de metodologia, avaliação, docência, discência, ensino-aprendizagem, manifestações de fundamentação explícitas e referências bibliográficas em que se baseia, bem como o histórico da instituição/curso, diagnóstico dos problemas enfrentados pelo curso e proposições. Construção coletiva, sinalização dos autores e acessibilidade. Que se saiba o que é, de onde vem, para onde vai e que pretensões formativas o embasam.

Fonte: MORAIS, 2018, p. 70/71.

Por conseguinte, após a discriminação dos eixos, das dimensões de sentido e das conceituações que estes carregam, a fase seguinte foi a da exploração e análise propriamente dita dos projetos políticos-pedagógicos que compõem este estudo. Logo, em busca do conteúdo subjacente ao que é exposto explicitamente, é o momento de observarmos francamente as tendências e fenômenos recorrentes nos documentos e confrontá-los, teoricamente e entre si, para encontrarmos os aspectos síncronos e os aspectos singulares das propostas formativas para os cursos de licenciatura.

A combinação das três etapas apresentadas no quadro 1 (pré-análise, exploração do material e análise dos resultados obtidos) é o que possibilita a construção de uma panorâmica contextualizada sobre currículos e projetos políticos-pedagógicos, pela qual buscamos contribuir para a discussão teórica sobre o tema, além de evidenciar e discutir sobre a visão desses documentos como unicamente burocráticos e limitadores da prática pedagógica.

4 OS INSETOS DO ESPELHO: análises dos projetos políticos-pedagógicos de um campus no interior do estado de São Paulo.

“Vou resolver a questão”, disse Alice consigo, “quando a estrada se dividir e elas apontarem rumos diferentes.”. Mas isso não parecia provável. Andou e andou por um longo tempo, mas sempre que a estrada se dividia lá estavam as duas setas, apontando a mesma direção [...] (CARROLL, 2009, p. 202).

Pertencentes a área do conhecimento de Ciências Exatas e da Terra, foram escolhidos três cursos de licenciatura disponibilizados no campus de uma universidade que se localiza no interior do Estado de São Paulo. Este campus específico foi escolhido pois, apesar da quantidade de cursos na modalidade Licenciatura em áreas variadas que oferece, não há quaisquer orientações institucionais específicas à elaboração de projetos políticos-pedagógicos. A universidade em questão é organizada em regime departamental em todos os seus campi, e os cursos escolhidos para esta pesquisa pertencem a um instituto composto por oito departamentos.

Antes das análises individuais dos projetos políticos-pedagógicos de cada curso, é importante ressaltar alguns aspectos de forma geral algumas observações gerais; é válido ainda pontuar que esses aspectos não são condescendentes a uma comparação ingênua entre os três cursos, classificando-os como iguais ou de um modo generalista. Quando a temática é ensino superior e/ou pedagogia universitária, é necessário reconhecer que assim como são variadas as áreas, são variadas suas formas de construir conhecimento – colocá-los em um padrão não é eficaz.

Não obstante, comuns basicamente no objetivo de formar novos professores e atendendo uma média de 150 alunos por ano, a busca por similaridades e diferenças nos cursos de licenciatura possibilitou o encontro de dados majoritariamente convergentes entre eles, tanto em relação aos aspectos estruturais quanto em relação às suas manifestações de fundamentação em relação ao currículo, PPP e às influências explícitas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e do Conselho Estadual de Educação.

Dados respectivamente 2012, 2015 e 2015, os Projetos Políticos Pedagógicos aqui analisados estavam, no momento da pesquisa, desatualizados no tocante às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. Desde a idealização, execução e finalização deste estudo nenhum PPP foi reelaborado ou transformado, e também não houve resposta acerca da possibilidade de reestruturação. O prazo estabelecido para a adaptação das resoluções apresentadas pelo documento das Diretrizes era de dois anos a contar da data de publicação e, tendo em conta as datas dos documentos que analisamos, trata-se de PPPs desatualizados há, no mínimo, três anos e não adequados ao Parecer CNE/CP nº 2/2015. Este dado é preocupante e não apenas pelas discrepâncias entre eles e as políticas curriculares exigidas, mas pela formação de tantos alunos com uma proposta pedagógica endurecida pelo tempo e sem reinvenções à vista.

