

Capítulo 5

AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA RELAÇÃO COM OS CONHECIMENTOS CONSIDERADOS RELEVANTES

Ruth Pavan²⁹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto tem como objetivo analisar as concepções de currículo escolar das professoras da educação básica e a relação que existe entre essas concepções e conhecimentos por elas considerados relevantes.

Para dar conta dessa discussão, num primeiro momento situamos a pesquisa, seu contexto e sua metodologia. Em seguida, apresentamos uma reflexão sobre as diferentes abordagens teóricas do currículo escolar: a tradicional, a crítica e a pós-crítica. Depois trazemos os dados da pesquisa de campo, analisando as concepções de currículo das professoras e articulando-as com as reflexões teóricas desenvolvidas, para em seguida apontar a relação que existe entre essas concepções de currículo e o conhecimento que consideram relevante.

Por fim, nas considerações finais, destacamos os principais resultados da pesquisa e enfatizamos a pertinência da

²⁹ Doutora em Educação, Professora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

inclusão da reflexão crítica e pós-crítica sobre o currículo para que os conteúdos sejam problematizados e não mais vistos como prontos e acabados.

SITUANDO A PESQUISA

Este artigo é fruto da pesquisa intitulada: *As concepções curriculares presentes na reflexão dos educadores da educação básica e suas implicações para o processo ensino e aprendizagem*,³⁰ vinculada ao grupo de pesquisa *Currículo, práticas pedagógicas e formação de professores*, grupo que tem como objetivo questionar a educação no âmbito do currículo escolar e suas articulações com a formação docente. O grupo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas, envolvendo professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha das duas escolas é no sentido de trazeremos os depoimentos de duas redes de ensino, ou seja, a rede pública e a rede privada. Para manter o anonimato dos sujeitos, serão utilizados nomes fictícios, será identificada apenas a rede a que pertencem professoras e professores e a região em que ocorreu a coleta de dados (Centro-Oeste do país). As entrevistas ocorreram nos anos de 2007 e início de 2008. Os contatos foram via direção da escola e a participação dos professores e professoras foi por adesão, desde que respeitados os critérios estabelecidos: a) que envolvesse, pelo menos, um professor e/ou professora de cada uma das séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao quinto ano, uma vez que o município em que a coleta de dados ocorreu já implantou o ensino fundamental de nove anos; b) que contemplasse as duas redes de ensino: pública e privada.

Temos a preocupação de entender a escola e o currículo para além das definições fechadas que vêem essas instâncias

³⁰ O projeto de pesquisa possui financiamento do CNPq.

separadas da sociedade, como espaços desinteressados de reprodução do conhecimento. Para tanto, trazemos a caracterização de escola apontada por Giroux:

[...] ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social. [...] as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros. (GIROUX, 1997, p. 162).

A opção por entrevistar os professores se deve por entendermos, conforme já explicitamos num artigo (BACKES; PAVAN, 2006), que o currículo que circula num determinado espaço escolar, produzindo um conjunto de efeitos sobre os sujeitos, depende em grande parte da atividade docente. E, lembramos que: “Em qualquer aceção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção. Inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo” (BERTICELLI, 1999, p. 165).

Apesar de reconhecermos outras formas de inclusão e exclusão, neste artigo daremos ênfase à compreensão de currículo das professoras e professores e a conhecimentos que julgam importantes que os alunos e alunas aprendam (quais conhecimentos incluem e quais excluem), bem como à importância que atribuem à dimensão cultural para a aprendizagem dos alunos e alunas: “Muitas e diversificadas são as leituras sobre o mundo atual. Diversas as perspectivas e as ênfases. [...] é cada vez mais convergente a afirmação de

que a dimensão cultural constitui um elemento configurador fundamental desses novos tempos" (CANDA, 2006, p. 36). Desnecessário se faz lembrar que entendemos a cultura numa perspectiva dinâmica, não fixa, e sim, centralmente produtiva.

As culturas atravessam os currículos. Destacamos que quando consideramos os currículos como "espaços-tempos culturais, percebemos o diálogo e o hibridismo entre culturas, numa zona de ambivalência típica das zonas de fronteira." (MACEDO, 2006, p.121). Existe uma profunda relação entre educação e currículo. As diferentes abordagens acerca do currículo escolar implicam diferentes práticas pedagógicas: "[...] currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social" (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8). Ou, ainda: "Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e 'ver' o mundo e o 'eu'." (POPKWITZ, 1994, p. 174). Por isso é que entendemos a relevância de pesquisarmos a concepção de currículo das professoras, pois essa concepção atravessa toda a relação pedagógica presente na escola.

