

PENSAR E FAZER CURRÍCULO: o desafio da prática docente no ensino superior

AMÂNDIA MARIA DE BORBA¹

Resumo

Este trabalho procura analisar a prática docente no ensino superior a partir da experiência desenvolvida pela autora na disciplina Currículo e Interdisciplinaridade, do curso de Pedagogia, tendo como foco de investigação três pressupostos básicos: a superação do paradigma positivista na abordagem dos conteúdos, o reconhecimento do ensino enquanto investigação, e a organização dos conteúdos a partir de eixos temáticos. As análises apontam para uma possível ressignificação da prática pedagógica contribuinte com novos campos significativos de estudo para a construção do conhecimento.

Abstract

This paper analyses the educational practice in higher education, starting from the developed experience by the author in the subject "Curriculum and Interdisciplinarity" in Pedagogy Course, having as its investigation focus three basic presumptions: surpassing the positivist paradigm in the contents approach, the recognition of teaching as investigation, and the organization of the contents starting from the central thematic axis. The analysis points for possible new meaning of the pedagogic practice contributes to a new significant study fields for knowledge construction.

¹ Doutora em Educação-Currículo pela PUC/SP e Docente na Pedagogia e no PPG/ME da Univali.
E-mail:
amandia@univali.br

Palavras-chave:

Prática docente, currículo, construção do conhecimento.

Key-words:

Teaching practice, curriculum, knowledge construction.

Introdução

Minha intenção neste texto é trazer à discussão a prática docente no ensino superior a partir do meu fazer pedagógico na disciplina “Currículo e Interdisciplinaridade”, no 4º Período do Curso de Pedagogia.

Esta não é uma questão simples, pois entendo que a ação docente se dá em um campo de verdades dissonantes, permeadas por contradições, lutas e tramas de poder.

Neste contexto, situam-se dificuldades advindas do amplo e complexo conjunto de políticas educacionais que se desdobram no âmbito do currículo dos cursos de formação na área da educação. As disciplinas formatam um desenho curricular com a finalidade de conhecer e explicar, de forma especializada, um campo científico do conhecimento. A valorização da especialização tem, de uma certa forma, limitado a ação docente no desenvolvimento de uma abordagem mais interdisciplinar dos conteúdos.

Além destes recortes representados pelas disciplinas lecionadas isoladamente, há o desafio de ordem epistemológica na abordagem do conhecimento, pois o modelo que preside a ciência moderna está fundado numa racionalidade instrumental, que supõe um universo estável e simétrico, buscando obter a verdade e a certeza pela predição e controle dos fenômenos.

A legitimidade científica de um conhecimento tem se estabelecido pela sua maior ou menor aproximação aos padrões de cientificidade advindo das ciências naturais. A lógica descritiva, que valoriza as relações entre causa e efeito na abordagem dos conteúdos, tem sido enfatizada em detrimento da lógica interpretativa, que considera a historicidade das relações e os valores éticos e morais determinantes dos fenômenos que se busca conhecer.

Entendo que esta epistemologia, quando assumida na área da educação, não proporcionou uma direção relevante para o ensino. A ciência pedagógica abrange um campo de saberes ético-práticos constituídos de valores e movimentos que nem sempre são captados pelos tradicionais métodos de investigação. Esta minha percepção é confirmada por Costa, (1996, p. 21) quando diz que “a educação tem enfrentado dificuldades históricas para afirmar-se como um campo científico, (...) porque os conhecimentos que constituem seu âmbito de ação não são legitimados pelas práticas discursivas (preservacionistas e herméticas) típicas das demais ciências”.

Também Ludke (1995) discute as dificuldades de ordem epistemológica na formação do professor, por ser a educação um campo de confluência e de aplicação de várias disciplinas paralelas. O professor, em sua formação inicial, na graduação, tem acesso a um corpo de saberes mais pluralista, só podendo se aprofundar em uma das especialidades de sua preferência, no nível da pós-graduação.

Neste contexto, a docência, na área da educação, tem o compromisso de abordar e construir um conhecimento que garanta a dimensão epistemológica dos conteúdos e a dimensão pedagógica do trabalho docente, pois “formar o professor implica envolvê-lo na produção de conhecimento sobre sua prática ou ensiná-lo a submeter sua prática à crítica” (Moraes, 1996, p. 10), e, por último, a dimensão das relações interpessoais, das subjetividades, das diferenças que marcam o cenário do ensino aprendizagem na Universidade.

Assim o docente que leciona no Ensino Superior, na área de formação de profissionais para o Ensino Fundamental e Médio, parece assumir um duplo desafio: dar legitimidade científica aos saberes éticos e práticos da profissão e articulá-los ao contexto do ensino-aprendizagem da academia.

Inserida neste desafio e envolvida por um sentimento de angústia frente às dificuldades dos alunos em elaborar conceitos, analisar os nexos entre teoria e prática, argumentar sobre os mesmos e registrar com lógica suas interpretações, iniciei, em 1995, a construção de um projeto de trabalho para a disciplina Currículo e Interdisciplinaridade, com 60 horas semestrais, procurando atender às dimensões acima e considerando esta disciplina o espaço de investigação da minha prática docente.

