

Associação Nacional de História – ANPUH
XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

**Concepções de Currículo e de Pesquisa na Formação de Professores
do Ensino Fundamental**

Ana Lúzia Magalhães Carneiro *

Resumo: Este trabalho problematiza a importância das concepções de currículo na formação do professor do Ensino Fundamental frente à importância da tomada de consciência sobre as necessidades e novas demandas da sociedade contemporânea no que diz respeito à temática do conhecimento escolar. Coloca em pauta a pesquisa como fomento e caminho para a realização de um trabalho de formação do pedagogo como um professor-pesquisador, por meio do relato de experiências vivenciadas como professora orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso. Propõe, ainda, reflexões sobre alternativas e caminhos para os problemas e dificuldades enfrentados pelos alunos em sua trajetória de formação, de forma que suas práticas educativas não sejam entendidas como reproduções de conteúdos fragmentados dos livros didáticos

Palavras-Chave: concepções curriculares, formação de professores, trabalho de conclusão de curso

Abstract: This work problematizes the importance of the curriculum conceptions in the formation of the Elementary Education Teacher due to the importance of knowing the necessities and new demands of the contemporaneous society about the thematic of the scholar knowledge. This study also brings about the research as foment and a way for the realization of a formation work of the pedagogue as a teacher-researcher, through the narration of lived experiences as tutor teacher of end of term papers. It also proposes reflections on alternatives and ways for the problems and difficulties faced by the students in their academic trajectory in a way that their educational practices are not understood only as reproductions of fragmented contents of the didactic books

Key words: curriculum conceptions, teacher's formation, end of term papers

1- Concepções curriculares:

Em minha trajetória como educadora em cursos de Pedagogia, venho me deparando com muitas situações vivenciadas pelos alunos em seus estágios que são apresentadas em discussões em sala de aula, dentre as quais a afirmação de uma professora *“de que ensinar História, Ciências, Português no Ensino Fundamental I é simples e não entende porque agora estão exigindo que se faça até faculdade, já que basta simplesmente entender o que está escrito nos livros, explicar aos alunos e exigir que façam as atividades propostas. O*

* Doutoranda em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professora Adjunta do centro Universitário São Camilo

problema é a indisciplina das crianças que não permite que as aulas saiam com planejadas.”¹

Esta fala me fez refletir e discutir com meus alunos sobre os possíveis motivos para que muitos professores tenham esse tipo de posicionamento a respeito das disciplinas trabalhadas no ensino fundamental I. Uma hipótese levantada nessa discussão indicou que, talvez o trabalho realizado nas salas de aula, traduza-se, em muitos casos, em mera transposição didática vazia de concepções curriculares e ideológicas durante a formação para o magistério e até durante a educação básica do professor.

Partindo da discussão acima, pretende-se nesse breve ensaio, antes de discutir sobre a importância do Trabalho de Conclusão de Curso na formação do professor pesquisador, indicar o quanto é relevante que, esses cursos tenham em sua fundamentação, clareza a respeito dos debates que envolvem concepções curriculares, principalmente sobre o currículo como um importante e amplo objeto de pesquisa para as áreas de História e Sociologia da Educação.

As questões que envolvem o tema do currículo em suas determinantes sociais, econômicas, políticas e culturais e a formação do professor, são importantes no entrecruzamento e na reflexão sobre algumas das práticas possíveis e serem adotadas pelo professor universitário que tem como atuação a formação de professores. Para esta reflexão, alguns pressupostos das vertentes nomeadas como críticas e pós-críticas em relação ao estudo do currículo foram utilizadas, sendo possível perceber como os temas do currículo e também da cultura escolar são tratados em pesquisas recentes, com uma abordagem que privilegia a construção de práticas e saberes, passíveis de acomodações e resistências, dentro e fora dos muros escolares.

Quando fala-se em acomodações e resistências, alguns pensadores importantes da área de currículo, como Apple (1982) nos faz perceber que apesar do processo ideológico e hegemônico que domina o ambiente educacional, é possível fazer com que as instituições possam ser mais humanas e educativas. Na verdade este paradoxo é também uma demonstração de que é na escola que temos a possibilidade de não só evidenciar as contradições sociais, mas também seu papel contraditório. É na conquista de uma consciência da não neutralidade daquilo que ensinamos e do que a ciência produz, que podem estar pequenas brechas para interferir na hegemonia produzida pelas ideologias dominantes.

