

O fazer docente e o currículo: onde atuam e o que pensam as alunas egressas do curso de Pedagogia da UNICNEC

Andriza Cunha de Jesus¹
Tassia Rodrigues Telles¹
Eliane Araujo Schneider²

Resumo

O estudo apresenta resultados da pesquisa realizada com professoras egressas do Curso de Pedagogia da UNICNEC sobre o fazer docente e as concepções de currículo, objetivando analisar as concepções de currículo presentes nos discursos de egressas, investigar as concepções de currículo considerando as teorias contemporâneas, assim como avaliar os reflexos da formação teórica a respeito do currículo proposto pelo Curso de Pedagogia. O aprofundamento desta temática fundamentou-se em saberes teóricos propostos por Silva (1999, 2001), Santomé (1998), Deleuze e Guattari (1995), Tardiff (1991), Nóvoa (1995). Para a sua realização utilizou-se como caminho metodológico a pesquisa qualitativa, de cunho exploratório com levantamento de dados por meio de entrevistas. Foi significativo ouvir das professoras que estão acompanhando as mudanças paradigmáticas a respeito do currículo e os reflexos destas mudanças no ambiente da escola, repensando seus fazeres e procurando enxergá-los de forma integrada e abertos a construções em rede. Ainda, o estudo contribuiu para que as discussões e aprendizados sobre a temática permaneçam vigentes diante das demandas contemporâneas, das possibilidades de aprendizados diversos e constantes, assim como a ampliação de fazeres docentes mais próximos do contexto. Conhecer o percurso de egressas faz parte das ações de uma instituição formadora já que colabora para que sejam repensados os itinerários formativos dos acadêmicos do curso de Pedagogia através das matrizes curriculares que transversalizam o currículo e que dialogam com os espaços das escolas através da formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Currículo, Educação, Formação de professores.

The teaching and the curriculum: where they act and what they think the students graduates of the course of Pedagogy of UNICNEC

Abstract

This study presents results of the research carried out with teachers from the Pedagogical Course of the Unicnec on the teaching and curriculum conceptions, aiming to analyze the conceptions of curriculum present in the discourses of students, to investigate curriculum conceptions considering the Contemporary theories, as well as evaluating the reflexes of the theoretical formation the curriculum proposed by the Pedagogy course. The deepening of this theme was based on the theoretical knowledge proposed by Silva (1999/2001), Santomé

¹ Acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Cenecista de Osório - UNICNEC.

² Mestra em Educação Básica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

(1998), Deleuze and Guattari (1995), Tardiff (1991), Nóvoa (1995). For the accomplishment of this study, qualitative research was used as a methodological path, with an exploratory character with data collection through interviews. It was significant to hear from the teachers who are accompanying the paradigmatic changes regarding the curriculum and the reflexes of these changes in the school environment, rethinking their actions and seeking to see them in an integrated way and open to networked constructions. Moreover, the study contributed to the fact that the discussions and learning about curriculum thematic remain valid since it is not exhausted by the contemporary demands of the possibilities of diverse and constant learning, as well as the expansion of teaching tasks closer to the context. Knowing the course of graduates is part of the actions of a training institution since it collaborates so that the formative itineraries of the students of the Pedagogy course are rethought through the curricular matrices that transversalize the curriculum and that dialogue with the spaces of the schools through the initial formation and Continued.

Keywords: Curriculum, Education, Teacher training.

Introdução

Este estudo apresenta a pesquisa realizada com professoras egressas do Curso de Pedagogia da UNICNEC e trata sobre o fazer docente e as concepções de currículo. Os estudos sobre currículo e a formação de professores são recorrentes nas discussões atuais. Pensar currículo e estruturar currículos em instituições de ensino requer do docente conhecimento teórico que dê suporte para uma prática condizente com as demandas da contemporaneidade, com uma prática que analise os movimentos de ensinar e aprender e que trabalhe com os saberes de forma articulada, integrada, em redes. A pesquisa proposta buscou analisar as concepções de currículo presentes nos discursos de egressas, assim como investigar as concepções de currículo considerando a teoria contemporânea e avaliar os reflexos da formação teórica a respeito de currículo propostos no Curso de Pedagogia. O aprofundamento da temática fundamentou-se em saberes teóricos propostos por Silva (1999), Santomé (1998), Deleuze e Guattari (1995), Tardif (2011), Nóvoa (1995). Para a realização deste estudo utilizou-se como caminho metodológico a pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, com levantamento

de dados por meio de entrevista com nove professoras da rede municipal de Osório.

