

FIOS QUE SE UNEM NAS TRAMAS DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO

GUEDES, Neide Cavalcante *

ARAUJO, Hilda Mara Lopes **

RESUMO

Este estudo objetiva compreender como a relação entre o currículo instituído e a formação propriamente dita acontece e se manifesta nos contextos de estágios supervisionados, considerando que o curso de Pedagogia tem como eixo principal a formação de professores para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Partimos do pressuposto de que discutir o currículo conduz necessariamente a uma reflexão sobre: Como o professor é formado? Com base nessa formação, como ele operacionaliza a sua prática? O campo empírico se constituiu de 25 (vinte e cinco) alunos do último período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, e desse total sorteamos aleatoriamente 10 (dez) alunos para compor a nossa amostra. Na perspectiva metodológica, o estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa cujo dispositivo de mediação se constitui de um questionário composto de questões abertas no qual os alunos puderam expressar suas angústias e tensões originadas desse momento de conclusão da formação inicial. Os resultados apontam que as reflexões trazidas pelos alunos nos conduziram à apreensão de que a relação instituinte/instituído do currículo provoca conflitos e tensões que podem acarretar processos de institucionalização dinâmicos e únicos considerando ser nessa perspectiva que se opera a relação entre currículo e formação.

Palavras-chave: Currículo. Formação. Curso de Pedagogia.

* Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí na área de Fundamentos Político-Administrativos da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo. Teresina-Piauí, Brasil. E-mail: neidecuedes@hotmail.com

** Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo. Teresina-Piauí, Brasil. E-mail: Hildamara2@hotmail.com

THREADS THAT WEAVE THE FABRIC OF CURRICULUM AND FORMATION

GUEDES, Neide Cavalcante *

ARAÚJO, Hilda Mara Lopes **

ABSTRACT

This study aims to understand how the relation between the established curriculum and the formation occurs and manifests in the context of supervised training, considering that the Pedagogy Course's main axis is the formation of teachers for elementary education and for the first years of basic education. We assumed that discuss the curriculum necessarily leads to a reflection about: how the teacher is formed? Based on this formation, how he operationalizes your practice? The empirical field is composed of 25 (twenty five) students of the last period of the Pedagogy Course at the Federal University of Piauí, and this total we randomly selected ten (10) students to compose our sample. In methodological perspective, the study was characterized as a qualitative research with the mediation device constituted by a questionnaire with open questions in which students were able to express their anxieties and tensions caused that moment of completion of the initial formation. The results indicate that the reflections brought by students led us to the comprehension that the relation between instituted and instituting curriculum causes conflicts and tensions that can cause dynamic and unique processes of institutionalization considering that, in this perspective, which operates the relation between curriculum and formation.

Keywords: Curriculum. Formation. Pedagogy course.

* Adjunct Professor of the Federal University of Piauí in the area of Political-Administrative Foundations of Education and in the Graduate Program in Education. Leader and Researcher of the Center for Studies on Training, Evaluation, Management and Curriculum. Teresina-Piauí, Brazil. E-mail: neidecuedes@hotmail.com

** Adjunct Professor Federal University of Piauí. Researcher of the Center for Studies on Training, Evaluation, Management and Curriculum. Teresina-Piauí, Brazil. E-mail: Hildamara2@hotmail.com

HILOS QUE SE UNEN EN LAS TRAMAS DEL CURRÍCULO Y DE LA FORMACIÓN

GUEDES, Neide Cavalcante *

ARAUJO, Hilda Mara Lopes **

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender cómo la relación entre el currículo instituido y la formación propiamente dicha ocurre y se manifiesta en los contextos de prácticas supervisadas, considerando que el curso de Pedagogía tiene como eje principal la formación de profesores para la educación infantil y los primeros años de la enseñanza fundamental. Partimos del supuesto de que discutir el currículo conduce necesariamente a una reflexión sobre: ¿Cómo se forma el profesor? Sobre la base de esta formación, ¿cómo opera su práctica? El campo empírico se constituyó de 25 (veinticinco) alumnos del último período del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Piauí, y de ese total sorteamos aleatoriamente 10 (diez) alumnos para componer nuestra muestra. En la perspectiva metodológica, el estudio se caracteriza como una investigación cualitativa cuyo dispositivo de mediación se constituye de un cuestionario compuesto de cuestiones abiertas en el cual los alumnos pudieron expresar sus angustias y tensiones originadas de ese momento de conclusión de la formación inicial. Los resultados apuntan que las reflexiones traídas por los alumnos nos condujeron a la aprehensión de que la relación instituyente/instituido del currículo provoca conflictos y tensiones que pueden acarrear procesos de institucionalización dinámicos y únicos considerando ser en esa perspectiva que se opera la relación entre currículo y formación.

Palabras clave: Currículo. Formación. Curso de Pedagogía.