As questões e os pressupostos que deram sustentação ao projeto intitulado “Currículo, pesquisa e construção de conhecimento” foram inicialmente discutido com os alunos e professores², os quais aceitaram o desafio de vivenciar uma metodologia de ensino, enquanto investigação, que avançasse para a construção do conhecimento.

Vale lembrar que todo processo de construção, à semelhança de uma rede tecida por várias mãos, insere-se em uma concepção de conhecimento enquanto aproximação de verdades provisórias. Neste processo não há modelo “a priori” e como tal, suscita questionamentos e discussões no espaço desta publicação.

Princípios que fundamentam o projeto: currículo, pesquisa e construção do conhecimento.

² Registro a participação da Professora Maria Heidemann na discussão e desenvolvimento deste projeto com outra turma de alunos. A parceria foi se construindo pelas rupturas e continuidades de nossas representações quanto à prática do ensino e da pesquisa.

A nossa proposta de ensino, enquanto investigação, foi se construindo a partir de alguns pressupostos, em que acreditávamos, que pretendíamos vivenciar no cotidiano da nossa prática. São eles:

A superação do paradigma positivista na abordagem dos conteúdos

A abordagem positivista busca conhecer a essência dos objetos de estudo pela metodologia descritiva da observação, experimentação e combinação das proposições para chegar às leis gerais do conhecimento. Esta epistemologia trata o conhecimento de forma objetiva, como produto e acúmulo de informações, que deve ser transferido para alguém.

Entendemos que aprender supõe um processo de interação entre vários elementos e experiências significativas, exigindo uma relação dialógica entre os sujeitos, entre sujeito e objeto do conhecimento e do sujeito consigo mesmo. É importante enfatizar que esta interação, no âmbito do ensino e da aprendizagem, implica uma ação comunicacional dos sujeitos, isto é, seus atos de compreensão não se dão fora do mundo concreto. Ao contrário, são os contextos imperativos da vida social, o “médium” através do qual os alunos dão sentido às suas ações e aos conceitos reelaborados durante sua aprendizagem.

Os alunos, muitos já em plena atividade profissional, passam a ter uma visão descentrada de si e dos outros, vivendo uma possível relação de construção, mediada pela linguagem dialogicamente estabelecida no grupo. Estes princípios de ação são apresentados por Habermas (1990), quando discute a teoria do agir comunicacional, na qual trabalha a dialética da compreensão mútua e nela vê incluída a dialética do saber e não saber. Diz o autor: “A razão comunicacional faz-se valer na força da coesão, da compreensão intersubjetiva e do reconhecimento recíproco. No seio deste universo não é possível separar o irracional do racional”. (Habermas, 1990, p. 298).

Assim a razão que se expressa neste universo ambivalente e contraditório passa a mediar o desvelamento ideológico dos interesses que orientam o uso do conhecimento e, argumentativamente, passa à tomada de decisões em relação à busca de verdade e justiça. Assim, o saber básico do mundo vivido é submetido a um teste permanente. Esta epistemologia analisa as bases do conhecimento e os critérios de verdade em uma dimensão intersubjetiva, o que significa afirmar que o real, a verdade não se apresenta por inteiro, no sujeito que procura conhecer, nem no objeto que pode ser conhecido, mas centra-se neste movimento de busca constante, apreendendo as propriedades, os atributos das partes a partir da compreensão do todo.

Nesta teia de relações, o processo de conhecer opõe-se aos princípios do racionalismo que parte de idéias inatas e evidentes e se afirma pela categoria da dialética. Neste sentido, aproximamos-nos de Goldman (1979, p. 6) quando afirma que “toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais”. Nesta direção, a busca da coerência e significância dos fenômenos dá-se pela discussão dos elementos

contrários ligados ao conjunto. Assim, entendemos que a apropriação do conhecimento só poderá ocorrer em termos do seu próprio processo de construção, no contexto de um currículo modelado em uma matriz. Evidentemente uma matriz não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de intersecção ou focos. “Assim um currículo modelado por uma matriz também é não linear e não sequencial, mas limitado e cheio de focos que se intersecciona em uma rede de significados” (Doll Jr.1997).

A partir deste pressuposto, outra questão faz-se presente no nosso projeto de trabalho:

O reconhecimento do ensino como investigação

Esta perspectiva do ensino leva-nos a repensar a sala de aula como uma comunidade de investigação que, no dizer de Menegat (1996, p. 104) “é clivada de diversas funções, que a tornam um espaço multifacetado, (...) e dinâmico, sendo um desafio permanente da atuação pedagógica e acadêmica”. O autor analisa a sala de aula e a reconhece como um espaço privilegiado para a busca de experiências significativas, para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e da compreensão ética, e local de incentivo à descoberta.