Concepções de currículo

De acordo com as ideias de Silva (1999) currículo é o conjunto articulado e normatizado de normas e saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão na luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas e significados sobre as coisas e seres do mundo.

Silva (2001) divide as teorias do currículo em três categorias, tradicional, crítica e pós-crítica.

Para a teoria tradicional o currículo está baseado numa perspectiva humanista de uma cultura conservadora, estável e fixa e do conhecimento como fato. Uma atividade neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa e controle de planejamento, modelo de Ralph Tyler – currículo técnico, organizado e voltado para o seu desenvolvimento. As teorias tradicionais do currículo privilegiam o ensino, a metodologia, a aprendizagem, avaliação, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. Esta concepção está preocupada em “como planejar um currículo”.

Segundo Silva (2001), currículo na teoria crítica privilegia a ideologia, a reprodução cultural e social, poder, classes sociais, capitalismo, relações sociais e libertação, currículo oculto e resistência, o que revela que existe um deslocamento do eixo dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para um eixo que privilegia os conceitos de ideologia e poder.

Concebe o currículo como uma construção social e compreende as complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista.

Pensar o currículo como uma construção social colabora para que a escola priorize a realidade dos seus alunos dando ênfase para o que desejam aprender, o que podem aprender e desenvolver através das competências e habilidades adquiridas durante o processo de ensino-aprendizagem. O currículo escolar é muito amplo e engloba questões de poder e que envolvem o cotidiano da escola como classes sociais e questões raciais, étnicas e de gênero. Desta forma o currículo não se restringe apenas a uma questão de conteúdos.

Conforme Silva (2001):

[...] o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. [...], o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2001, p.149).

Já para as teorias pós-críticas passa a ser importante não somente identificar os conflitos de classe presentes no currículo, mas acima de tudo descrever e explicar as complexas inter-relações das dinâmicas de hierarquização social. O currículo passa a ser problematizado. Privilegia a discussão sobre gênero, raça, etnia e sexualidade, entre outras, como questões centrais do currículo.

Outra importante concepção de currículo é destacada por Santomé (1998) quando apresenta o termo currículo integrado e discute as origens e os motivos do mesmo, apontando as possibilidades de organização curricular não só em torno das disciplinas, mas em núcleos que superam as disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços

geográficos, grupos humanos, ideias, etc. O currículo integrado, para Santomé (1998, p.27), converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, ou seja, não existe uma definição restritiva nos estudos sobre currículo enfatizando um único movimento. A forma como esses conceitos são apropriados remetem à crítica do modelo disciplinar da escola trazendo as propostas de currículo integrado como alternativa que contribui para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Santomé (1998) não há mais como pensar a realidade sem a integração de todos os campos do conhecimento, pois vivemos num mundo global onde todas as dimensões da realidade são interdependentes. Sendo assim, propõe-se um currículo centrado não só em torno das disciplinas, mas em núcleos que ultrapassem seus limites, evidenciados por temas, problemas, tópicos, períodos históricos, dentre outros.

Tratando-se da perspectiva de um currículo rizomático (Deleuze e Guattari, 1995) temos a abertura para todo e qualquer percurso, uma abertura para as experiências. Enquanto o currículo disciplinar é fechado, justamente por supor uma unidade, um currículo rizomático é aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construído, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é imposto.

Segundo Deleuze e Guattari (1995) se o currículo disciplinar nos remete para uma pedagogia da ordem, que investe em hierarquias, planejamentos, organizações, controle; um currículo rizomático, por sua vez, implica numa pedagogia do caos, isto é, um processo educativo que escape ao controle,

traçando linhas de fuga, que rompa hierarquias, que desfaça planos prévios e se o rizoma pode ser a imagem do currículo, ou se o currículo pode ser concebido à imagem do rizoma, a transversalidade é o tipo de trânsito por entre os liames de um rizoma, de um emaranhado de saberes, assim:

Quando um rizoma é fechado, arborificado acabou do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem às quedas internas que o fazem declinar e conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 22).

A perspectiva da transdisciplinaridade colaboraria para o fim da compartimentalização, as gavetas seriam abertas, reconhecendo-se a multiplicidade das áreas do saber e possibilitando-se todo e qualquer trânsito entre elas, nos quais os saberes cotidianos estariam enredados aos saberes formais, incluídos ou não nas propostas oficiais do currículo.