* Profesora Adjunta de la Universidad Federal de Piauí en el área de Fundamentos Político-Administrativos de la Educación y en el Programa de Postgrado en Educación. Líder e Investigadora del Núcleo de Estudios sobre Formación, Evaluación, Gestión y Currículo. Teresina-Piauí, Brasil. E-mail: neidecgedes@hotmail.com

** Profesora Adjunta de la Universidad Federal de Piauí. Investigadora del Núcleo de Estudios sobre Formación, Evaluación, Gestión y Currículo. Teresina-Piauí, Brasil. E-mail: hildamara2@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre currículo estão em evidência no conjunto de documentos elaborados pelas escolas, bem como nas propostas apresentadas pelos Sistemas que evocam a compreensão de que se trata de uma construção permanente que deve estar conectada com as exigências do mundo contemporâneo. Cada vez mais se compreende a importância do currículo na formação de novos educadores, bem como na composição e operacionalização das políticas educacionais. Este estudo tem como objetivo geral compreender como a relação entre o currículo instituído e a formação propriamente dita acontece e se manifesta nos contextos de estágios supervisionados, considerando que o curso de Pedagogia tem como eixo principal a formação de professores para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que discutir o currículo conduz necessariamente a uma reflexão sobre: Como o professor é formado? Com base nessa formação, como ele operacionaliza a sua prática?

Nesse sentido, torna-se relevante compreender o real significado de currículo para que a partir dessa compreensão possamos perceber, ou não, o descompasso entre o que está prescrito nos documentos oficiais reconhecidos, no caso específico deste estudo o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, e aquilo que efetivamente se desenvolve no cotidiano das salas de aula enquanto espaços formativos. Para facilitar nossa compreensão, Macedo (2000, p. 43) nos orienta que

O currículo é uma construção de atores e atrizes educativos de natureza ideológica, plural e encarnada. Dessa forma é histórico e contextualizado. Constitui um processo identitário das práticas educativas de uma instituição, em meio à diversidade de suas relações (MACEDO, 2000, p. 43).

Assim, trabalhar o currículo a partir das necessidades de formação expressas pela humanidade se constitui na possibilidade de garantir o poder agregador de bens culturais ao conhecimento, o que faz com que tudo isso se reflita no contexto social mais amplo. Significa, conforme estabelece Moreira (2001), pensar o currículo e a formação em uma sociedade cada vez mais “multi” onde as culturas, etnias, visões de homem e de mundo penetram cada vez mais nos vários lócus.

=====

Analisando de forma breve o contexto escolar brasileiro, é possível conferir a presença de práticas que além de promover a exclusão fazem uso, também, do poder discriminador que tem sistematicamente eliminado a identidade dos alunos originários de mundos culturais e sociais antagônicos e distantes do discurso hegemônico proferido pela sociedade e reproduzido pela escola (MOREIRA; CANEN, 1999).

É preciso levar em conta que a educação, de acordo com Durkheim (1978), é um processo de criação e apropriação da cultura historicamente produzida pelo homem, na qual a escola assume a condição de espaço privilegiado de produção e de transformação do saber sistematizado capaz de agregar esses diferentes mundos.

A ação de educar se reflete para fora do seu processo e é nesse espaço do mundo exterior que o seu sentido se completa, tendo em vista que pensar a educação implica pensar a sociedade em que vivemos considerando sua evolução e as diferentes concepções de homem manifestadas ao longo do processo de desenvolvimento da humanidade.

É, portanto, a partir do fenômeno educativo que se efetivam as transformações sociais e culturais necessárias ao ser humano para que esse possa agir e interagir com seus pares, o que vai efetivamente caracterizar o processo educativo.

E nesse palco está o trabalho docente como uma atividade consciente e sistemática que tem como foco o ensinar e o aprender – no qual o processo de organização e operacionalização destes se efetiva a partir do planejamento que irá articular a atividade escolar de construção do conhecimento e sua conexão com o contexto social. Nessa perspectiva, as teorias do currículo procuram justificar as escolhas dos conhecimentos e saberes, considerando as perspectivas tradicional, crítica e pós-crítica.

As teorias curriculares tradicionais, denominadas também de teorias técnicas, foram impulsionadas na primeira metade do século XX, especialmente por John Franklin Bobbitt, que relacionava disciplinas curriculares de forma puramente mecânica, e nesse sentido o sistema educacional estaria interligado ao sistema industrial que, na época, vivia os paradigmas da administração científica.

A teoria tradicional concebe a escola como sendo semelhante a uma empresa e, portanto, sua ênfase está na eficiência, na produtividade e na organização. Nessa perspectiva, o currículo deve ser técnico e a educação um processo de moldagem.

O currículo tradicional centra-se na ideia de educação bancária criticada por Paulo Freire, ou seja, um currículo que está afastado das pessoas que fazem parte do processo de aprender. Os especialistas em currículo tinham como tarefa fazer um levantamento das habilidades, além de desenvolver um currículo capaz de permitir que essas habilidades fossem desenvolvidas. A questão principal da teoria tradicional diz respeito à junção de conteúdos, objetivos e o ensino desses conteúdos de forma eficaz para ter eficiência nos resultados.