CURRÍCULO: A COMPRENSÃO DAS PROFESSORAS

Iniciamos a nossa reflexão mais específica sobre o currículo lembrando as lições das teorias críticas de currículo. Segundo Silva (2004), com elas aprendemos que "[...] o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente as estruturas sociais" (SILVA, 2004, p. 147). As teorias críticas do currículo abriam caminhos para que a nossa reflexão colocasse em xeque a concepção tradicional de currículo, pois ao contrário da neutralidade, do conteúdo desinteressado que defendia/defende essa perspectiva, o currículo, segundo a teoria crítica, "[...] tem um papel decisivo

na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é, em suma, um território político" (SILVA, 2004, p. 147-148). Portanto, totalmente diferente da concepção tradicional, segundo a qual "[...] o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas" (SILVA, 2003, p. 13).

Nossa pesquisa demonstra que as concepções tradicionais de currículo ainda circulam nas escolas, sejam essas públicas ou privadas. Neste sentido, apresentamos as falas das professoras entrevistadas, acerca do que consideram currículo. Segundo a professora Liana:

[...] eu acho que o currículo escolar é uma base, tem que ter. É um caminho, tanto para o professor para ele seguir, senão você chega aqui e você não tem... Você vai chegar e vai dar o que você quer? Então eu acho que toda escola tem que ter seu currículo escolar é uma orientação que você tem que ter se não você fica perdido. (Professora Liana atua no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal).

Observa-se pela fala da professora Liana que o currículo está pronto, é definido sem participação e apenas "aplicado" por ela. A professora Janete salienta os conteúdos: "Currículo escolar, todas as atividades envolvidas, né? Eu acredito que o conteúdo ele está assim" (Professora Janete atua no segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal). De modo mais enfático, a professora Renata relata que são os conteúdos, salientando que esses não são definidos pelos professores: "Currículo escolar não somos nós professores que vamos definir, é mais papel da orientadora, não tem nem como te falar. [...] O Currículo são os conteúdos." (Professora Renata, atua no terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal). Da mesma forma, a professora Anelise enfatiza os conteúdos disciplinares e sua hierarquização

e regramento: "É uma seqüência de disciplina: português, matemática ou então um sistema bem sistematizado que você tem que seguir as regras dentro da hierarquia de cima até embaixo. [...] Como uma seqüência de regras" (Professora Anelise atua no quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal). A professora Ester destaca os PCNs: "[...] currículo escolar é este conjunto de atividades, determinados pelos PCNs que garante um tema comum a partir daí desenvolvido por série, objetivos que você deve alcançar em cada série." (Professora Ester atua no quinto ano do ensino fundamental de uma escola da rede privada de ensino). A professora Marisa recorre ao termo "transmissão", termo típico do currículo tradicional: "Conhecimento, um todo, o conhecimento transmitido e adquirido" (Professora Marisa atua no terceiro ano do ensino fundamental de uma rede privada de ensino). A professora Andrea, apesar de dizer que currículo "é tudo que você trabalha", lista os aspectos tradicionais do currículo: "É tudo que você trabalha na sala; atividades jogos, as brincadeiras, formação de roda, a leitura, a conversa, é tudo [que] leva o conhecimento [...]". (Professora Andrea atua no segundo ano do ensino fundamental de uma rede privada de ensino). Por fim, a professora Vitória também enfatiza os conteúdos: "Os conteúdos que vão ser trabalhados com os alunos, todos os conteúdos" (Professora Vitória atua no primeiro ano do ensino fundamental de uma rede privada de ensino).

As respostas das professoras nos remetem a Louro, quando escreve: "Na escola aprende-se que 'há um lugar para cada coisa e cada coisa [e pessoa?] tem seu lugar' e também que 'tudo tem sua hora certa'" (2002, p. 127).