¹ Devido ao trabalho que realizo com orientações de Estágios Supervisionados, Trabalhos de Conclusão de Curso e com algumas outras disciplinas que ministro em cursos de Licenciatura e de Pedagogia, passei a registrar alguns fatos do cotidiano educacional relatados pelos alunos. Esse registro é pessoal, servindo para construção de estudos de casos, para gerar discussões e análises em sala de aula. Portanto não há identificação de escola nem de nomes, resguardando as atividades de estágio dos alunos e a privacidade dos envolvidos. A fala citada no texto foi registrada durante a orientação de Trabalho de Conclusão de Curso realizada em setembro de 2006.

Para este autor a ciência do currículo deve sair do campo das reformas graduais, orientadas pelo modelo único do liberalismo, para uma atitude crítica e orientada no sentido de entender as razões e intenções que lhe dão sustentação. Deve estar aberta às formas de análise que fujam dos princípios positivistas – mecanicistas que norteiam o desenvolvimento e formulação de currículos que têm como marcas a criação de pensamentos incorporados aos interesses de controle e manutenção do *status quo*.

Pensadores como Luís Althusser, Pierre Bourdieu, Michael Young, Michael Apple, Paulo Freire, desenvolveram análises sobre as relações entre currículo e estrutura social; currículo e cultura; currículo e poder; currículo e ideologia; currículo e controle social. Todas estas relações procuravam entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos oprimidos. Nessa discussão sobre as concepções curriculares, a escolha do que se deve e como se deve ensinar/aprender, passou a ser vista como terreno central para a transformação social. O ensino/aprendizagem passou a ser considerado como um instrumento revolucionário libertador e as massas oprimidas, através da educação/escola, encontrariam o conhecimento, a possibilidade da superação do opressor, devendo superar as relações de poder vigentes.

A partir da década de 1980, muitas mudanças se concretizaram em termos políticos, econômicos, sociais e culturais, especificamente, no Brasil. A partir da chamada globalização e de seus desdobramentos, as teorias tradicionais do currículo, que privilegiavam a eficiência e a produtividade, ou as teorias críticas, que privilegiavam as relações de poder e o aspecto transformador revolucionário da escola, passaram a não contemplar, para muitos educadores, este novo contexto social, chamado também de pós-modernidade. Pode-se dizer, resumidamente, que surgiam novas propostas curriculares denominadas teorias pós-críticas.

Enquanto as teorias tradicionais se pretendiam neutras, “científicas”, desinteressadas, não questionando a cultura dominante imposta pelos currículos vigentes, as demais, críticas e pós-críticas, passaram a verificar que a escola é um espaço de relações de poder e que os educadores teriam responsabilidades políticas em relação às opções do que e como se ensinar e conhecer. Surgem então novas propostas de abordagem sobre o processo ensino/aprendizagem no sentido das condições impostas pelo contexto político, econômico, social e cultural. Considerações sobre o anacronismo dos currículos escolares observam a necessidade de se considerar novas possibilidades de métodos e linguagens dentro das escolas, valorizando-se inclusive as manifestações cotidianas e culturais dentro da complexidade da sociedade contemporânea.

Dessa forma, entendo que propor nesse trabalho, uma discussão sobre concepções de currículo prioriza a importância dessa temática para a formação de professores, ressalta a necessidade de se demonstrar mais clareza quanto ao local de fala do professor formador, ao seu posicionamento político-ideológico e ao rigor científico que sua prática deve transparecer.

Apropriando-se destas concepções curriculares entre tantas outras fundamentações e saberes, um aluno que venha a assumir aulas em turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, não enxergará sua prática educativa distante e distoante das produções científicas da área, nem tão pouco como mera transposição didática vazia de concepções curriculares e ideológicas. Este aluno-professor conseguirá efetivar ações condizentes com a realidade em que estiver atuando e terá maiores mecanismos para transpor os inúmeros obstáculos que se colocam em sua atuação na sala de aula, aplicando e entendendo o real sentido das concepções curriculares como fundamento de uma práxis consciente e atuante, necessária ao contexto educacional.

Em se tratando de práxis, não se pode deixar de colocar em pauta o debate manifestado nos anos 1970 e 1980, envolvendo na temática do currículo a dicotomia entre teoria e prática. Se não for entendido de fato o que venha a ser a práxis, se não houver um trabalho para que os alunos tenham clareza das concepções curriculares que embasam sua formação, pode-se questionar como os futuros professores de História, Português, Ciências, Geografia, Matemática e Artes poderão abarcar a necessidade de inserir em suas práticas educativas e curriculares

(...) questões centrais para o trabalho em currículo: Que vozes e culturas têm sido silenciadas na escola? Como revalorizá-las? Como promover o confronto e o diálogo de subjetividades? Como tornar a escola um espaço público de discussão democrática? Como tornar a escola um espaço de reinvenção do futuro? O empenho em respondê-las, na teoria e na prática, certamente contribuirá para revitalizar a pedagogia crítica. (MOREIRA, 2003: p.26)

Essas questões devem ser levadas em consideração na reflexão sobre propostas ou análises dos condicionamentos que envolvem o currículo e o trabalho de formação de professores mais comprometidos com a pesquisa e com a efetiva construção de saberes escolares necessários para mudanças concretas na práxis educacional.