As teorias críticas fundamentaram o seu plano teórico nas visões marxistas e também nos ideais da chamada Teoria Crítica, ligada a autores da Escola de Frankfurt, especialmente Max Horkheimer e Theodor Adorno, sofrendo influências também dos autores da chamada Nova Sociologia da Educação, dos quais destacamos os estudos desenvolvidos por Michael Young (2000). Embora a Nova Sociologia da Educação tenha evidenciado limitações, o autor referido trouxe inúmeras contribuições ao pensamento educacional, merecendo destaque a seleção e organização dos conteúdos no currículo buscando combater o poder como um dos fatores determinantes do fracasso escolar de alunos oriundos das camadas sociais menos privilegiadas. Nessa perspectiva, nos apoiamos nos escritos de Mainardes e Stremel (2010, p. 33) quando esclarecem que a Nova Sociologia da Educação, enquanto movimento,

[...] desmitificava o papel do conhecimento, postulando que a sua construção envolve relações de poder, favorecendo a manutenção de grupos dominantes, ou seja, apontava as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 33).

Essa postura assumida pela Nova Sociologia da Educação provocou maior aproximação com a Sociologia do Conhecimento, pautando sua discussão no senso comum dos professores, desmistificando e problematizando categorias pedagógicas – dentre as quais destacamos o currículo.

Nesse sentido, a teoria crítica procura construir uma análise para entender não como se faz um currículo, mas para compreender o que o currículo faz. As teorias críticas enfatizam desde

o início as estreitas ligações do processo de criação, seleção e organização dos currículos escolares com a dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista (SILVA, 2002).

No contexto dessa teoria, o papel do currículo, mais do que um conjunto ordenado e composto de matérias, seria também o de conter uma estrutura crítica que permitisse uma expectativa libertadora e conceitualmente crítica em favor das classes menos favorecidas, ou seja, o currículo estaria conectado aos interesses e conceitos das classes dominantes, não estando inteiramente abalizado ao contexto dos grupos sociais subordinados.

Dando continuidade ao olhar sobre as perspectivas teóricas, podemos esclarecer que as teorias curriculares pós-críticas insurgiram nas décadas de 1970 e 1980 tendo como suporte os princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Da mesma forma que as teorias críticas, a teoria pós-crítica censurou rigorosamente as teorias tradicionais e elevou as suas possibilidades para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco fundamental: o sujeito.

Assim, mais do que atentar para a realidade social dos indivíduos, era imperioso compreender também os estigmas étnicos e culturais como o gênero, a orientação sexual, as condições raciais e todos os elementos que diferenciam as pessoas. Era preciso instituir o combate à exploração de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no espaço social.

Nessa perspectiva, a educação, no seu contexto macro, está a exigir dos professores reflexões críticas nas quais seus conceitos e práticas estejam no centro dessas discussões, tendo em vista que para que o professor possa, de fato, promover essa reflexão, torna-se imprescindível a instauração de mecanismos e contextos que favoreçam o desenvolvimento consciente desse processo.

2 CURRÍCULO, O QUE É?

Um currículo guarda estreita relação com a cultura na qual ele se constituiu. Isso faz com que, ao avaliarmos um determinado currículo, seja possível inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como também, de que

modo aquela cultura destaca alguns conteúdos em detrimento de outros. Isto é, podemos deduzir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores e gestores que atuaram na construção desse currículo.

A construção de um currículo supõe ainda que professores e especialistas se afastem um pouco do interior dos sistemas e da escola para considerar o que está acontecendo além dos seus muros, ou seja, as mudanças que estão se operando, as necessidades atuais da população, o mercado de trabalho, bem como as representações e os contatos com a realidade. Essa configuração se manifesta nos estudos de Roldão (2002, p. 84), que compreende o currículo como

[...] um conjunto de situações, aprendizagens proporcionadas ou dinamizadas pela instituição escola, para a promoção de um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas (ROLDÃO, 2002, p. 84).

Na sua definição de currículo, a autora toma o cuidado de fazer as devidas articulações entre aquilo que é inerente ao espaço da escola – o conhecimento sistematizado – e as vivências e experiências práticas tanto do professor quanto do aluno.

De acordo com Pacheco (2000, p. 29), o currículo pode ser considerado “[...] um plano de intenções que assume uma proposta de cunho político, a qual reflete as opções fundamentais do nível de formação”. O autor compreende o currículo como intenção, realidade e como produto de determinado contexto e resultado de decisões tomadas em vários contextos.

Pedra (1997, p. 34), por sua vez, considera o currículo como uma modalidade de reinterpretação histórica das práticas e saberes presentes no espaço social. Para o autor, os diversos conceitos de currículo não delineiam realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu. Nesse sentido, o referido autor aponta três formas de se apreender o currículo: a) pelos resultados, quando o currículo vem a ser um conjunto de conhecimentos previamente selecionados e que são transmitidos aos alunos na escola, esperando-se colher resultados como consequência da aprendizagem; b) pelas experiências, quando o currículo é visto como um “[...] conjunto de experiências subordinadas e

=====

controladas pela escola” (PEDRA 1997, p. 34); c) pelos princípios, forma esta que é mais genérica e se liga a propostas educativas.

Diante do posicionamento assumido pelos autores, faz-se necessário entender currículo não como um simples instrumento da educação, mas como Moreira (1997, p. 9) o compreende, “um artefato social e cultural”, cuja história associa-se às formas de organização da sociedade e da educação, imbricada com o poder, o controle e a eficiência social, não sendo “[...] um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social” (MOREIRA, 1997, p. 9). O autor em referência afirma que o currículo não é mais uma área simplesmente técnica, podendo se falar em uma tradição crítica do currículo orientada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas.