Como podemos observar, embora com algumas diferenças, todas as professoras entrevistadas nessas escolas, quando falam do currículo, enfatizam o conteúdo escolar. Quando questionamos o que elas levam em consideração para a elaboração do seu plano de aula, expressam uma forte preocupação com o conteúdo e em nenhum momento o

questionam. Portanto, pode-se dizer que as professoras pensam o currículo a partir do lugar tradicional. Bem diferente seria seu olhar se o concebessem a partir das teorias críticas: "[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva" (SILVA, 2004, p. 17). Parece-nos que as professoras, efetivamente, não incluem essas categorias nas suas reflexões acerca do processo educacional dos seus alunos e alunas. Tampouco incluem as reflexões das teorias pós-críticas que "[...] ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, [...] efetuarão um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo" (SILVA, 2004, p. 17). Podemos perceber que as professoras não têm uma preocupação com os tipos de discursos que apresentam em sala de aula, pois o conteúdo lhes parece "neutro", "pronto", "desinteressante".

Em suas falas, as professoras não mencionaram em nenhum momento a palavra cultura. Lembramos com Moreira e Silva, que a visão tradicional, "[...] não vê o campo cultural como um terreno contestado" (1995, p. 27). Já para as teorizações críticas de currículo e cultura, "[...] não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo" (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 27). Quando nos referimos ao currículo escolar, sobretudo ao currículo das escolas públicas, é importante enfatizar que "[...] a idéia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais" (1995, p. 27).

Coerentes com sua concepção tradicional de currículo, observada em todas as respostas das professoras, elas entendem que os conteúdos a serem trabalhados, portanto os que consideram importantes para que seus alunos aprendam, são os listados pelas políticas oficiais e repassados pelos órgãos da escola. Neste sentido, salientamos as seguintes falas: "Eu posso te dizer que nós trabalhamos de acordo com o

referencial curricular da Rede Municipal de Ensino" (Professora Liana); "A gente senta, faz o nosso planejamento junto, o nosso conteúdo é o mesmo, é usado o livro tanto da escola como os nossos" (Professora Renata); "É jornal, fazer leitura, trabalhar as atividades em cima disso daí, produção de textos, legenda, tudo isso" (Professora Janete); "De acordo com as diretrizes e a realidade da sala de aula" (Professora Anelise); "Nós temos um plano anual com alguma diretriz que garante a legalidade" (Professora Janete); "De acordo com proposta da escola o conteúdo pré-elaborado principalmente com a proposta da escola" (Professora Marisa); "Faço plano de aula, levo em conta o que eu quero que eles aprendam" (Professora Vitória).

Em todas as falas, além da ênfase no conteúdo, é expresso também um desejo de que seu empenho em ensinar resulte na aprendizagem dos alunos e alunas. Contudo, as questões afetadas aos diferentes grupos culturais presentes no ambiente escolar não são nominadas. McLaren (1997) nos chama a atenção, de como, muitas vezes, a estreita compreensão do que seja o papel do professor (limitado ao ato de ensinar conteúdos) prejudica o próprio processo de ensino e aprendizagem: "Por estar muito comprometido com meu papel de professor, deixei de aprender com os alunos. Há sempre um movimento defensivo em torno da prática de deixar os alunos contarem suas próprias histórias" (MCLAREN, 1997, p. 250).

Para as professoras é evidente que há um conteúdo "pronto" a ser trabalhado. Neste sentido, lembramos Silva (2003), quando afirma que, na perspectiva tradicional, o conteúdo curricular "trata-se de um processo nada problemático" (p. 13). Segundo o autor, na perspectiva tradicional, há quatro suposições. A primeira, que há "um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado" (p. 13). Lembramos que as professoras entrevistadas, em nenhum momento, colocam em xeque o tipo de conteúdo que foi selecionado para trabalhar em sala de aula. Nem numa perspectiva mais crítica que considerasse, portanto, aspectos ideológicos, socioeconômicos, enfim, questões relacionadas

à estrutura social capitalista. Tampouco, aspectos discutidos pela perspectiva pós-crítica, como gênero, raça e outros. A segunda suposição da teoria tradicional, segundo Silva (2003), é que há "[...] uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade" (p. 13). Neste sentido, podemos observar que nas entrevistas em nenhum momento as questões culturais foram apontadas como um fator importante para o processo de aprendizagem dos alunos e alunas. A terceira suposição da perspectiva tradicional é que há "uma relação passiva entre quem 'conhece' e aquilo que é conhecido (SILVA, 2003, p. 13). E, por fim, a quarta suposição é "[...] o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento" (SILVA, 2003, p. 13). Para explicitar como essa concepção está presente na percepção das professoras entrevistadas, apresentamos a resposta de uma delas. Quando perguntamos quais os critérios que ela utiliza para selecionar os conteúdos escolares, ela respondeu: "Como eu te falei, a gente segue as diretrizes" (Professora Anelise).