Estas considerações vêm apoiar nossa percepção de que a sala de aula precisa ser olhada sob uma nova ótica, pois este espaço tem sido historicamente habitado por uma prática discursiva, na qual aquele que discursa (o professor) já atribui um saber para as perguntas e respostas levantadas. Esta prática ritualística apresenta-se mais estruturada no espaço do próprio curso de Pedagogia, pois os alunos já exercem uma prática docente, são professores e detêm um universo simbólico do que seja uma aula. Aqui se situa um dos desafios do docente do Curso: de subverter esta ordem e desenvolver uma disciplina enquanto investigação, no sentido da formação do professor pesquisador.

A literatura na área de formação muito tem discutido o papel da pesquisa como princípio científico e educativo (Demo,1990). Esta relevante questão foi abordada por Lüdke (1995) quando propôs uma dupla discussão: Como se forma o pesquisador professor? Como se forma o professor pesquisador?

No que se refere ao pesquisador professor, Lüdke(1995) menciona o espaço da pós-graduação e os programas de iniciação científica já na graduação, como espaços privilegiados de formação do pesquisador. No entanto, sabemos que só um pequeno número de professores tem formação concluída no Mestrado e Doutorado.

Quanto à formação do professor pesquisador, esta tem sido amplamente discutida por Freire (1987), Gomez (1995), Nóvoa (1995), Schön (1995), Perrenoud (1993), Lüdke (1995) e está relacionada ao papel da investigação enquanto mecanismo de aprendizagem na graduação, provocando situações que levem o

aluno a elucidar, descobrir e relacionar os diversos elementos que envolve o objeto em estudo. Nesta perspectiva, o ensino enquanto investigação teria certas características da pesquisa enquanto prática social, sem a preocupação de levar o aluno a executar todas as tarefas de estudo por meio de projetos previamente apresentados. Assim a validação das teorias em educação, seus conceitos e pressupostos seriam apreendidos em situações problemáticas concretas.

Neste sentido, o processo de investigação desenvolve-se como processo de reflexão sobre a ação. “A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem em que consiste a formação do profissional”. Gómez, (1992, p. 105). Esta lógica de formação prioriza não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na determinação das metas e na escolha de meios para o enfrentamento destas situações, incertas e conflituosas no cotidiano da ação. Neste processo, associam-se os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade, utilizadas pelo profissional, quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas.

É importante considerar que o ensino, enquanto investigação no contexto de um curso de formação de “professores pesquisadores”, não estará mais olhando à prática pedagógica como contexto de aplicação dos conhecimentos construídos. A prática constitui-se como ponto de partida do estudo, e será como uma complexa “rede” em constante evolução, constituída de rotinas, técnicas, valores, teorias, criatividade, onde todos estes elementos encontram-se conectados seguros por “nós” que se abrem em várias direções e com vários sentidos.

O professor pesquisador deverá ter o olhar atento para perceber os “fios” desta rede e com eles analisar teorias e pontos de vistas divergentes, refletindo os desafios da prática e selecionando estratégias de ação. Esta compreensão pressupõe um novo encaminhamento na abordagem dos conteúdos da disciplina. Um outro pressuposto encaminhou o nosso trabalho:

A organização dos conteúdos a partir de eixos temáticos

A idéia de “rede”, metaforicamente, tem sido hoje muito utilizada para representar a pluralidade e a complexidade das vias mediadoras na construção do conhecimento. De estrutura para processo, o conhecimento enquanto rede “é como uma teia na qual tudo está interligado. Não há um em cima e um abaixo; não há hierarquias; não há algo que seja mais fundamental do que qualquer outra coisa”. Esta afirmação de Capra (1991, p. 124) leva-nos a refletir o papel das disciplinas no currículo, seu significado e sua articulação com as demais. A abordagem deverá garantir o núcleo epistêmico da disciplina, isto é, seus pressupostos, sua história e seus limites e, ao mesmo tempo, o encadeamento dos conteúdos com as outras disciplinas, na medida em que se buscam relações de cada tema com

outros assuntos e outras problemáticas levantadas no decorrer do estudo. Nesta perspectiva, o desenho curricular será composto por uma pluralidade de pontos, considerados significativos para os alunos e professores, e ligados entre si por uma pluralidade de ramificações e caminhos que não são planejados “a priori”. Segundo Pires (1995), os caminhos percorridos na abordagem dos conteúdos, não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode incluir tantos pontos quanto desejamos e, em particular, todos os pontos da rede.

A metáfora da rede, no desenho curricular, traz possibilidades de se eliminar a linearidade na abordagem dos conteúdos e tecê-lo através de eixos temáticos que irão se ampliando pelos significados a eles atribuídos nas relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem. (Pires, 1995), afirma. “Escolhidos alguns temas (nós), não importa quais, os primeiros fios começam a ser puxados, dando início a percursos ditados pelas significações(...). Com isso há condições de se fazer com que qualquer conteúdo seja significativo para o aluno e não justificado apenas pela sua qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo”.