De acordo com as ideias de Silva (1999) currículo é o conjunto articulado e normatizado de normas e saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão na luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas e significados sobre as coisas e seres do mundo.

Formação de professores

Em relação à formação de professores muito tem se explorado ao longo das últimas décadas. Destaca-se em relação ao tema a importância de integrar aspectos teóricos às experiências práticas, como fatores fundamentais e indissociáveis. Com esta visão, Tardif (2006, p. 220) aponta que os saberes da experiência são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundamentados no trabalho e no conhecimento do meio, revelando que esses

“[...] são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva, sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Pensar a formação inicial ou continuada de professores deverá, por um lado, ter como norte a compreensão de que este profissional é um sujeito produtor de saberes, pois, na sua vivência profissional articula e constrói diferentes conhecimentos em respostas aos desafios que surgem em sua prática docente. Desse modo, é urgente que o professor, nos processos formativos (inicial ou contínuo), possa adquirir saberes eficientes que lhe permitam, com toda a consciência, organizar as condições ideais de aprendizagem para os seus alunos e para ele mesmo.

Neste sentido Tardif (2006, p.267) aponta:

[...] que o trabalho docente no cotidiano nada mais é, fundamentalmente, do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades.

O professor, em sua trajetória de vivência em sala de aula, constrói e desconstrói saberes conforme suas experiências de vida, seus percursos formativos e profissionais. Produzem saberes específicos relativos ao próprio trabalho, deliberam sobre suas próprias práticas, inovando continuamente, no sentido de aprimorar a vida profissional e pessoal.

Para Nóvoa a formação se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise, pois “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (1995, p.23).

No entanto, os saberes da experiência não começam a valer depois que o indivíduo terminou o curso de graduação, mas sim, deve começar com as experiências feitas como aluno, onde poderá observar e refletir sobre os diferentes professores. Nessa fase poderemos, em algum momento, identificar-nos com alguma forma de ser professor e que mais adiante tomaremos como exemplo.

As experiências também vão sendo produzidas no cotidiano docente, cada nova experiência é uma oportunidade para fazer uma reflexão. A reflexão crítica da prática apela a uma interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos. Tardif (2006) apresenta o professor ideal como:

[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (2006, p. 39).

Pensa-se, então, em um profissional do século XXI como sujeito reflexivo de suas ações em busca de formação para compreender e legitimar sua prática, estabelecendo uma relação significativa de sentido no que produz e pensa, frente a algo que viveu. Identidade e sentimento de pertencimento são, como diz Nóvoa, (1995, p. 21): “[...] essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”.

A formação do docente seja ela continuada ou inicial, deve estar ligada a vivência e às relações práticas que desafiam e estimulam os sujeitos a fazerem de seu trabalho algo significativo a todos que nele estão envolvidos.

A temática do currículo do Curso de Pedagogia da UNICNEC é discutida em disciplinas específicas, assim como perpassa o conteúdo da maioria das disciplinas do curso. Um dos itens delineados no perfil do egresso do curso é a formação de um profissional “comprometido socialmente com a superação das desigualdades visando a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, construtor permanente de uma ação educativa, capaz de promover a afirmação dos sujeitos, da cidadania e dos direitos humanos, também, com a disseminação, compartilhamento e democratização do conhecimento” (PCC 2015, p. 61). Isto só será possível com um sujeito capaz de transitar pelos diferentes territórios, com o desejo de agir transversalmente considerando a diversidade e a unicidade.

Lins destaca a importância da ética dos afetos contemplada no PPC da seguinte maneira: “competências relacionadas aos conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades e posturas, nos diferentes níveis de atuação” (PPC, p. 60), quando se refere:

A ética dos afectos não é uma produção dos medos “místicos” nem “científicos”, contudo o resultado de uma inteligência do sensível, sob a força de uma construção que passa pelos saberes-sabores sem negligenciar as intensidades neles veiculadas pelos intercessores, pelo bom encontro, isto é, pelo bem (LINS, 2005, p. 1231).

Esta visão também contribuirá na formação de um sujeito com “visão da realidade social, política e econômica da região, do país, do mundo, considerando a complexidade da escola. Trata-se de um profissional atuante que compreende as ações coletivas como espaços de discussões dos aspectos éticos e sociais” (PPC, 2015, p.60).