Portanto, nos apoiamos na afirmação de Moreira (1997) de que não há consenso sobre o que é currículo, tendo em vista tratar-se de um conceito pertinente a uma complexidade de problemas e a uma construção cultural, histórica e socialmente apontada. Para o referido autor, as definições de currículo, na maioria das vezes, abrangem “[...] conhecimento escolar e experiência de aprendizagem” (MOREIRA, 1997, p. 12). No que se refere ao enfoque de conhecimento escolar, que tem predominado ao longo dos tempos, o currículo é o “[...] conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno” (MOREIRA, 1997, p. 12). Aqui surgem questões sobre o que um currículo deve conter e como devem ser organizados os conteúdos. Pelo enfoque de experiência de aprendizagem, “[...] currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola” (MOREIRA 1997, p. 12) quando se manifestam questões sobre como selecionar e organizar as experiências a serem transmitidas.

Com base nessa compreensão, nos apoiamos nas ideias de Macedo (2007, p. 14) para responder outra questão que se faz necessária: Como, então, deve se constituir um currículo? O autor referido afirma que o currículo se mostra

[...] como um percurso no qual se cumprem trajetórias educativas e a educação culturalmente conjugada com o currículo nomeia, destina, põe e transpõe, funde e difunde outras possibilidades de pronúncia e escritura das imanências do educar (MACEDO, 2007, p. 14).

Partindo desse entendimento, a discussão entre formação e currículo levará em consideração as dimensões instituídas e instituintes da gestão curricular considerando que o currículo é um texto em constante escrita. Essa relação instituinte/instituído gera conflitos e tensões que podem originar processos de institucionalização dinâmicos e únicos. Assim, o instituinte engloba forças que tendem a transformar as instituições, e esse movimento resulta em processos de produção, de criação, gerando, portanto, um produto, um resultado, sendo este o instituído. As forças instituintes contribuem para construir/desconstruir relações existentes nas instituições, possibilitando desocultar questões que alterem ou dissolvam a naturalização de normas muitas vezes herméticas e desinteressadas, controladoras e propagadoras da subordinação. Dessa forma, enfatizamos o caráter relacional e construcionista do currículo como dispositivo educacional socialmente construído, no qual ganha forma o conceito de atos de currículo que, conforme Macedo (2010, p. 35),

[...] fazem parte da práxis formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exoterodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos (MACEDO, 2010, p. 35).

Esse ponto de vista conceitual nos posiciona a não tratarmos as realidades antropossociais como produtos de pessoas sendo avaliadas pelo que fizeram como indivíduos, mas focar nossas análises nas suas atividades para, assim, compreendermos a ordem social acontecendo. O conceito de atos de currículo ganha valor, nesse aspecto, por se vincular à formação constituindo um modo de resolução epistemológica para a compreensão da relação implicada entre currículo e formação, pela maneira de empoderar o processo de democratização desse currículo como uma experiência que pode acontecer simultaneamente singularizada e como um bem comum socialmente referenciado. O empoderamento acontece na medida em que se conquista e se distribui entre muitos o poder de realizar ações. Porém, não é a mera realização de tarefas que define o empoderamento e sim a ação conectada a um senso de responsabilidade pelo trabalho, pela aquisição de conhecimento e pela capacidade de produzir mudanças a partir dele.

=====

Ponderando a dinâmica dos atos de currículo, recusamos concebê-lo como um documento refratário e como tal deve comportar rigidamente

[...] o desenho organizativo 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).

Com base no pensamento do autor, podemos inferir que o currículo, enquanto dispositivo sempre em construção, é produto das relações e das dinâmicas que abrangem os atores e as instituições, afastando, dessa forma, qualquer aproximação com um artefato meramente burocrático.

Nessa perspectiva, adotaremos o currículo não somente na sua dimensão instituída, enquanto conjunto de disciplinas obrigatórias e opcionais que envolvem algumas matérias, cuja consecução se dá ao longo de certo número de anos, com uma carga horária definida; mas, sobretudo, na sua dimensão instituinte, logo, mais flexível e contextualizada. Com essa postura, estaremos atentos à formação real dos estudantes, às exigências das comunidades a que pertencem, assim como às saídas profissionais para as quais se espera que estejam devidamente preparados.

Nesse sentido, evidenciamos que o componente pessoal da formação não se realiza de forma autônoma. Isso significa que o sujeito aquele que aprende, compreende e atualiza no mundo suas aprendizagens (MACEDO, 2010), vivencia a experiência da heteroformação, tendo sob seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação (GARCIA, 1999). Por outro lado, é na interação com o outro que se apreendem conhecimentos em contextos de aprendizagens que favorecem a busca por metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (GARCIA, 1999). Isso porque o sujeito precisa, então, relacionar-se com as instituições, com o mundo, vivendo assim a experiência da ecoformação.

Assim, podemos imaginar o currículo e a formação entretecidos e implicados nos âmbitos da atividade, da intimidade e da negociação, por serem produzidos pelos atores e suas histórias, intenções e interesses, bem como pelos segmentos sociais em estreita relação.