Esta visão alternativa do conteúdo e da forma na abordagem do conhecimento instigou-nos a buscar o novo e a transgredir os limites de um modelo de currículo fechado, para caminhar em solo movediço, desenvolvendo um projeto de ensino, na disciplina, que se propõe a ser emancipatório.

O cotidiano desta construção traz a riqueza das múltiplas relações que se estabeleciam no dia a dia do fazer pedagógico, riqueza esta que merece análises mais pro-fundas, as quais procuraremos explicitar a partir do texto inicial provocador da primeira discussão realizada pelo grupo.

1- O texto inicial discutido e aprovado pelo grupo

A disciplina Currículo e Interdisciplinaridade apresenta grande relevância na base comum do Curso de Pedagogia, por ser o espaço do estudo e debate das ações pedagógicas que ocorrem no interior da Escola e que levam o aluno a se apropriar de um conhecimento. Que conhecimento? Quem selecionou? O que conhecer? Para quê e para quem? Tentar responder a estas questões é estudar o currículo, é levar o profissional da educação a se situar no espaço da teoria e prática pedagógica, que já desenvolve ou que irá desenvolver.

Entendemos currículo como “um artefato social e cultural. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares, (...) ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Silva, 1994, p. 7). Assim, o estudo e a prática do currículo não poderá estar limitado a um ordenamento de conteúdos e técnicas com início e fins bem definidos, mas será estudado como um campo de produção e criação de saberes, sentidos e culturas. Também as omissões, os interesses, que se expressam em determinados momentos históricos acerca das teorias curriculares serão objetos do nosso estudo.

Neste sentido, compreender as questões curriculares, quanto aos aspectos que fragmentam teoria e prática, para buscarmos a sua unidade, exigirá do profissional da educação sair da função de executor de um currículo para ser um construtor, um inventor de uma nova práxis pedagógica.

Essa construção dar-se-á a partir do conhecimento dos diferentes enfoques e políticas de currículo e pela compreensão e problematização do contexto curricular vivenciado nas instituições escolares.

2- Objetivos de aprendizagem na disciplina

Ao término da disciplina o aluno deverá apresentar os seguintes conhecimentos e habilidades:

- 2.1. Conhecer os paradigmas de currículo e sua relação na organização do currículo no sistema educacional brasileiro.
- 2.2. Analisar as relações entre ideologia e a prática do Currículo.
- 2.3. Identificar os fundamentos e a metodologia de um paradigma crítico e transformativo de currículo.

3- Eixos temáticos para estudo e investigação

- 3.1. Paradigmas Curriculares: técnico-linear, circular-consensual, dinâmico-dialógico.
- 3.2. A história do Currículo: autores, conceitos, políticas.
- 3.3. A ideologia e o Currículo: constituição e conseqüências.
- 3.4. O Currículo crítico e reflexivo: pressupostos
- 3.5. A interdisciplinaridade no fazer pedagógico: pressupostos e experiências

O currículo em ação

Na dinâmica da relação em sala de aula, os eixos temáticos selecionados inicialmente foram estudados nas primeiras vinte horas-aula do curso. A cada quatro horas de aula, um tema era discutido, através da exposição dialogada

realizada pela professora. A discussão era aprofundada pelos textos subsidiários, já indicados para leitura com antecedência, por vídeo e relato de experiências escritos e selecionados ou por outros meios, recursos e outras técnicas que se desencadeavam na sala de aula

A relação pedagógica era sempre marcada pelo pensamento dialético, no sentido de questionarmos o conteúdo trabalhado, identificando as situações concretas, problemáticas enfrentadas no exercício profissional e que exigiam de nós maior compreensão e ações efetivas. Ao final de cada tema estudado, os alunos puxavam novos “fios” significativos que mereciam ser aprofundados. Assim os eixos temáticos desdobravam-se em novos conteúdos caracterizados pela necessidade de melhor compreensão do próprio tema, como também pela necessidade de explicitar as situações problemáticas relacionadas às práticas dos alunos. Os novos conteúdos redigidos, em forma de perguntas, eram registrados ao final de cada aula e anotados pelos alunos para serem pesquisados em equipe nas próximas vinte horas-aula do Curso. Os grupos de estudo iam se formando em torno das problemáticas levantadas. Como o grupo tinha clareza da metodologia e dos critérios de avaliação já anteriormente negociados, organizavam seu plano de estudo com as anotações feitas durante as aulas, leituras complementares, e procediam à troca de textos e informações fora do horário de aula.

Após este estudo dos eixos temáticos, os alunos produziram um texto individual, abordando uma temática da (sua) prática curricular utilizando a fundamentação teórica trabalhada neste primeiro momento. A produção deste texto deu-se no processo. Eram lidos, apreciados e reorientados, caso fosse necessário. Esta avaliação era realizada pela professora individualmente e pelo grupo, que analisava a qualidade dos textos, nos primeiros trinta minutos de cada aula, quando o autor o apresentava na roda, para apreciação. Tal análise era mediada por critérios anteriormente discutidos e aprovados pelo grupo. Os textos deveriam atender a esses critérios que correspondiam a um nível crescente de complexidade na argumentação e sistematização das idéias assim constituídos:

1. Compreensão da teoria discutida, lógica e clareza na escrita.
2. Afirmações/idéias bem desenvolvidas, com vocabulário e estilo próprios.
3. Logicidade, sistematicidade e relação com a prática vivenciada, crítica da realidade.
4. Síntese da teoria e sua problematização relacionada à prática, à criatividade e ao estilo próprio.