Os cursos serão descritos por pseudônimos retirados da obra de Carroll (2009) – assim como Alice, nos aventuramos pelo jardim e conversamos com criaturas variadas. As deste estudo, nominamos por Abelha, Borboleta e Libélula, insetos do extenso espelho que tentamos decifrar.

“De que serve terem nomes”, disse o Mosquito, “se não atendem por eles?”

“Não serve de nada para eles”, disse Alice, “mas é útil para as pessoas que lhes dão nomes, suponho. Senão, para que afinal as coisas têm nome?”

“Isso eu não sei”, respondeu o Mosquito. “Lá longe, no bosque, elas não têm nome nenhum... seja como for, diga lá sua lista de insetos – está perdendo tempo.” (CARROLL, 2009, p. 195)

4.1 A abelha

Da área de ciências exatas e denominado “Projeto Pedagógico”, elaborado em 2012 e disponibilizado para download no site da universidade, o documento possui vinte e três páginas sem capa, índice e organizado em apenas um item, o “Projeto Pedagógico”, numerado como item “II” – embora não haja referência que situe o leitor sobre o contexto em que este documento é inserido. Estruturado de maneira simples, não há contextualização sobre o curso e pode ser conceituado como um projeto direto e de caráter pragmático, uma vez que é focado em descrever funções, finalidades e diferenças entre as modalidades de bacharel e de licenciatura. Apesar de fazer referência às DCN’s e utilizar um autor em determinado excerto, não há referências bibliográficas ou referências de quaisquer tipos que permitam a identificação de quem escreveu o documento ou como a elaboração do material ocorreu. De forma indireta, é possível inferir que o PPP foi construído em maior parte pelo Conselho de Graduação do curso.

Durante a leitura primária deste projeto, nos atentamos para a frequência de aparição de três palavras específicas: reflexão, teoria e prática. A redação do documento inteiro orbita em torno desses três termos ou de composições similares, mas não há respaldo teórico que nos permita identificar com clareza a importância e o papel que desempenham na descrição do curso.

No que diz respeito à análise da primeira categoria, sobre a concepção de formação de professores, o que salta aos olhos é a assertiva de que pesquisa e ensino são indissociáveis; ao longo do texto, este é um ponto recorrente que nos permite inferir que a formação de professores no curso Abelha é indistintamente ligada à produção de conhecimento específico de sua área de atuação. No entanto, observando a estrutura do documento, é possível notar a contradição entre a proposta formativa pretendida e o que de fato é apresentado pelo material – o interesse é discorrer sobre a área e seus avanços, sobre sua importância na formação dos discentes e sobre o destaque do bacharelado quando se trata de avançar na área de conhecimento. Neste caso, o PPP apresenta a licenciatura como

submissa ao bacharelado, limitada aos muros escolares.

Em relação ao Currículo e suas conceituações, Abelha limita-se a definição da questão curricular enquanto grade curricular – priorizando a organização de disciplinas e cargas horárias. Seguindo este raciocínio, o projeto apresenta um diagrama para cada modalidade (licenciatura e bacharelado), contendo as principais disciplinas a serem cursadas pelo estudante durante a graduação. O PPP também apresenta com frequência o termo “operacionalização”, referindo-se às grades curriculares expostas no documento, afirmando que a exposição dos diagramas, dos objetivos e das ementas das disciplinas são suficientemente esclarecedoras ao leitor sobre a forma de “operacionalização da prática”, remetendo a uma visão mecânica e artificial de prática pedagógica e de currículo.