Portanto, a apreensão do processo instituinte do currículo se manifesta na dinâmica socioformacional dos atos de currículo, que é lugar de construções de hegemonias e reexistências, de processos híbridos, contextualizados e recontextualizados conforme suas necessidades.

Nessa linha de compreensão, é possível considerar a avaliação como um procedimento de apreensão e acompanhamento da formação, considerando que a prática educativa se apresenta numa visão processual, relacional, sistêmica, complexa. Nesse sentido, a avaliação nos solicita uma abordagem não fragmentada, não reducionista e não linear, sustentando-se na emergência e na edificação da formação do sujeito humano na qualidade de aprendiz, ou seja, como assinala Macedo (2010, p. 204), “[...] um ser programado para aprender e condenado a aprender, nas suas itinerâncias e errâncias formativas”.

A perspectiva mencionada se constitui na tentativa de superação dos modelos mecanicistas que têm predominado o campo da avaliação, o que faz com que essa assuma a função de controle, fato que a tem transformado muitas vezes numa prática burocrática.

Essa postura pode repercutir nos instrumentos avaliativos, ressaltando os sérios limites por eles enfrentados, uma vez que dificilmente se efetiva a avaliação na formação. Em geral, fazemos uso de instrumentos como provas, exames, averiguações, dentre outros, com a via ideal de controle dos resultados da aprendizagem, tendo em vista a burocracia presente na organização educacional.

Portanto, os termos pelos quais concebemos a avaliação na formação implicam numa visão, ao mesmo tempo, de totalidade sistêmica e genética capaz de superar a compreensão da avaliação somente vinculada aos objetivos instrucionais e institucionais.

3 FORMAÇÃO E CURRÍCULO: RELAÇÃO NECESSÁRIA

Neste estudo procuramos entremear os fios da formação e do currículo a partir de um estudo realizado com 25 (vinte e cinco) alunos do último período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Deste total 10 (dez) alunos foram sorteados aleatoriamente para compor a amostra. Nossa intenção foi compreender a relação entre o currículo instituído e a formação acontecendo, manifestando-se nos contextos de estágios

=====

supervisionados, desenvolvidos pelos estudantes do curso referido. Convém ressaltar que os interlocutores do estudo foram nomeados com pseudônimos (nomes de flores) como uma forma democrática de preservar suas identidades.

Nossas inquietações estarão direcionadas para o que denominamos de currículo em ação, ou seja, a reflexão e análise desse artefato se pautarão naquilo que efetivamente já existe e se encontra institucionalizado no Projeto Pedagógico do Curso. No entanto, não podemos descartar o que há de mais relevante nesse contexto que são, conforme enfatiza Macedo (2009), os atos de currículo, que se traduzirão na dinâmica da prática educativa vivida por esses futuros professores. É, portanto, em Macedo (2009, p. 25) que buscamos uma melhor compreensão quando esse afiança que o currículo na condição de 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 transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas) (MACEDO, 2009, p. 25).

Na perspectiva metodológica, o estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa cujo dispositivo de mediação se constituiu de um questionário composto de questões abertas no qual os alunos puderam expressar suas angústias e tensões originadas desse momento de conclusão da formação inicial. É, portanto, no entrelaçamento dessas itinerâncias e errâncias, conforme assinala Macedo (2010), que vão se configurar os percursos formativos e, daí, as articulações ao currículo prescrito.

Considerando que a formação do futuro profissional docente se constrói no campo das tensões e contradições, tendo como arena o currículo instituído e instituinte, nossa pretensão é compreender os efeitos formativos que o currículo pode promover no sentido de garantir a formação necessária, cujo foco principal são as vivências e experiências que se evidenciam a partir das atividades realizadas no contexto da formação.

Esse currículo está desenhado no Projeto Político Pedagógico do curso que traz como áreas de formação: a docência, nas dimensões da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; e a gestão educacional. O referido documento (2009, p.17) traça o perfil desse profissional, do qual destacamos:

- atuar na docência da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas em cursos de formação do profissional docente;
- atuar no exercício da gestão educacional e de atividades gerais de assessoramento pedagógico como profissional técnico-pedagógico na escola e em outras instituições que desenvolvam ações educativas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PPP, 2009, p. 17).

A partir das mudanças propostas no currículo do referido curso, é possível antever que esse currículo se encontra estruturado de maneira apropriada e capaz de garantir a análise dos aspectos contraditórios, seja no campo social ou cultural, seja no que diz respeito às políticas públicas como garantia da difusão do saber e da produção de novos conhecimentos no campo da ciência pedagógica.

As críticas feitas ao currículo pelos alunos que estão no período de conclusão do curso são direcionadas de forma mais efetiva aos conteúdos trabalhados no decorrer da formação e que deveriam proporcionar ao futuro profissional as condições necessárias ao pleno exercício de sua prática.