2- A pesquisa na formação de professores: a importância dos trabalhos de conclusão de curso

Partindo dos problemas apontados em relação à ausência de concepções curriculares claras na formação de professores, complementamos essa discussão propondo alguns questionamentos com o objetivo de refletir sobre nossa prática como professores formadores de professores. Tentemos lembrar se tivemos formação durante nossa educação básica para desenvolver o gosto pela pesquisa, se fomos estimulados para criar um espírito curioso ou nossa curiosidade acabou cerceada a cada passo de nossa vida educacional. Relembrar esses passos nos remete à sensação de que as escolas, de uma forma geral, nos levam a reproduzir informações, respostas e padrões de comportamento. Não proporcionam espaços para as individualidades, para o florescimento dos interesses pessoais nem tão pouco para os interesses coletivos.

Entretanto, quando lemos e observamos alguns projetos pedagógicos explicitados nos planos de aula, não é bem isso que encontramos. Nos aspectos teóricos, na discussão, no planejamento das aulas, o discurso é bem diferente da sensação e das constatações obtidas nas cadeiras escolares. Novamente aqui encontramos a dicotomia entre teoria e prática, como afirmado anteriormente.

O discurso encontrado nos planejamentos de aula, na maioria dos casos, sugere propostas de desenvolvimento de competências nos alunos, de proporcionar condições para que o aluno aprenda a aprender, que levemos o aluno a construir seu conhecimento sem, no entanto, existir quaisquer discussões sobre os fundamentos epistemológicos e ideológicos existentes nas concepções curriculares que permeiam tais proposições. Nos planos e projetos pedagógicos é explicitado que os alunos serão estimulados para a pesquisa, para a interpretação, análise crítica de contextos, possibilitando assim uma postura autônoma perante a sua formação e principalmente em relação à construção do seu conhecimento. No entanto o que vemos?

Crianças de 5ª série que não sabem ler nem escrever, salários baixos para todos os profissionais da escola, equipes desestimuladas, famílias desinteressadas pelo que acontece com seus filhos nas salas de aula, qualidade que deixa a desejar, professores que fingem que ensinam e alunos que fingem que aprendem... (Bencini, 2006: p. 40)

Quando lemos textos que discutem quanto a escola interfere negativamente no desenvolvimento cognitivo, psicológico e social de crianças e adolescentes, ficamos estarecidos e não conseguimos entender o porquê a escola faz um trabalho totalmente

contrário ao que é previsto, e, é nesse contexto que nós educadores, responsáveis pela formação de novos professores devemos parar, refletir e agir no intuito de contribuir para mudanças nesse quadro.

No bojo das tendências educacionais expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a maioria dos cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo têm em sua estrutura curricular a exigência da elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso- TCC, justamente com o objetivo de inserir o futuro professor em um ambiente de pesquisa, contribuindo dessa forma para uma melhoria significativa na formação desses futuros profissionais da educação. É importante ressaltar que não basta apenas ter no currículo a disciplina de TCC. É preciso que sejam oferecidas condições de preparação, de sensibilização para pesquisa, de orientação e acompanhamento ao aluno pesquisador, bem como condições de trabalho ao professor-orientador para o bom desempenho dessa atividade.

Trabalhar com pesquisa em um curso de Pedagogia implica em suscitar a curiosidade e o desejo em conhecer, ao mesmo tempo em que é necessário alertar para o rigor metodológico que pode ser confundido com padronização, com cerceamento à curiosidade. Como pretendo abordar a importância do TCC para a formação do professor pesquisador por meio de uma experiência pessoal, vale explicitar aqui uma situação que vivenciei com uma aluna que desejava pesquisar a importância das cantigas folclóricas na constituição educacional e cultural das crianças da região onde tinha nascido.

Durante os momentos de orientação individual, tentei estabelecer uma relação de parceria, sem deixar de ser questionadora, já que a proposta de pesquisa era extremamente interessante e diferenciada. Contudo, quando tentei questionar a delimitação da temática, as condições materiais que teria para realização do trabalho, já que implicava em um estudo de caso a ser realizado em um outro Estado; quando procurei conhecer os conceitos que aluna trazia sobre cultura, cultura popular entre vários outros aspectos, houve uma ruptura na parceria que pensava ter estabelecido. A aluna interpretou essas atitudes como desestímulo em relação ao que desejava fazer.