Relacionando as quatro suposições que caracterizam o currículo tradicional com as respostas das professoras entrevistadas, podemos afirmar que elas vêem o currículo escolar na perspectiva tradicional, ou seja, "como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária" (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 27). Neste sentido, também "[...] o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a 'cultura popular' (televisão, música, videogames, revistas) tem constituído uma parte central e importante da vida das crianças e jovens" (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 32).

Explicitamos que não estamos questionando o teor e/ou a necessidade ou não da existência de diretrizes curriculares para a escola. Questionamos a centralidade que essas diretrizes ocupam. A importância que as professoras atribuem a essas diretrizes durante as entrevistas explicita não só a sua centralidade, mas sua exclusividade no desenvolvimento do

processo ensino e aprendizagem. As diretrizes são tidas como um conhecimento estável e legítimo. Portanto, pouco permeável a modificações, já que compreendidas como o único caminho correto.

O entendimento de participação das professoras também vem ao encontro do currículo tradicional. Embora algumas vezes, durante as entrevistas, elas citem situações relacionadas com a participação dos alunos e alunas, essa participação sempre está estreitamente vinculada ao conteúdo. Quando perguntamos à professora se o aluno participava de sua aula, ela respondeu: "No Português, eu preciso que eles participem, porque o Português eles têm muitas dificuldades, eu preciso assim, [que eles leiam] o texto depois que eu passei" (Professora Renata). Continuamos a entrevista perguntando de que forma eles participavam, e a professora respondeu: "Respondendo as perguntas, porque a partir do momento que ele leu o texto, se eu perguntar quem é o autor do texto, ele sabe responder" (Professora Renata). O que a professora coloca tem a ver com a crítica de Varela: "A pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco o estatuto dos saberes que são objeto de transmissão" (1994, p. 93). Ressaltamos que nosso referencial teórico nos remete a questionar as posições das professoras, pois: "As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder" (SILVA, 2004, p. 16-17). Portanto, o papel do professor e da professora requer "novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações" (COSTA, 2005, p. 118). A autora também afirma que, segundo essa mesma perspectiva teórica, "[...] seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído [...]" (COSTA, 2005, p.118). Lembramos ainda com Louro que: "'Novas'

identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua" (2003, p. 42).

Ou, ainda, segundo a mesma autora:

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe, se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de reações de desigualdades, se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão, se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida, e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p. 85-86).

O currículo e os conteúdos considerados importantes precisam ser pensados fora do lugar tradicional. Precisam incorporar as dimensões críticas e pós-críticas. Segundo Esteban (2006), embora as desigualdades econômicas, às vezes, sejam colocadas como as únicas culpadas por impedir que a escola seja efetivamente um espaço democrático (teorias críticas), não são as únicas responsáveis e algumas vezes nem são as mais importantes. A autora lembra que: "A má distribuição da riqueza e a existência de condições de vida degradantes sem dúvida têm grande força na produção do fracasso escolar, como expressão do fracasso social" (ESTEBAN, 2006, p. 74). Contudo, essas condições "[...] frequentemente obscurecem as impossibilidades produzidas, no âmbito das relações pedagógicas, como decorrência de um projeto comprometido

com a difusão de um único padrão cultural [...]” (ESTEBAN, 2006, p. 74). Nossa pesquisa demonstra que há uma “crença” implícita num padrão cultural, acompanhado da idéia “de que o conhecimento científico é portador da verdade” (ESTEBAN, 2006, p. 74). Afirmamos isso, pois em nenhum momento das entrevistas foi questionado, conforme já apontamos, o conteúdo escolar. Esteban (2006), elabora essas reflexões com base na escola pública, mas podemos afirmar que o entendimento das professoras entrevistadas da Rede Privada da nossa pesquisa é o mesmo das professoras da Rede Pública.

Entendemos que é importante ressaltar, ainda com base em Esteban (2006), que as relações entre a pobreza e o fracasso escolar não são necessariamente óbvias. Segundo a autora, isso tem servido de “cortina de fumaça”, que nos impede de perceber que questões inerentes à escola podem contribuir de forma contundente para a exclusão dos alunos. Segundo a autora, a explicação das dificuldades dos alunos e sua exclusão deve ser buscada no próprio projeto de escola, pois trata-se de um “[...] projeto de escola inscrito nos processos de padronização social, relacionados aos modelos hegemônicos de produção científico-tecnológica, no contexto social mais amplo e de produção dos currículos oficiais homogêneos, no âmbito educacional” (ESTEBAN, 2006, p. 75).