4.2 A borboleta

Pertencente a área de conhecimento de ciências da Terra e denominado “Projeto Político Pedagógico do Curso: Bacharelado e Licenciatura”, Borboleta teve seu PPP reelaborado em 2015 e possui trinta e cinco páginas organizadas com capa, índice e anexos. Não há referências bibliográficas. É curioso que sua paginação tenha início no número 78 e, assim como Abelha, não há indicativos que permitam ao leitor identificar o todo do qual o PPP é parte. Durante a coleta de dados, este projeto não estava disponível no site da universidade e foi requerido ao coordenador do curso. No momento de finalização da pesquisa, no entanto, a situação já havia sido resolvida e, de qualquer maneira, não houve dificuldade de acesso ao material. Após a apresentação do histórico do curso na instituição, o projeto também nos oferece dados sobre os alunos que atende, ressaltando que a modalidade Licenciatura é oferecida no período integral e no período noturno.

A primeira menção à formação de professores ocorre na descrição de dois programas institucionais que são ofertados pelo curso, um sobre educação tutorial e outro de iniciação à docência. Subsequentemente, em um tópico chamado “projeto político-pedagógico”, encontramos mais claramente as concepções de formação idealizadas por Borboleta. De maneira geral, é disposto que o curso deve possibilitar uma formação ampla e relacionada ao conhecimento historicamente constituído, sendo isto aspecto essencial para a formação de um bom profissional da área, juntamente ao interesse de desenvolver no graduando um espírito investigativo, fundamentado de forma teórica e contextual, além do que o documento chama de “avaliação qualitativa” da aprendizagem.

É recorrente a menção aos termos “teoria e prática”, além de citações diretas referenciando as Diretrizes Curriculares e o Conselho Estadual de Educação, mas os objetivos pretendidos para a formação de professores possuem foco na construção da área de conhecimento específico do curso. A última colocação que o documento apresenta a respeito da formação do licenciado é sobre a responsabilidade docente em transmitir o saber historicamente acumulado enquanto exercem, conjuntamente, a função de produzir conhecimento (pesquisa) - para, dessa forma, articularem-se ao que Borboleta chama de “documentos curriculares”.

Sobre a concepção de currículo trabalhada neste documento, já pontuamos de início que sua reestruturação é justificada pela necessidade de atender as políticas curriculares vigentes na época, citando resoluções normativas da própria universidade. Entretanto, o projeto reconhece, desde sua abertura, a existência do PPP como proposta formativa, citando que a elaboração do projeto ocorreu pela união de docentes e discentes, caracterizando, neste aspecto, a proposta curricular e o PPP como atividade humana e coletiva.

Ainda que ressalte aspectos inovadores e essenciais ao entendimento da questão curricular e do projeto pedagógico como indissociáveis ao desenvolvimento da prática pedagógica e da formação docente e discente, o restante dos tópicos que tratam de currículo ocorrem em um contexto disciplinar e apenas vinculados às resoluções normativas que o curso precisa atender para continuar em vigência. Há, durante o documento, destaque para diagramas e descrição dos conteúdos e disciplinas que são necessárias ao curso.

4.3 A libélula

Pertencente a área de exatas, o documento deste curso denomina-se “Reestruturação do Curso de Graduação – Licenciatura e Bacharelado”, datado agosto de 2015 e disponível para download no site da universidade. É composto disponibilizado em agosto de 2015, o projeto pedagógico do curso de Matemática é composto por 63 páginas, mas não é paginado. Não há no documento detalhes que permitam o leitor saber ou inferir os responsáveis pela reelaboração do projeto, tampouco há referências bibliográficas.

Logo após a contextualização histórica do curso, que é um dos mais antigos na instituição, antes de dissertar sobre as possibilidades formativas da graduação, o PPP cita alguns programas institucionais (de extensão) dos quais faz parte, voltados para a Licenciatura e cujas propostas alegam beneficiar o graduando com a realização de um trabalho integrado às mais diversas dimensões da realidade escolar da educação básica. É no item chamado “Projeto Pedagógico do Curso” que observamos as primeiras manifestações sobre a formação de professores. O documento pontua a existência de uma “intersecção não desprezível” entre licenciatura e bacharelado no que diz respeito a questão metodológica das duas modalidades, mas apresenta objetivos diferenciados para ambos.