Esses critérios satisfaziam as necessidades de avaliação do grupo, porém as notas (1 a 10) eram necessárias para atender a normatização do sistema de avaliação instituído pela Instituição. Para convivermos com estas duas lógicas avaliativas, estabelecemos o padrão mínimo de desempenho correspondente à nota sete (7). O aluno refletia seu avanço e sua produção, norteado por este conjunto referencial de critérios, e reformulava seu texto até atingir o padrão desejado. Para isto, voltava ao estudo e a novas leituras.

A socialização dos textos trouxe valiosas contribuições ao aprofundamento da disciplina pelas diversas formas pelas quais o aluno foi redigindo a sua compreensão. Eis alguns trechos significativos da clareza conceitual construída pelos alunos, nos textos.

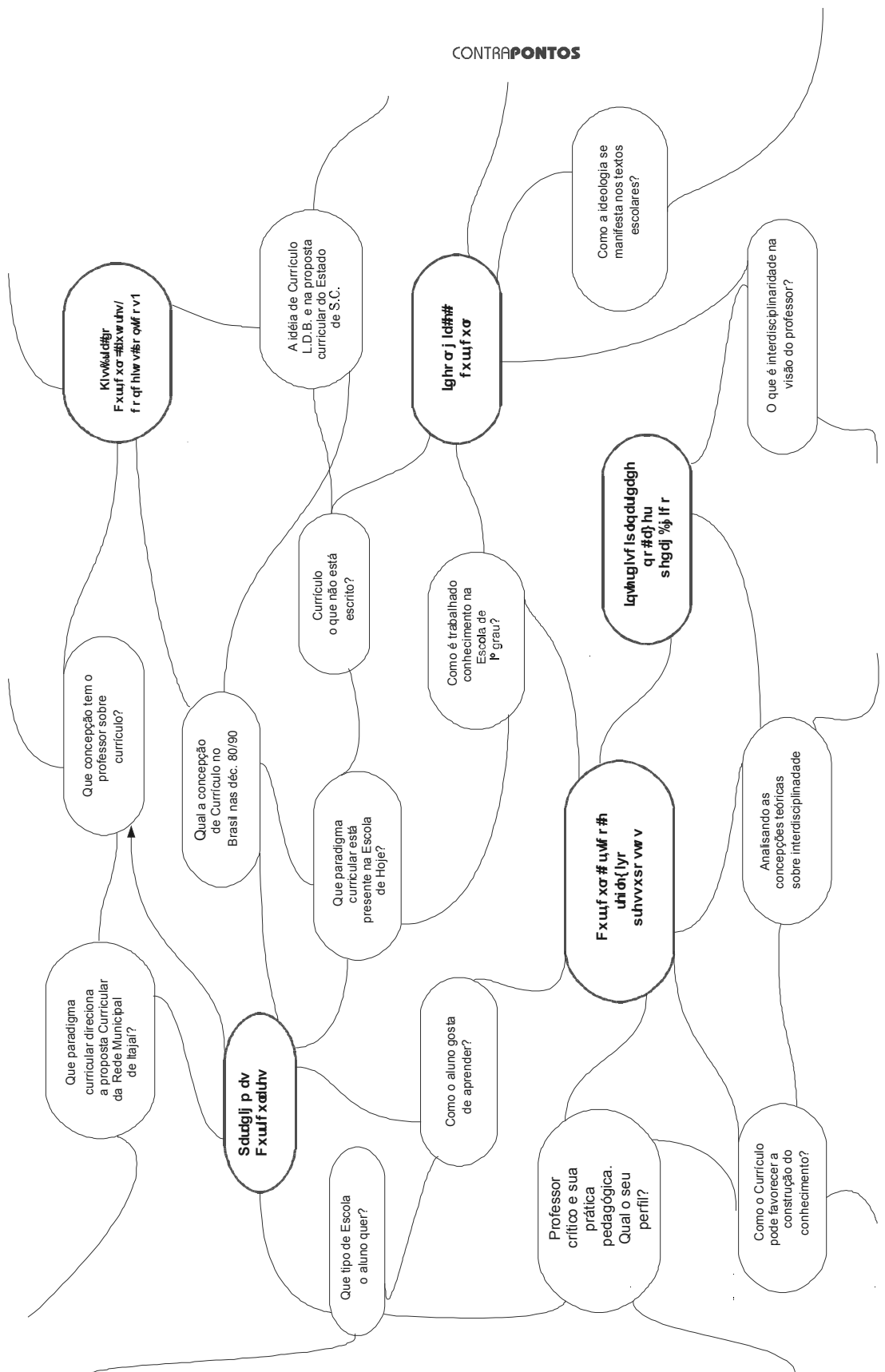
“Interdisciplinaridade é um termo que não tem significado único, possui diferentes interpretações, mas em todas elas está implícito uma nova postura frente ao conhecimento. (...) falamos de busca de conhecimento como uma totalidade e não de conhecimentos fragmentados. É como abrir um leque, é perceber que existem várias formas de se ver e construir, um conhecimento não tem fim, pois as problemáticas surgem de outras em todos os momentos” (Alessandra Reis Garcia, 1996).