Segundo esses alunos, o currículo do curso de Pedagogia da UFPI, da forma como vem sendo operacionalizado, não contempla plenamente o desenvolvimento das competências e habilidades que garantam sua atuação nos campos profissionais anunciados na proposta curricular vigente. Isso fica evidente quando, ao serem indagados quanto à adequação dos conteúdos estabelecidos na Matriz Curricular trabalhados no decorrer do curso como necessários à formação do profissional pedagogo/docente, eles assim se manifestam:

*Considero boa, tendo em vista que durante o curso se discute o básico, ou seja, as disciplinas necessárias para a formação desse profissional, embora não seja suficiente para enfrentar os dilemas que surgirão no ambiente escolar (extraído do questionário de **Dália**).*

*Avalio como deficientes, visto que não contemplam aspectos relevantes à formação do professor para atuar nos níveis propostos pelo curso (extraído do questionário de **Jasmim**).*

*Regular, tendo em vista que as disciplinas são fundamentais. No entanto, precisamos associar teoria e prática, pois o âmbito escolar necessita de profissionais capacitados e competentes que saibam lidar com dificuldades inerentes à prática, o que muitas vezes deixa a desejar (extraído do questionário de **Bromélia**).*

=====

*As disciplinas de metodologia não atendem às expectativas do aluno, pois os professores ficam no nível da informação não garantindo o exercício prático de como trabalhar o conteúdo em sala de aula (extraído do questionário de **Rosa**).*

*O conjunto de conteúdo é muito grande e repetido. Acredito que se fosse feita uma análise do todo em termos de currículo, boa parte das disciplinas seriam agregadas evitando a repetição de informações (extraído do questionário de **Cravo**).*

A partir das falas, podemos inferir que o currículo do curso de Pedagogia apresenta fissuras que impedem uma melhor formação por parte do aluno provocando, assim, lacunas que certamente se manifestarão no cotidiano da sua prática. Portanto, no que diz respeito às perspectivas das construções curriculares, Macedo (2007, p. 33) vem nos dizer que “[...] temos que proporcionar colisões entre os modelos e os sítios, com suas inteligibilidades situadas, individuais e coletivas, denominadas de *etnométodos*”.

Essas colisões a que o autor se refere se constituem com base nas diferentes maneiras pelas quais as pessoas constroem a vida cotidiana, compreendem o mundo que as rodeia e solucionam os seus problemas, tendo como suporte seus saberes e as variadas formas de aprender. São, portanto, os modos, as configurações, os estilos como os atores sociais compreendem, movimentam e praticam suas ações, interpretando-as e descrevendo-as para todos os fins práticos.

Ao serem indagados quanto às disciplinas que dão sustentação à formação para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e que serviram de apoio para a realização da prática de estágio, os alunos assim se expressaram:

*Tento aliar isso através de um bom planejamento que é a base de qualquer aluno, mas o estágio obrigatório nem sempre proporciona experiências boas para o aluno em formação (extraído do questionário de **Rosa**).*

*Existem conteúdos que podem ser utilizados no estágio, mas a questão é adequar esse conteúdo à realidade da escola (extraído do questionário de **Lírio**).*

*Relaciono de forma que a prática complementa a teoria e vice-versa. Porém, muitas vezes a forma como ingressamos no estágio nos leva a uma realidade diferente da teoria estudada (extraído do questionário de **Acácia**).*

*É um aspecto ainda distante, uma vez que ao chegar na escola, no momento do estágio, esta já se encontra organizada de forma que o aluno em formação não tem como demonstrar o seu aprendizado (extraído do questionário de **Dália**).*

*A dificuldade de aproximação entre o que se estuda na universidade e que se pratica na escola é muito grande, pois na maioria das vezes a gente vem pra escola com a teoria, e na primeira dificuldade que aparece a gente não sabe como lidar (extraído do questionário de **Azaléia**).*

Com base nas falas dos alunos, a forma e o volume de conteúdos trabalhados nas disciplinas direcionadas para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental não atendem plenamente a necessidade da prática de estágio, e isso poderá repercutir de forma negativa no desenvolvimento da prática desse futuro profissional. Para melhor esclarecer nossos argumentos, nos apoiamos no pensamento de Macedo (2010, p. 61) quando afirma que “[...] os cenários educacionais, o conhecimento dito a priori, formativo, fundado na lógica disciplinar, vem sempre, de forma autoritária, na frente do conhecimento construído pela experiência da formação”.

Tomando como referência as palavras do autor e na busca de melhor compreender como efetivamente esse currículo instituinte se opera, solicitamos aos alunos que relatassem uma situação vivida no decorrer do estágio em que eles perceberam não estarem preparados para solucioná-la adequadamente.

Nesse aspecto os alunos demonstram suas angústias e limitações tanto em termos de fundamentação teórica quanto em subsídios que poderiam favorecer a solução desses imprevistos tão comuns no campo da construção do conhecimento. Assim eles se expressaram:

*Eu me senti impotente frente à indisciplina dos alunos, pois não fui orientada nesse sentido (extraído do questionário de **Dália**).*

*Eu confesso que não me senti preparada para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais, isso porque as disciplinas que tratam desta questão ficam muito mais no nível das discussões (extraído do questionário de **Gerânio**).*

*A minha experiência aqui relatada é devido ao fato de não me sentir preparada para ministrar aula numa sala que tinha uma criança com problemas de hiperatividade (extraído do questionário de **Miosótis**).*

=====

*Ao iniciar o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental eu me vi perdida, pois a realidade da escola é muito diferente daquela que construímos na universidade e isso cria um receio muito grande em relação às possíveis atividades que o estagiário pode desenvolver. Nós alunos não temos isso muito claro, o que faz com que realizemos qualquer atividade na escola (extraído do questionário de **Azaleia**).*

O que fica evidente, com base na fala dos alunos, é que a formação do pedagogo emerge de um contexto cujas referências se voltam para diferentes campos do saber, tais como a docência, a gestão e a pesquisa, que são os grandes responsáveis por fundamentar prática e teoricamente esse currículo.