Para a licenciatura, o objetivo é formar o profissional que atuará imediatamente no mercado de trabalho após sua formação, enquanto o bacharelado exige uma formação contínua em outros níveis (mestrado, doutorado e afins). Sobre esta ideia, Romanowski (2007) pontua que há indicadores de que, em oposição a outras profissões, há um afastamento dos professores após a graduação do campo de produção de conhecimento. Ou seja, há um distanciamento crescente entre a atividade de ensino e a atividade de pesquisa. Nesta concepção, onde a universidade é vista como uma organização que tem por fim disponibilizar mão-de-obra para o mercado, a concepção de docência que vemos aqui é uma onde o professor é entendido apenas como transmissor de conhecimento e o curso de licenciatura, como uma forma de garantir um processo de habilitação – e não de formação.

Na perspectiva apresentada por Libélula, a docência é um fim, da carreira e da identidade profissional, enquanto o bacharelado constitui-se como, apenas, uma formação inicial que exige continuidade. Ao professor deste curso, limitado a atender a demanda do capital, é negado o entendimento da educação em sua complexidade e poder de transformação.

No tocante a questão curricular, todos os tópicos apresentados neste documento que utilizam a expressão “currículo” ou termos similares são estreitamente associados às disciplinas do curso e às grades curriculares. Há no PPP muitas tabelas destinadas a explicar a forma como as disciplinas estão organizadas ou como o próprio aluno pode organizá-las, embora disponha de uma “sequência curricular aconselhada”. Não há descrição de concepção teórica sobre currículo, limitando-se a uma visão unicamente disciplinar.

5 SOBRE CORVOS E ESCRIVANINHAS: a charada

O Chapeleiro arregalou os olhos ao ouvir isso, mas disse apenas: ‘Por que um corvo se parece com uma escrivaninha? [...] o grupo ficou sentado em silêncio por um minuto, enquanto Alice refletia sobre tudo de que conseguia se lembrar sobre corvos e escrivaninhas, o que não era muito. (CARROLL, 2009, p. 81-82).

O enigma lançado por Carroll ainda permanece, em seus livros, sem resposta. Uma franca e eficaz busca pela internet lhe dará uma resposta não apenas coerente, mas convincente: a semelhança entre um corvo e uma escrivaninha é o mal-estar que ambos trazem. O corvo, por seu prenúncio a morte e a escrivaninha por ser um local de tanto desconforto para aqueles que escrevem, inquietos, sobre os desassossegos que os assolam.

Mas, pensemos, então: será que a similaridade entre o currículo e o PPP é a mesma que confere ao corvo e a escrivaninha de Carroll a possibilidade de comparação? Limitar o currículo a uma orientação curricular, disciplinar e organizada, o faz prenunciar a morte das intenções formativas antes mesmo que sejam criadas na elaboração do documento? Pensar sobre isso nos transforma em Alice, resgatando todo e quaisquer pensamentos que envolvam Projeto Político-Pedagógico e Currículo?

O desenvolvimento do presente estudo permitiu o reconhecimento de que as fragilidades e deficiências enfrentadas pela questão curricular e pelo projeto político-pedagógico interferem

diretamente na prática e na formação docente; a forma com que encaramos as concepções de currículo correspondem as formas com que encaramos a construção dos projetos pedagógicos que serão construídos e implementados pelas instituições, conforme afirmado por Veiga (1991), “[...] planejar currículo implica tomar decisões [...], compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se pretende formar” (VEIGA, 1991, p. 83).

As categorias de análise que utilizamos foram criadas, primordialmente, visando esclarecer as concepções de currículo e de formação de professores nos projetos políticos-pedagógicos de cursos de licenciatura e, como resultado, para além das singularidades já esperadas por tratar-se de cursos que priorizam áreas de conhecimento distintas, há um sincronismo entre os três cursos que não é possível ignorar.