O que Esteban (2006) aponta vem ao encontro do que McLaren afirma: “[...] uma pedagogia crítica e afirmativa deve ser construída em torno das histórias que as pessoas contam, da maneira como os professores e estudantes são autores do significado e das possibilidades subjacentes às experiências que dão forma às suas vozes.” (MCLAREN, 1997, p. 251). Neste sentido é que insistimos na necessidade de que os conteúdos escolares sejam pensados de forma que se articulem com as diferentes vozes presentes na escola, para que, efetivamente, o currículo não continue legitimando grupos sociais e excluindo outros.

Lembramos com Gomes e Silva (2002, p. 24) que, “[...] por mais fascinante e desafiadora que a presença da diversidade possa parecer, o trato não segregador e não discriminatório das diferenças ainda é uma postura política e profissional ausente de muitas práticas pedagógicas”. Nossa pesquisa demonstrou que a dimensão cultural ainda não faz parte da reflexão das professoras, portanto continuam, em grande parte, reproduzindo um currículo homogeneizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as professoras entendem que os conteúdos escolares são fundamentais, sendo que os conteúdos aos quais elas se referem são os listados no início do ano letivo, de acordo com as diretrizes oficiais. Nas suas falas, em nenhum momento apresentam qualquer espécie de questionamento acerca dos conteúdos que desenvolvem em sala de aula. Embora haja, em algumas falas, a preocupação em conhecer os alunos e alunas para que a relação ensino e aprendizagem possa ser mais efetiva, o conhecimento da realidade do aluno é sempre no sentido de ensinar com mais eficiência o conteúdo pré-estabelecido (oficial).

Esse entendimento do que é importante para o aluno está articulado com a concepção de currículo dessas professoras, pois, pela análise das entrevistas, observamos que elas não trazem os questionamentos da concepção crítica de currículo, tais como o atravessamento de classe social, ideológica e outros. Tampouco apresentam questionamentos advindos das teorizações pós-críticas, tais como: raça, gênero, cultura e outros. Ou seja, possuem uma concepção de currículo tradicional (uma lista de conteúdos) que deve ser ensinada, pois é isso que os alunos precisam aprender segundo elas.

Concluimos, portanto, que há uma profunda relação entre a concepção de currículo expressada e o que consideramos importante que seus alunos aprendam: o fato de possuírem

uma concepção tradicional acerca do currículo escolar, ou seja, algo fixo, pronto, uma lista de conteúdos, faz com que esses sejam vistos como neutros e desinteressantes, reproduzindo aquilo que oficialmente é sugerido, pois acreditam que são esses os conteúdos que os alunos precisam aprender.

Neste sentido, lembramos com Esteban (2004) que não podemos abrir mão da igualdade de direito à educação. Porém, "[...] não se pode vincular a conquista desse direito a que todos façam o mesmo percurso de aprendizagem, à existência de um currículo único e à produção de resultados idênticos" (ESTEBAN, 2006, p. 162).

Gostaríamos de finalizar este artigo, destacando juntamente com Varela (1994) nossa posição em relação às escolas: "[...] embora as instituições escolares desempenhem de fato funções de submetimento, elas podem desempenhar também funções libertadoras." (p. 95). O autor continua e nos fala da paixão pelo conhecimento, da formação crítica que tem sido tão cara à educação e finalmente da possibilidade de resistência às imposições.

Trouxemos a citação para com ela afirmar que a construção de uma educação que se traduza em uma vida mais digna é possível. "Nela [na escola] é possível, como se demonstra cotidianamente, transmitir a paixão pelo conhecimento, ainda que seja em menor medida do que o desejável. Também é possível a formação de sujeitos críticos que resistam às formas de imposição" (VARELA, 1994, p. 95). Por fim, pensamos que um caminho para essa resistência é incluir as perspectivas críticas e pós-críticas na reflexão sobre o currículo e suas conseqüentes problematizações sobre o que é importante que os alunos aprendam.