Se assim o for, será possível realizar a transposição didática, ou seja, a transformação dos saberes científicos em saberes abarcados pelos alunos do curso de Pedagogia – o que tem sido a grande dificuldade que os estudantes enfrentam em seu processo formativo. Caso contrário, essas evidências estarão encobertas pelo véu da fragmentação e principalmente pela ausência da interdisciplinaridade que, estando presente, funcionaria como elemento integrador dos conteúdos nesse instrumento, o qual denominamos currículo.

A transposição didática, conceito ampliado pelo pensador e educador francês Yves Chevallard (1991), se constitui de três partes distintas, mas interligadas: o saber do sábio (*savoir savant*) ou aquele que é elaborado pelo cientista; o saber a ensinar (*savoir a enseigner*), sob a responsabilidade dos professores, abrange a Didática assim como a condução da prática de sala de aula; e o saber ensinado (*savoir enseigné*), saber absorvido pelo aluno após adaptações e transposições feitas pelos cientistas e pelos docentes (ALMEIDA, 2004). Ao considerar esses saberes distintos, mas vinculados, Chevallard reconhece que há diferença entre o que é organizado no âmbito do conhecimento científico e aquilo que sobrevém do âmbito da educação.

Dessa forma, os alunos vivenciaram brechas em seu processo formativo e essas levantaram questionamentos, inquietações e dúvidas que poderão gerar novas dinâmicas a serem trabalhadas no curso de Pedagogia. Referimo-nos aos não saberes da docência, ou seja, àquilo que os alunos deixaram de aprender durante a formação, como, por exemplo, as dificuldades de lidar com as situações relacionadas à indisciplina, ou lidar com alunos portadores de necessidades especiais; e até mesmo, aquelas situações relacionadas à aplicabilidade dos conhecimentos

construídos em sala de aula para serem utilizados na prática do dia a dia. Ou seja, embora se estabeleçam saberes do campo da profissão docente, certos conhecimentos deixaram de ser estudados e debatidos por se constituírem em assuntos polêmicos ou tabus, sendo, dessa forma, silenciados no contexto da formação (ARAUJO, 2011).

Enfrentar a necessidade de trabalhar os não saberes na formação nos conduz a aprender a conviver com a experiência da falta, com nossas limitações como seres humanos em processo de incompletude infinda. Devemos compreender que as brechas, as lacunas, sempre nos perseguirão; e, certamente, nunca obteremos a totalidade do conhecimento. Ainda assim persistiremos na busca por respostas que atenuem a percepção de incompletude que nos é inerente.

Nessa perspectiva, Macedo (2007, p. 27) nos diz que

[...] é bom que se criem mecanismos curriculares e atitudes formativas que possam enfrentar de forma mais realista a maneira com que os currículos filtram, selecionam, explícita ou tacitamente, ao buscar as maneiras de existir e competências que se ajustem ao seu *ethos*. É assim que a cultura hegemônica trabalha para legitimar ou deslegitimar, é por aí que nos encontramos ou não nas experiências curriculares, é por estas vias que permanecemos ou não com nossos pertencimentos nas instituições educacionais, ou, nelas, assistimos à pasteurização das nossas referências por não se enquadrarem no corpus ideológico dos saberes curriculares e suas formas de perceber e compreender o mundo (MACEDO, 2007, p. 27).

Portanto, o liame tecido entre a Universidade e a Escola Básica é muito importante e produtivo quando se reconhece, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de suas especificidades, deve garantir no processo de formação do profissional docente.

Essa sintonia comprova a necessidade da articulação entre a teoria e a prática em função da formação de professores, a fim de que o ensino na Universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, e nem a prática da escola seja, somente, fruto do senso comum, ou uma prática ajustada pelo saber tácito, construído pela rotina, reprodução ou repetição das ações, mas resultado de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico.

=====

Isso implica refletir sobre a formação como dimensão da atividade humana e, nessa perspectiva, ligada à mudança, a qual caracteriza fenômenos evolutivos e aparece como uma exigência de nossa época (MACEDO, 2010). Para melhor compreender esse posicionamento, Honoré (*apud* Macedo, 2010) resalta quatro aspectos como fundamentais da formação:

- ✓ a formação como direito do homem;
- ✓ a formação como construção do desenvolvimento econômico e social;
- ✓ a formação como aspecto aplicado das Ciências Humanas;
- ✓ a formação como experiência reveladora das necessidades pessoais fundamentais.