Trabalhei no sentido de demonstrar que, delimitar o problema de pesquisa, não deve ser entendido como cerceamento de curiosidade e da liberdade de escolha, mas como um grande passo no processo de compreensão de como se faz pesquisa científica e de que é possível construir autonomia e tomar o controle sobre sua própria formação, por meio da construção do saber científico. É importante ressaltar que estou me reportando à forma que encontrei para realizar a orientação de meus alunos, porque tenho clareza de que há vários caminhos a serem escolhidos para efetivação desta atividade.

Ao longo dessa prática, pude perceber que quando nos aprofundamos na necessidade de definir o tipo de pesquisa que o problema aponta, iniciam-se novas crises na construção individual e coletiva do trabalho em sala de aula. Essa construção individual acaba sendo redirecionada para um levantamento bibliográfico mais rigoroso e amplo dentro da temática desejada, ao mesmo tempo, em que coletivamente passamos a estudar textos específicos que trabalham com a discussão de pressupostos previamente estabelecidos sobre pesquisa e a construção de outros referenciais e caminhos para serem trilhados em direção à pesquisa científica no campo da educação.

Nesse momento, o problema se encontra na realização da desconstrução de conceitos introjetados durante o caminho trilhado na educação básica, como as concepções de uma metodologia positivista de cunho estritamente quantitativo e experimental, de generalidade e de neutralidade do pesquisador como fundamentos únicos para realização de quaisquer pesquisas.

Entendo que parte da importância do Trabalho de Conclusão de Curso na formação de professores pesquisadores, encontra-se no aprofundamento do debate sobre a metodologia qualitativa e quantitativa, debate este até o momento travado ainda por inúmeros intelectuais e em inúmeras obras.² Quando os alunos se deparam com esse debate, a possibilidade de realizar pesquisas qualitativas em educação coloca-se como uma novidade que vem suplantando o que existia, ou seja, a metodologia qualitativa passa a ser entendida como única possibilidade de pesquisa e tudo o que se refere à metodologia quantitativa passa a ser desqualificado. Mediante minha vivência, é nessa fase, que alunos e professor precisam ter calma para seguir uma trajetória de identificação, de análise, de compreensão do referencial teórico e dos contextos históricos que fundamentam os diferentes paradigmas da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa.

Nesse debate apresentado aos alunos, é preciso considerar que para as Ciências Humanas, a transição da pesquisa experimental ou positivista para o que chamamos de pesquisa qualitativa, resguarda sérios problemas, como o risco da superficialidade e de uma não apropriação das diversas correntes e linhas que compõem a complexidade das metodologias qualitativas e seus fundamentos filosóficos.

² Para maior aprofundamento do assunto indicamos dentre a vasta literatura algumas obras com as quais trabalhamos em sala de aula: BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*, Portugal: Porto Ed., 1994; CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, Cortez, 1998.; DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas, Papirus, 2001.; GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, Plano, 2002.; LINHARES, Célia, FAZENDA, Ivani, TRINDADE, Vitor. (orgs.) *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande, UFMS, 1999.

É preciso construir com os alunos o entendimento de que não se pode propor uma pesquisa qualitativa seguindo padrões previamente estabelecidos e dogmáticos, ao mesmo tempo em que não se pode achar que não deve haver rigor e cientificidade nos métodos propostos e principalmente nos fundamentos epistemológicos da metodologia escolhida. Por isso, nesse trabalho de formação de pesquisadores, que tento empreender por meio do trabalho de Conclusão de Curso, identificar os procedimentos que serão utilizados, antecipar problemas e ações, pensar nos possíveis resultados e como estes poderão ser analisados e interpretados são passos importantes para a construção da autonomia na produção de novos conhecimentos.

Se, no processo de aprendizagem ou de formação dos alunos, futuros professores, conseguirem entender que qualquer ação pensada para obtenção de dados, para busca de informações precisam ser fundamentadas teoricamente, precisam de atitudes éticas e transparentes, precisam de um posicionamento político e intelectual de pesquisador, poderemos ter a indicação de que estamos trabalhando na direção da formação integral de um professor – pesquisador, sujeito crítico e ativo que vai atuar em um campo fértil, em que crianças curiosas e cheias de energia, estarão de braços abertos e lápis na mão para iniciarem seu caminho de pesquisa e sua trajetória no prazeroso, ao mesmo tempo, árido campo da produção do conhecimento.

Bibliografia:

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BENCINI, Roberta. O desafio da qualidade. In *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita, outubro de 2006.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Ed., 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio B., SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 2003.

PÁDUA, Elisabete M. Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática*. Campinas: Papirus, 1996.