Esta visão contribui para se pensar na formação de professores, a partir da ideia da rede, em investir nos saberes da experiência e numa pedagogia

interativa e dialógica como um processo investigativo constante, no qual professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formado e formando, em redes coletivas de aprendizagem. Segundo Alves (2002), a formação e a prática dos educadores exigem que pensemos por meio de um pensamento complexo e de entrelaçamento de conhecimentos produzidos nas redes, que sejamos capazes de nos perguntar: “que tipo de formação é capaz de ampliar o saber fazer dos professores e professoras dando-lhes condições de autoria de suas atividades profissionais?” (p.90).

Caminhos da pesquisa

Utilizou-se como caminho metodológico, a pesquisa qualitativa, de cunho exploratório com levantamento de dados por meio de entrevistas realizadas com nove professoras egressas do curso de Pedagogia. As professoras participantes da pesquisa foram identificadas pelas letras P seguida dos números 1 a 9 (P1 a P9).

A entrevista semiestruturada procurou saber o que pensam sobre o fazer docente e o currículo e onde atuam nove professoras egressas do curso de Pedagogia da UNICNEC, aprovadas no concurso da prefeitura Municipal de Osório de 2007, concurso este dirigido à seleção de professoras dos anos iniciais... Assim, foi sugerido que as professoras entrevistadas discorressem o seu entendimento sobre o tema proposto, teorias em que se fundamentam e as principais transformações nas concepções de currículo.

Os estudos bibliográficos sobre currículo foram fundamentados em Silva (1999/2001), Santomé (1998), Deleuze e Guattari (1995). Em relação à formação de professores, Tardiff (2006), Nóvoa (1995) destacam a importância

de contextualizar os aspectos teóricos com as experiências práticas, o que tem se visto como fatores fundamentais e indissociáveis para contribuir nos estudos dessa área.

Os dados coletados nas entrevistas foram agrupados em eixos temáticos, como: quem são e onde atuam as professoras; as concepções de currículo; mudanças de concepções desde a formação; formação continuada das egressas, e analisados procurando-se aproximar as respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando.

Quem são e onde atuam as professoras

O grupo de professoras, participantes desta pesquisa, estão na faixa etária dos trinta e quatro aos cinquenta e dois anos, com tempo de exercício no magistério entre seis e trinta anos; concursadas da rede municipal de Osório em 2007. Este grupo trabalha em média, 40 horas em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) do município de Osório; uma professora atua com permuta em Capivari do Sul. Todas possuem formação de graduação em Pedagogia pela FACOS, hoje UNICNEC, entre 2003 e 2004; sete professoras possuem Pós-graduação em nível de Especialização. Entre as atividades realizadas pelas professoras destacam-se a atuação na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, direção e vice direção, secretaria de escola, professora itinerante, professora especialista em sala de

atendimento educacional especializado (AEE), coordenação da Secretaria de AEE do município.

Concepções de currículo e teorias em que se fundamentam

As professoras quando indagadas sobre o conceito de currículo, em sua maioria, demonstraram que o currículo é visto como um caminho, um percurso, uma construção social.

Ainda afirmaram que ultrapassam as disciplinas e os conteúdos formais, envolvendo as experiências do dia-a-dia, as necessidades e os interesses dos alunos, os contextos do cotidiano e do universo social, que está ligado ao que fazemos e ao que nos tornamos. “Nada pode ser absoluto, tudo tem que ser investigado, questionado e reinventado” (P9).

Uma das professoras afirma que:

Currículo é um conjunto de objetivos e aprendizagens selecionadas que irão propiciar situações de aprendizagens, e para, além disso, englobam todos os aspectos da vida, do meio, inter-relacionados, são pontos e conhecimentos que extrapolam os objetivos, conteúdos, é algo para além do pré-determinismo, são os contextos diversos. (P8)

As professoras reconhecem as normatizações a respeito do currículo e orientações das mantenedoras. Concordam que é fundamental pensar o currículo, em cada escola de forma que atenda as particularidades e suas especificidades sendo possível criar e estruturar documentos norteadores, como o Projeto Político Pedagógico, com mais autonomia e liberdade.

Para Alves (2002), os professores e alunos mesmo que sigam matérias curriculares preestabelecidas tecem alternativas práticas com os fios que as

suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhe fornecem. “Sendo assim, poderíamos dizer que existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores” [...] (p.40). A fala da professora a seguir remete ao que foi tratado quando diz:

É tudo que envolve o pedagógico, o administrativo, a mantenedora. Não é só a listagem de conteúdos, como professora eu achava que era só isto, mas aos poucos fui entendendo que vai além. Aprendi com o curso de Pedagogia a analisar o que eu fazia. Aprendi que o currículo vai além do plano de estudos, de uma listagem. É importante ter referências municipais, mas tem que ir além. No PPP da nossa escola procuramos contemplar o currículo observando as turmas. (P3).