“No paradigma dinâmico-dialógico do currículo, o conteúdo é significativo e real, pois está atento às condições de vida do educando e ao contexto social. Ele é constantemente reelaborado com as interpretações dos alunos professores e pesquisadores. Por isso ele é histórico. Porém percebemos as dificuldades em trabalhar este currículo, pois estamos enraizados a ideologias, padrões pré estabelecidos. Há professores que nem sabem qual o paradigma que a sua escola trabalha e fazem a sua prática voltada para o que consideram melhor” (Elisângela M. Siqueira, 1996).

“O professor crítico admite a opinião de seus alunos, aceita que estes discordem de suas idéias e parte do princípio que ele (o professor) domina parte do conteúdo de sua disciplina, este conteúdo auxilia-o a detectar as forças opressoras da ideologia presentes no seu cotidiano, pois segundo Freire,87, ‘a sala de aula libertadora é exigente e não permissiva’ ” (Silvana Regina Malba, 1996).

Paralelamente a esta produção individual, os alunos articulavam-se em grupos constituídos de, no máximo, quatro alunos para investigar os “novos” conteúdos, incorporados às problemáticas levantadas.

O desenho curricular neste momento do curso ficou assim constituído:



Esta rede de conteúdos não se constituiu de forma linear, mas foi tecida e percebida pelos alunos na medida em que avançavam em suas investigações, pela troca das referências bibliográficas, sínteses de leituras e descrição das problemáticas levantadas. Nas vinte horas subsequentes do Curso, os grupos já constituídos definiam-se por uma problemática e traçavam seu plano de estudo, sistematizado pelo seguinte roteiro: Descrevendo a problemática a ser pesquisada; O que a teoria discute a respeito; Como a problemática apresenta-se no campo da prática; Analisando esta observação à luz da teoria; Considerações finais do Grupo; Bibliografia utilizada na investigação.

Neste período acompanhávamos o desenvolvimento da investigação, indicando bibliografia pertinente ao tema, lendo fragmentos da produção do grupo e reorientando no sentido de o texto ganhar clareza e coerência argumentativa. Alguns grupos foram a campo entrevistar professores, alunos e observar o cotidiano do currículo, o que exigiu de nossa parte orientação quanto aos procedimentos e instrumentos de coleta e registro, bem como a metodologia de análise. Este momento, desafiador, foi também o de maior reflexão, exigindo do grupo reconstruir seus esquemas de pensamento pelo relacionamento dos diversos elementos explícitos e implícitos que constituíam o objeto em estudo. O grupo ia se conhecendo, trocando conhecimentos, incertezas e angústias.

Alguns alunos questionavam o nosso procedimento de não expor mais “conteúdos novos” nesta segunda etapa, e diziam freqüentemente que estavam confusos, sem saber onde iríamos chegar com “este trabalho”. Estas reações, sabíamos, eram inerentes ao próprio processo de construção do sujeito e do próprio conhecimento, exigindo nossa atenção ao que estava implícito nestas manifestações: falta de leitura de integração no grupo ou de compreensão da própria metodologia proposta no Curso?

Neste contexto, a reflexão sobre a nossa ação, o nosso desempenho e o do próprio aluno merecem nosso olhar investigador. Aqui nos reportamos ao que Schön (1995, p. 89) nos diz: “O desempenho do aluno transmite informação muito mais fiável do que suas próprias palavras. Do mesmo modo um tutor pode demonstrar através de seu desempenho e convidar os alunos a imitá-lo”. Argumentei com meus alunos que a formação do professor pesquisador também exigia, de nossa parte, o compromisso com o desenvolvimento de projetos educativos de caráter inovador, e que o nosso projeto pretendia ter este perfil. Assim o processo configurava-se mais importante que o próprio resultado e, neste sentido, eu também investigava a minha prática pedagógica. Nesta comunicação dialógica descobrimo-nos parceiros mais uma vez.

Assim, pelas situações concretas e problemáticas que se transformaram em temáticas de pesquisa, validamos as teorias e alguns pressupostos da disciplina *Currículo e Interdisciplinaridade*. As doze investigações das quatorze problemáticas levantadas (50 alunos e 2 professoras) foram apresentadas em Seminários nas últimas 20 horas do Curso.