REFERÊNCIAS

- BACKES, J. L.; PAVAN, R. Narrativas curriculares excluídas: ensinando a assumir a responsabilidade pela sua identidade. In: 2º SBECE – SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO. Canoas: ULBRA, ago. 2006, p. 1-11.
- BERTICELLI, J. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CANDAUI, V. M. O/A educador/a como agente cultural. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F. de; ALVES, M. P. C. (Org.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara SP: Junqueira e Marin, 2006.
- COSTA, M. V. Estudos culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: ULBRA, 2005.
- ESTEBAN, M. T. Avaliação numa perspectiva emancipatória: desafio cotidiano às práticas escolares. In: GARCIA, R. L.; ZACCCUR, E. (Org.). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.
- ESTEBAN, M. T. Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo horizonte: Autêntica, 2002.
- LOUIRO, G. L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: VORRABER, Marisa Costa. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LOUIRO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOUIRO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOUIRO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

- MACEDO, E. F. de. Currículo e diferença nos parâmetros curriculares nacionais. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F. de; ALVES, M. P. C. (Org.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara SP: Junqueira e Marin, 2006.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- POPKIEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis RJ, Vozes, 1994.
- SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, MG, 2003.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Capítulo 6

O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS MULTIFACES DA ESCOLA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE³¹

Irton Milanesi³²
 Leticia Erna Cappi Aguiar³³
 Lígia Cappi Manzini³⁴
 Maria Stefani Rocha³⁵

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste texto o desenvolvimento curricular do Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Pedagogia da

³¹ O texto é parte de uma pesquisa concluída no projeto "O processo de formação docente: a função do estágio supervisionado interdisciplinar como mediador entre a teoria e a prática" - Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres. Através desse projeto de ensino-pesquisa, avaliamos o desenvolvimento do Estágio Interdisciplinar na constituição de novos docentes, envolvendo os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Pedagogia. Esta produção é resultante da aplicação uma entrevista com cinquenta estagiários, de um total de 124.

³² Doutor em Educação, professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, (UNEMAT), campus de Cáceres.

³³ Mestre em Educação, professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, (UNEMAT), campus de Cáceres.

³⁴ Mestre em Educação, professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, (UNEMAT), campus de Cáceres.

³⁵ Mestre em Educação, professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, (UNEMAT), campus de Cáceres.

© 2008 dos autores

Editora da UFSC

Campus Universitário – Trindade

Caixa Postal 476

88010-970 – Florianópolis – SC

Fones: (48) 3721-9408, 3721-9605 e 3721-9686

Fax: (48) 3721-9680

editora@editora.ufsc.br

www.editora.ufsc.br

Direção editorial:

Paulo Roberto da Silva

Revisão técnico-editorial:

Aldy Vergés Maingué

Capa:

Maria Lúcia Iacuzinski

Editoração:

Daniella Zatarian

Revisão:

Maria Geralda Soprana Dias

Ficha Catalográfica

(Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina)

C976 Currículo, diversidade e formação / Diana Carvalho de Carvalho,
Beleni Salete Grandó e Mariluce Bittar, organizadoras. –
Florianópolis : Ed. da UFSC, 2008.
287 p.

1. Currículos. 2. Educação. 3. Professores – Formação.
I. Carvalho, Diana Carvalho de. II. Grandó, Beleni Salete.
III. Bittar, Mariluce.

CDU : 371.214

ISBN 978-85-328-0459-4

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá
ser reproduzida, arquivada ou transmitida por qualquer meio ou forma sem
prévia permissão por escrito da Editora da UFSC.

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

Currículo, diversidade e formação: desafios e perspectivas no contexto atual da
educação brasileira.....7

Diana Carvalho de Carvalho; Beleni Salete Grandó; Mariluce Bittar

PRIMEIRO EIXO: CONHECIMENTO E CURRÍCULO

Capítulo 1 – Currículo: algumas reflexões sobre as dimensões do
conhecimento23

Patrícia Laura Toriglia

Capítulo 2 – Conhecimento e prática social: o trabalho pedagógico.....45

Nelita Bortolotto

Capítulo 3 – Currículo e tradição67

Marlene de Souza Dozol

SEGUNDO EIXO: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Capítulo 4 – Reflexões sobre o processo de (des)construção e
inovação do currículo de um curso de Pedagogia85

Claudete Inês Sroczyński; Heloisa Salles Gentil

Capítulo 5 – As concepções de currículo das professoras da
educação básica e sua relação com os conhecimentos considerados
relevantes111

Ruth Pavan

Capítulo 6 – O desenvolvimento curricular do estágio supervisionado
e as múltiplas da escola no processo de constituição do docente.....127

*Iton Milanesi; Letícia Erna Cappel Aguiar; Lígia Cappel Manzini;
Maria Stefani Rocha*