Este grupo de professoras egressas manifestou evidências de uma base teórica ancorada em autores como Tomaz Tadeu da Silva, ressaltando a explicitação que o mesmo faz a respeito das teorias do currículo; Paulo Freire, pela importância dada ao conhecimento prévio do aluno; e Edgar Morin, “pela possibilidade de descoberta através do diálogo do professor com o aluno, valorizando a bagagem que o aluno traz quando entra na escola, através do estudo da complexidade”. As professoras P3 e P9 afirmaram que em suas escolas estão buscando repensar o currículo para reinventar a escola, sendo desafiadas a abordar as teorias pós-críticas no currículo, com temas como sexualidade, gênero, etnia, etc.

A escola está voltada para as necessidades, da vida diária do aluno com os conhecimentos básicos que precisam ser aprendidos, justamente com os temas transversais (saúde, violência, cultura afro-descendente, sexualidade). (P3).

A professora P8 apontou que analisa o currículo a partir do conceito das teorias críticas que valoriza o currículo oculto do qual emergem comportamentos, valores, aspectos ambientais e sociais relevantes. “O currículo oculto também é muito presente nas práticas dos professores atualmente”.

Quando questionadas a respeito das mudanças nas concepções de currículo nos últimos tempos, as professoras demonstraram a possibilidade de

[...] adotar currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora. Nosso currículo também possui flexibilização quanto a organização e o funcionamento da escola, e a escola contempla este currículo no seu PPP. (P6).

Entende-se por currículo aberto aquele em que há a incorporação das experiências dos sujeitos, que tente integrar o mundo da vida dos sujeitos às decisões curriculares. Essa visão nos remete ao conceito de rizoma, de Deleuze e Guatarri (1995). No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções, etc. O paradigma rizomático rompe com a hierarquização e aponta para uma transversalidade dos conhecimentos entre as várias áreas do saber. Um sistema rizomático contempla a ligação de todos os elementos vivos, natureza, ambiente, etc. Esses laços e ligações remetem a função de cada um no mundo em que vivemos e como somos influenciados uns pelos outros. Desta forma um currículo rizomático é aquele que contempla múltiplas possibilidades de relações e de saberes que nem sempre são os que devem ser aprendidos pelos alunos.

O discurso de uma das professoras remete a esta ideia:

Uma das professoras, com experiência em Educação Especial salienta a necessidades das adaptações curriculares, imersa na proposta de um currículo aberto e integrador, apontando que:

As adaptações curriculares para a educação especial visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos público alvo, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar. Criamos estratégias e critérios na prática docente, oportunizando adequações

na ação educativa, considerando as peculiaridades dos alunos, propondo atender a diversificação das necessidades. As adaptações do currículo são soluções para as necessidades específicas dos alunos com deficiências, para o sucesso do aluno na viabilização do processo de ensino aprendizagem. As demandas precisam ser ajustadas para favorecer a inclusão. (P6).

Nas falas das professoras reconhecem-se as mudanças de concepções que emergem das suas práticas, dos seus aprendizados, das suas experiências advindas das mudanças paradigmáticas a respeito do currículo.

Da formação até hoje: mudança de concepção

No que se trata das mudanças de concepção de currículo desde a formação até o momento, algumas professoras manifestaram que não viram mudanças, pois entendem que o que é estudado na formação acadêmica ainda se distancia da realidade das escolas. Ressaltaram, também, que o entendimento sobre currículo não é ampliado, pois os professores estão acomodados em seus saberes básicos. Disseram ter dúvidas sobre os conceitos e concepções de currículo. “Acho que os professores ainda não sabem o que é currículo, há muita confusão, fica vago, os professores estão acomodados” (P1). Mesmo participando de projetos de formação continuada manifestaram que a discussão sobre currículo é pouco contemplada, reforçando a ideia de que há necessidade de um maior entendimento conceitual sobre o tema. Ressalta-se que os estudos sobre currículo, no que se trata da formação no curso de Pedagogia continuam tendo como embasamento teorias clássicas, agora com mais ênfase entre as relações teóricas e o contexto das escolas, no que se refere às práticas curriculares, os estudos dos documentos em contrapartida com os documentos oficiais, como as Bases Curriculares, na busca pela interdisciplinaridade, entre outros movimentos.