A dinâmica dos seminários e da avaliação

Os seminários foram momentos riquíssimos no aprofundamento de conceitos. E no desenvolvimento da reflexão sobre o conhecimento construído, como “um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam nossa própria experiência” (Gómez, 1995, p. 102). Agora, o conhecimento científico sobre currículo tem referências nas situações concretas sem, no entanto, cair nas limitações do senso comum. A reflexão sobre a percepção garante-lhe o rigor, pela coerência e socialização na sua produção, assim como na ampliação da visão histórica e social dos alunos. Assim este conhecimento trabalhado na disciplina irá alojar-se, segundo Gómez (1995, p. 108), “na memória semântica, significativa e produtiva do aluno, deixando de ser fragmentados fatuais “nos satélites da memória episódica, isolada e residual”.

Os grupos eram avaliados por seus pares mediados por critérios anteriormente discutidos e aprovados pelo grupo, o que contribuiu na qualidade das apresentações. Os alunos sabiam dos indicadores de qualidade na apresentação. Eram avaliados, e também em outros momentos assumiam a função de avaliadores, pelos critérios relacionados na ficha de avaliação: clareza e coerência na apresentação dos resultados; domínio na exposição dos pressupostos teóricos que deram sustentação à análise; participação no grupo na exposição do trabalho.

Esta avaliação do – e no processo – do seminário constitui-se também em ensino, porque as equipes iam discutindo sua forma de apresentação e o domínio do objeto estudado e exigiam dos seus pares, na equipe, estudo, clareza e compreensão do que iriam expor, pois todos os integrantes da equipe deveriam falar. Este era um dos critérios acordados no grande grupo.

Ainda que os registros avaliativos revelassem momentos específicos do processo, a avaliação constituiu-se num mecanismo de diálogo constante na busca do conhecimento ao longo do curso. A análise crítica da realidade do curso, da ação dos professores e dos alunos e a tomada de decisões coletivas proporcionavam a auto-regulação do processo.

O processo de avaliação da aprendizagem não existia para informar ou certificar o sucesso ou o fracasso individual, mas para compreender o percurso do aluno, descobrir a origem das dificuldades e favorecer o atendimento aos critérios que representavam as regras do jogo já aprovadas pelo grupo. A produção do texto individual, o texto síntese da investigação realizada nos grupos, o desempenho dos alunos no seminário, as observações registradas e a auto-avaliação escrita e apresentada no grupo proporcionaram, de forma diversificada, o conhecimento das múltiplas habilidades desenvolvidas no processo da aprendizagem do aluno.

Também fizeram parte do processo de avaliação outros indicadores que exigiram análises mais qualitativas de todos nós. Foram eles: pontualidade e frequência

do aluno e do professor; contribuição nos debates e síntese realizadas durante as aulas e nas reuniões dos grupos de estudo; leitura prévia dos textos; atitudes de respeito e diálogo no trabalho de grupo. Foi interessante observar que a transparência garantida pelo diálogo constante permitia ao grupo cobrar dos colegas e professores o atendimento aos critérios estabelecidos.

Quanto aos registros das avaliações, constituíam-se de pareceres apreciativos tendo por base o atendimento aos critérios, e a evolução da aprendizagem do aluno. Tínhamos a preocupação de registrar, primeiro, o avanço e depois as dificuldades, indicando rotas alternativas para o aluno melhorar sua produção. Ex.: “Seu texto apresenta coerência entre os vários conceitos e idéias estudadas com uma adequada argumentação. No entanto, procure relacioná-los a situações concretas observadas e discuta os limites e possibilidades de sua aplicação.” É claro que este procedimento satisfazia a aluno e professor, mas a “nota”, antes considerada a coisa mais importante, passou a ser um fator complicador: primeiro, porque sabíamos que ela não representaria de forma holística toda a riqueza do processo e, segundo, porque não tínhamos como fazer média. Para satisfazer aos registros definidos pela Instituição, uma nota foi atribuída após negociação aluno e professor, a partir do atendimento ou não dos critérios estabelecidos. De todo o grupo só um aluno não atingiu o padrão mínimo de aprendizagem.

Considerações Finais

O exercício de escrever sobre nossa ação docente através desta experiência que, no espaço-tempo do nosso agir, consideramos inovadora, foi uma reflexão coerente e compartilhada com todos os alunos que cursaram a disciplina. A experiência procurou ressignificar a prática do ensino, o espaço da sala de aula, a abordagem dos conteúdos e a própria avaliação, exigindo o acompanhamento rigoroso dos gradativos avanços conquistados, das incertezas e desvios inerentes a toda experiência que se propõe ser inovadora.

Os fios que teciam a nossa rede de aprendizagem permitiram que os conteúdos da disciplina se desdobrassem em novos campos significativos de estudo para a construção do conhecimento. No entanto, reconhecemos que os desafios inerentes a todo trabalho inovador são múltiplos e as transformações são lentas, provocados pelas resistências que se apresentam no cotidiano da Instituição. Além da cultura normativa de horários, fórmulas avaliativas e procedimentos administrativos impregnados de muita burocracia, que contribuem para o isolamento do professor na sua prática, também há a resistência de alunos condicionados a um tipo de aula convencional e de outros colegas docentes do Curso.