As considerações dimensionadas nos remetem à reflexão de que estudar currículo no campo da Educação significa considerar muito mais os elementos subjetivos do que somente os conteúdos, as metodologias, que, em ação, se constituem na prática cotidiana do professor. É nesse sentido que a importância da escola vai muito além, uma vez que é nesse espaço sistematizado que se entrelaçam fios no sentido de favorecer, além do exercício da cidadania, a compreensão das dimensões científica, técnica, ética e humana como componentes facilitadores da inserção do indivíduo no contexto social, promovendo a sua formação tanto na dimensão pessoal quanto profissional, constituindo-se a razão de ser de toda instituição escolar. Na perspectiva de Macedo (2010), a formação envolve a autoformação, a heteroformação, a ecoformação e herosformação, que se interligam para compor a transformação. A formação, desde esse ponto de vista, toma uma dimensão mais abrangente e profunda, posto que

[...] se realiza na existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação/transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser, como realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas. Mediado pelos saberes da experiência, pela intuição, pelos afetos, pelas suas condições sociocognitivas, culturais e institucionais, poderá emergir qualificado ao aprender a aprender, a reaprender e a desaprender com os conteúdos históricos e das realidades que o desafiam, refletindo criticamente sobre a própria experiência formativa que vive (metaformação), aprendendo de forma implicada, portanto (MACEDO, 2010, p. 50).

Assim, pensar em um currículo específico para o curso de Pedagogia requer que tomemos como ponto de partida o objeto fulcral da formação desse profissional pedagogo. No entanto, o que se ressalta é que as disciplinas são abordadas de modo reificado, como conteúdos estanques, com pouca ou nenhuma interconexão, tanto entre si quanto em relação ao mundo concreto e à experiência vivida; quando muito, trabalham as práticas de trabalho de maneira mecânica, vazia de reflexão. Isto, além de dificultar ao aluno uma compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade, colabora no reforço de uma visão quase que puramente tecnicista e instrumental que tem qualificado o ensino superior.

Concordamos com Franco (2002) quando afirma que para o referido curso é necessário analisar o currículo tendo como suporte a perspectiva dialética na qual esse instrumento possa ser percebido como um projeto capaz de se transformar em cultura real e ser incorporado ao objeto do conhecimento que é o campo da Pedagogia.

A cultura escolar configura o processo no qual o currículo se desenvolve, instituindo critérios de organização que acontecem a partir de categorias que constroem um tipo de escola e as possíveis ações a serem realizadas no interior dela. Se o currículo é uma opção da cultura, trata-se, portanto, de uma versão particular.

E essa particularidade se funda na relação currículo e cultura presente no processo de escolarização, na compreensão de que a cultura refere-se a conteúdos, práticas ou contextos extramuros da escola; e o currículo a conteúdos, práticas cotidianas e processos internos dessa escola. Assim, a cultura escolar é uma redefinição da cultura concretizada em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete modelos de comportamento, pensamento e organização.

4 NOTAS CONCLUSIVAS

Considerando que o objetivo deste estudo foi compreender como a relação entre o currículo instituído e a formação propriamente dita acontece e se manifesta nos contextos de estágios supervisionados, posto que o referido curso tem como eixo principal a formação de

=====

professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil, as reflexões trazidas pelos alunos nos conduziram à compreensão de que a relação instituinte/instituído do currículo provoca conflitos e tensões que podem acarretar processos de institucionalização dinâmicos e únicos.

Os achados nos orientam à reflexão de que estudar currículo no campo da Educação significa analisar, além da subjetividade presente na atividade de educar, todos os outros elementos, dos quais destacamos os conteúdos e as metodologias – que em atuação se organizam em contextos cotidianos da prática docente. Nesse sentido, nossa compreensão é de que o currículo, enquanto propiciador do exercício da cidadania, necessita promover a construção de conhecimentos que se fundamentem especialmente na aprendizagem de valores e princípios que no futuro ajudarão os alunos a resolverem problemas relacionados com o cotidiano no qual estão inseridos.

Portanto, as ponderações trazidas pelos alunos nos conduziram a apreender que o instituinte junta forças que tendem a transformar as instituições, e esse movimento resulta em processo de produção e de criação, gerando, dessa forma, um produto, um resultado. Compreendemos, ainda, e com base nas colocações feitas pelos alunos que a formação inicial exige a existência de relações com o outro e relações institucionais capazes de mobilizar e modificar posturas, desejos, interesses que são mantidos nas relações entre o instituído e o instituinte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Doninha de (Org). **Licenciatura**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2004.

ARAÚJO, Hilda Mara Lopes. **Processo identitário profissional: as experiências formativas de licenciandos do curso de Física – UFPI**. 186 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A, 1991.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Melhoramentos, 1978

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: Indicativos. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículos formação em atos?** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Líber Livro, 2010.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

_____. A raiz e a flor. A gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo. **Revista do Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura**. v. 01, p. 29-47, Salvador, 2000.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias** v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANEN, Ana. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

=====

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001, p. 35-49.

PACHECO, José. Augusto. Flexibilização Curricular: algumas interrogações. In: PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas de Integração curricular**. Porto, Portugal: Porto , 2000.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Professores e Gestão do Currículo**. Porto: Porto , 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI**. Teresina (PI): EDUFPI, 2009.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

Artigo recebido em 15/03/2016.

Aceito para publicação em 20/06/2017.