Algumas professoras destacaram que a ideia de currículo mudou, devido “as realidades, os tempos e modos de fazer educação, já que contempla múltiplos fatores. Hoje se tem um novo olhar para o currículo e novas construções” (P8). Percebem que a formação acadêmica atual está mais de acordo com as mudanças provenientes das escolas e que atendem a manifestação dos alunos e a forma como lidam com a aprendizagem. Para Silva (2001) ao pensarmos no homem como um ser histórico, também refletiremos em um currículo que atenderá em épocas diferentes a interesses, em certo espaço e tempo histórico. Também apontaram que o fato de aliarem os saberes teóricos com os saberes da experiência ajuda para que tenham uma visão bastante diferente sobre currículo, sentindo-se mais seguras para falar no que acreditam. “Minhas concepções talvez não tenham mudado tanto, mas agora penso compreendê-las melhor” (P1). Concordam que a ideia de um currículo integrado, interdisciplinar é uma direção a ser tomada diante da integração dos saberes formal com temas do cotidiano.

Tardif (2006) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. O autor ainda chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. No exercício cotidiano de sua função os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessária habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado.

Cada situação não é exatamente igual a outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um hábito específico da sua profissão. Sendo assim, por mais que Tardif (2006) especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

O saber profissional dos professores é, portanto, um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional, o que faz com que recorram aos saberes aprendidos em sua formação na compreensão de situações da prática.

A formação continuada das egressas

As professoras entrevistadas disseram participar de formações continuadas nas escolas, nos municípios, em fóruns, seminários e palestras, além de encontros entre professores de diferentes escolas para trocas de experiências. Constatou-se que as professoras continuam interessadas em realizar formações em nível de especialização e outros cursos. Ainda, apontaram que estão buscando atualização e abertas à novas experiências. Dessa forma

Tardif (2006) afirma que a formação continuada é condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, considerando a escola como local da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial.

Segundo Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (1995, p.25).

A fala da professora P3 remete a Nóvoa quando diz “tenho muitas lembranças da minha formação, das leituras feitas. Ainda recorro aos meus materiais quando necessário”.

Importante se faz repensar a concepção de formação de professores que antes apresentava como finalidade a capacitação, ocorria através da transmissão de conhecimento com o objetivo de que todos os professores aprendessem com eficácia a atuar em sala de aula. Atualmente, essa concepção traz outra abordagem de repensar a prática que vem sendo desenvolvida por esse professor, trazendo como temática o saber docente em uma busca constante de conhecimentos, considerando os saberes de experiências vivenciadas no âmbito escolar.

Considerando os achados da pesquisa

Considerando-se os objetivos elencados nesta pesquisa, foi significativo ouvir das professoras que estão acompanhando as mudanças paradigmáticas a respeito do currículo e os reflexos destas mudanças no ambiente da escola,

repensando seus fazeres e procurando enxergá-los de forma integrada e abertos a construções em rede. O estudo contribuiu para que as discussões e aprendizados sobre a temática do currículo permaneçam vigentes já que não se esgotam diante das demandas contemporâneas, das possibilidades de aprendizados diversos e constante, assim como a ampliação de fazeres docentes mais próximos do contexto. Os debates a respeito da temática do currículo tem sido constantes no mundo atual.

Percebe-se que o conhecimento das professoras, a respeito de currículo necessita ser debatido, ampliado, refletido, comprometido com as novas concepções, religados aos estudos relacionados à prática, aos estudos de documentos, a reelaboração dos currículos das escolas incorporando-se temáticas emergentes. Enfim, ainda há necessidade de aproximar os saberes teóricos da prática.

Considerando-se que conhecer o percurso de egressas faz parte das ações de uma instituição formadora, a ação de buscar e saber mais das mesmas colabora para que sejam repensados os itinerários formativos dos acadêmicos do curso de Pedagogia através das matrizes curriculares, organizadas em disciplinas, mas especialmente em estudos de temas que transversalizam o currículo e que dialogam com os espaços das escolas através da formação inicial e continuada.

Acredita-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para qualificar os espaços formativos e os espaços de atuação dos professores, pois se propôs a refletir, avaliar e dialogar sobre um tema que necessita ser colocado em evidência nas discussões atuais.

Referencias

ALVES, Nilda (org.) **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELEUZE, Gilles & GATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro : Ed. 34. 1995.

LINS, Daniel. **Mangue's School ou por uma pedagogia rizomática**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 156 p.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed. 2006.

Faculdade Cenecista de Osório. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. FACOS, 2015.