Entendemos que estes fatores não são impeditivos da aprendizagem pois, como afirma Freire (1992), o processo de aprender dá-se com as positivities e com as negatividades da experiência social e, a partir daí, podemos apontar uma síntese dos aspectos considerados, por nós, como “positivities” desta experiência:

A produção dos textos e sua reorientação ao longo do processo proporcionou clareza conceitual e motivação na busca de novas leituras e informações.

A relação professor-aluno ampliou-se para uma interação no grande grupo, e os procedimentos de troca proporcionaram maior conhecimento do grupo e colaboração dos próprios alunos nas explicações das dificuldades aos colegas.

O rigor de análise, necessário neste processo para acompanhar a produção dos textos e o encaminhamento da investigação, exigiu do professor saber bem o conteúdo não só para ensinar e avaliar, mas para poder discutir com o aluno, indicar bibliografia, analisar pontos de vista divergentes no enfoque dado pelos diversos autores estudados.

A investigação, enquanto mecanismo da aprendizagem, levou os alunos a compreenderem e relacionarem os diversos elementos que envolvem a (sua) prática pedagógica, não só durante a investigação específica do pequeno grupo, mas durante o relato das outras problemáticas pesquisadas, pois os mesmos foram identificando e ampliando sua visão crítica sobre a realidade do currículo.

Percebeu-se, no grupo, o desenvolvimento das três atitudes atribuídas a um “professor reflexivo” que são identificadas por Krog e Crews (1989), e por Ross (1987, apud Garcia [1995]); **Mentalidade aberta** – os alunos estavam sempre dispostos a acolher novos fatos e opiniões, despojando-se de preconceitos do tipo “pesquisar é difícil”, “não sei falar em público”, passando a examinar as razões e buscar evidências na sua aprendizagem – ; **Responsabilidade** – esta foi uma atitude constantemente observada no atendimento aos critérios de avaliação, pela posição de terem sido previamente assumidos – ; **Entusiasmo** – foi uma atitude constante em todos nós pela natureza da experiência que nos exigia a cada momento energia, curiosidade e capacidade de renovação. Foram expressivas as afirmações dos alunos neste processo:

“Esses encontros serviram para meu crescimento pessoal e profissional, devido à troca de experiências entre as pessoas do grupo. Reelaboramos várias vezes nossos textos Tudo o que foi estudado e pesquisado está articulado a nossa prática” (Silvana Holtin da Silva).

“Foi um dos cursos que mais aprendi. Até a avaliação dá para fazer de forma diferente e bem mais produtiva” (Dirce Nowak Vettori).

“Com certeza foi um curso de qualidade porque nos incentivou à pesquisa e nos proporcionou conhecer o que até então nos parecia assustador (...) trocamos experiências com pessoas e autores e somos incentivados a crescer e querer mais e mais, porque houve busca, pesquisa e rompimento de ideologias. Houve efetivamente conhecimento com qualidade” (Silvana Regina Maba)

A discursividade destas alunas ao refletirem sua aprendizagem no curso é representativa de que o currículo é construção de várias formas de linguagens, conhecimentos e intencionalidades diversas, de representações várias que nem

sempre se mostram na superfície de um programa escrito. O currículo, no contexto da ciência da educação contemporânea, assume sua complexidade como lugar de reflexão, organização e avaliação dos discursos culturais, políticos e científicos. Neste sentido, será interessante olhar para dentro dos cursos, das disciplinas e dos currículos e ver que histórias e sentidos de pertencimento e de exclusão de conhecimentos estão sendo construídos.

Ao concluir deixo claro que não tenho a pretensão de esgotar as considerações que me parecem necessárias sobre as questões levantadas neste texto. Elas são introdutórias e serão desenvolvidas a partir do grupo de pesquisa em currículo e formação de professores do mestrado em educação da Univali.

Referências

- CAPRA, F.; STEINDL-RAST, D. **Pertencendo ao Universo**: explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 1998.
- COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**: poder saber e suas tramas. In: PIRES, V. R.; VORRABER COSTA, M. (orgs.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- DEMO, P. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- DOLL Jr, W. **Currículo**: uma perspectiva pós moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GARCIA, C. M. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GOLDMAN, L. **Dialética e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da Modernidade**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1990.
- LÜDKE, M. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do Conhecimento**. Campinas, S.P.: Papirus, 1995.
- MENEGAT, R. Sala de Aula: espaço para aprender, espaço para pensar uma abordagem a partir do ensino de estratigrafia em Geociências. In: PIRES, V. R.; VORRABER COSTA, M. (orgs.). **Melhoria de ensino e capacitação docente**. Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- MORAES, V. R. P. O Ensino da Graduação e o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Docente. In: PIRES, V. R. VORRABER COSTA, M. (orgs.). **Melhoria de ensino e capacitação docente**. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

PIRES, C. M. C. **Currículos de Matemática**: da organização linear à idéia de rede. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