Reforçando o entendimento de projeto pedagógico como território de disputas e controvérsias conceituais que precisam ser discutidas e apropriadas por docentes e discentes, este é um ponto onde os cursos analisados diferem. Dos três projetos analisados, Borboleta que sinalizou indício de uma construção coletiva, evocando a participação de todos, da modalidade Bacharel ou Licenciado, para a elaboração do documento. Abelha não apresentou dados explícitos sobre a elaboração do PPP e Libélula, por sua vez, não relatou nada que indicasse a origem do projeto.

Uma característica presente em todos os projetos foi a associação dos conceitos de teoria e prática como facilitadores e essenciais para uma formação de qualidade. Essa demanda é correlata ao proposto nas DCN's e, estes termos, juntos a palavra “reflexão”, são constantemente associadas mais a formação de professores do que aos graduandos que escolhem a modalidade de bacharelado. Pudemos observar também que não há nos PPPs uma elaboração conceitual clara das concepções que preconizamos nesta pesquisa, o que se relaciona diretamente a ausência de referências bibliográficas nos três documentos. Há, sim, manifestações de fundamentação, mas de maneira ínfima e superficial.

Em relação ao cumprimento de resoluções normativas, é válido ressaltar que percebemos que mesmo desatualizados, todos os projetos ainda se adequam, mesmo que minimamente, aos objetivos pretendidos pelas políticas curriculares que os regem. Com isso, não estamos defendendo que a elaboração dos projetos ande em conjunto com as resoluções normativas - mas nos intriga o fato das diretrizes e demais políticas mostrarem-se substancialmente imutáveis e, portanto, imprimirem essa lógica a forma como a elaboração dos projetos é vista. Uma vez sempre adequados aos parâmetros exigidos para manterem-se em funcionamento, o que poderia servir de motivação para pensarem novamente as propostas formativas do curso, torna-se esvaziado de sentido e converte-se em objeto estático. Isto posto, só fica mais explícito a urgência de discutir projeto pedagógico, currículo e planejamento na educação superior. A faceta regulatória dos projetos que encontramos nos traz o Corvo de Carroll novamente: prenuncia a morte de um documento cujo funcionamento deveria ser fluxo contínuo. Embora com estruturas singulares, em essência os projetos pedagógicos dos três cursos são extremamente semelhantes.

Logo, retornamos à charada que iniciou e orientou nossas reflexões: em que o currículo se assemelha a um projeto político-pedagógico?

“Já decifrou o enigma?”, indagou o Chapeleiro, voltando-se de novo para Alice.
“Não, desisto”, Alice respondeu. “Qual é a resposta?”

“Não tenho a menor ideia”, disse o Chapeleiro. “Nem eu”, disse a Lebre de Março. Alice suspirou, entediada. “Acho que vocês poderiam fazer alguma coisa melhor com o tempo”, disse, “do que gastá-lo com adivinhações que não têm resposta”. (CARROLL, 2009, p. 84)

Os dados coletados e nosso arcabouço teórico tornam possível a constatação que, assim como corvos e escrivanhinhas, projetos políticos-pedagógicos e currículos têm enfrentado inúmeros desafios e gerado mal-estar em relação ao papel que desempenham e a forma como são elaborados, principalmente no ensino superior e especialmente em cursos de Licenciatura. As propostas formativas que encontramos apenas afirmam a necessidade de discutir a formação de professores como um

campo epistemológico, com saberes específicos a docência e ao que se espera dos professores (em todos os níveis), pois, assim como Chapeleiro, não parecemos ter as respostas de que precisamos para avançar na docência, discência e decência em relação a educação. O fato de termos encontrado muito mais similaridades do que discrepâncias é, por si só, alarmante.

Conforme o pretendido desde o início desta pesquisa, buscando pensar proposições que beneficiem a construção dos projetos políticos-pedagógicos, cabe a reflexão acerca da possibilidade das universidades criarem, como proposta política e institucional, um documento para orientar a elaboração dos PPP's – não de forma normativa e homogeneizadora, mas como de fato um orientador efetivo sobre o assunto, propiciando aos cursos, docentes e discentes a liberdade de construir, de forma coletiva e singular, um projeto efetivo para cada curso.

6 Através do espelho: respostas e proposições

“Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu”, disse o Chapeleiro, “falaria dele com mais respeito”. [...] “Atrevo-me a dizer que você nunca chegou a falar com o Tempo!” [...] “Mas, se você e ele vivessem em boa paz, ele faria praticamente tudo o que você quisesse com o relógio”. (CARROLL, 2009, p. 84-85).

A guisa de conclusão, assim como Carroll (2009) sobre o tempo, se nos importarmos de fato em conhecer e em (re)elaborar um projeto político-pedagógico, falaríamos dele não apenas com mais respeito, mas também entenderíamos, de forma clara, a gama de possibilidades formativas que nos oferece enquanto fonte de informação, instrumento para a formação e enquanto orientador das práticas pedagógicas, constituindo-se Projeto Político-Pedagógico E Curricular.

A discussão sobre a possibilidade e elaboração de projetos políticos-pedagógicos e curriculares é urgente e essencial pois, se os PPP's continuarem a assumir uma perspectiva normativa e burocrática, com o intuito limitador de atender as políticas curriculares vigentes para manter os cursos em funcionamento, deixaremos de cogitar a variedade de caminhos possíveis para a formação de docentes e profissionais e perderemos o intuito base que nos motiva: uma educação de qualidade.

De outra maneira, estaremos educando apenas para um padrão de qualidade, de viés mercadológico e generalista, onde a prioridade é disponibilizar mão-de-obra para formar, igualmente, novas levas de mão-de-obra. Neste cenário, o currículo só pode se prestar ao papel de Corvo, trazendo, além de mal-estar, um presságio de morte: morte da emancipação, morte de formações transformadores, morte das possibilidades e vitória de uma concepção bancária de educação.

Da mesma forma que corvos e escrivinhas, a discussão que permeia a questão curricular e a questão dos projetos pedagógicos não é um espaço confortável – mas precisamos discuti-las mesmo assim, para que o entendimento de ambas como práxis, como identidade e como instrumento transformador da docência, da discência e da formação seja corrente e inescurecível. Neste campo, muita coisa ainda temos para desvendar. Não obstante o uso das metáforas, gostaríamos de ressaltar que a charada de Carroll, em seus livros, nunca teve solução. É o que buscamos fazer aqui; acendemos as luzes diante daquilo que nos saltam os olhos, mas ainda há muitos reflexos não vistos... a charada que envolve a relação dos Currículos e dos Projetos Políticos-Pedagógicos está apenas no início, ainda insípida, mas potente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. **Deliberação CEE nº 142/2016 que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação vinculados ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo**. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/consultores_cadastro1/consultores_legislacao/consultores_deliberacao_142_2016. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, aprovado em 9/6/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

CARROLL, L. 1832-1898. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá. Ilustrações de John Tenniel. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexão da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. **Educación Superior y Sociedad**, Vol. 9, n. 1, 1998b. p. 11-20

MORAIS, P.C.G. **A proposta de formação de professores contida nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de licenciatura**: um estudo sobre currículo / Pâmela Christina Gonçalves de Moraes. - Rio Claro, 2018.

MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006. v. 2, p. 380.

PHILIPPI JR, A.; SILVA NETO, A. J. (editores) **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3ª edição. Curitiba: Ibepex, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (org) **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, Janeiro-abril, 2005. p. 191-222

VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (orgs). **Escola fundamental**: currículo e ensino. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA: I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I.P.A **Inovações e Projeto Político-Pedagógico**: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes, v. 23, n. 61, Campinas, dezembro, 2003. p. 267-281



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).