



4184 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEDI (2018)
GT12 - Currículo

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE
Edna Ribeiro de Castro - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
Agência e/ou Instituição Financiadora: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Resumo

Este estudo tece considerações acerca da pesquisa como prática interdisciplinar no currículo da formação docente. A pesquisa favorece a atualização dos currículos e d

Palavras-chave: Formação docente. Currículo. Pesquisa interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Introdução

As atuais diretrizes nacionais para a formação de professores em cursos de nível superior dão ênfase especial à prática de pesquisa e assinalam a habilidade de pesquisar como um aspecto necessário ao perfil de saída do acadêmico de graduação. A pesquisa necessita ser melhor compreendida e realizada a fim de que as experiências vivenciadas através dela possam convergir para uma prática docente mais sólida, que conduza a uma percepção da relevância do papel social do docente enquanto profissional pensante e atuante em seu meio. Estes aspectos suscitam alguns questionamentos tais como: quais fatores influenciaram ou determinaram a forma sob a qual a pesquisa adentrou nos cursos de formação docente no Brasil? Em quais modelos de formação docente a pesquisa está subjacente ao currículo? A análise destas questões requer, inicialmente, uma compreensão da forma como foram criados e desenvolvidos os cursos de formação docente no Brasil, o contexto em que se deu a inserção da pesquisa no currículo destes cursos, bem como os modelos curriculares que influenciaram a formação docente ao longo do tempo.

Aspectos históricos e legais da pesquisa nos cursos de graduação no Brasil.

A questão da importância da pesquisa já estava presente desde os anos 30, no manifesto dos pioneiros da Educação Nova, quando estava em pauta a discussão sobre a criação, finalidades e modelo das primeiras universidades a serem criadas no Brasil. Na análise que faz sobre a universidade brasileira, Mendonça (2000) caracteriza três diferentes momentos de sua trajetória que vão desde a institucionalização desta até a fase atual. O primeiro momento é o período que vai dos anos 20 aos 40 e marcam a institucionalização da universidade no Brasil e a discussão acerca das suas finalidades: o preparo das elites condutoras, a formação de professores para o ensino secundário ou o desenvolvimento de uma obra nacionalizadora da mocidade. As décadas de 50 e 60 correspondem ao segundo momento e caracterizam-se pela fase de expansão das universidades por meio da federalização das faculdades estaduais ou particulares. Paralelamente à expansão, ocorre também o questionamento do modelo de ensino superior que, exigia uma adequação mais efetiva da universidade diante das necessidades do desenvolvimento econômico e social do país. Neste sentido, "o primeiro passo rumo à modernização do ensino superior foi dado pelo setor militar, com a criação, em 1947, do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)" (MENDONÇA, 2000, p. 142). O terceiro momento tem início com a universidade reformada em 1968 e vai até o momento atual. São próprias do início desta fase a contradição entre as propostas incorporadas ao texto legal da reforma e a política desenvolvida pelo governo federal, pois embora assumindo uma orientação desenvolvimentista, atinha-se à sua dimensão técnica, excluindo a dimensão política. É neste sentido que a respeito da pesquisa, Santos Filho assinala que "embora distorcido em sua aplicação, este princípio só chegou à universidade brasileira na década de 1960, com a reforma universitária de 1968. (2000, p. 35). Ao estabelecer relações de defasagem entre o desenvolvimento econômico e a educação no Brasil no período republicano, Romanelli (2001) relaciona a questão do distanciamento entre ensino e pesquisa na universidade brasileira ao modelo de desenvolvimento tecnológico dependente que caracterizou a economia no período republicano especialmente após a segunda guerra mundial. Assim, a inserção distorcida do princípio da pesquisa na universidade não resultou de um plano de desenvolvimento que visasse a autonomia tecnológica, mas como parte de um conjunto de respostas às pressões da demanda por ensino superior na década de 60 que culminaram na lei nº 5.540/68, que implicou em mudanças substanciais nos cursos superiores e particularmente nos cursos de formação docente, na medida em que ocorre uma maior valorização das áreas Exatas em relação às Humanas.

Em vista da crise econômico-financeira, agravada pelos acordos com o FMI para pagamentos de juros da dívida externa brasileira, a situação do ensino superior no nível de graduação se entendeu pela década de 1980 sem mudanças substanciais quanto à expansão e ao incentivo à pesquisa. Segundo Catani (1996) a necessidade de inserção do Brasil na economia mundial a partir dos anos 90 obrigou a aproximação dos setores produtivos dos centros elaboradores de conhecimento, mas trouxe também uma contradição, posto que,

ao mesmo tempo em que as universidades são questionadas quanto à qualidade do ensino, quanto aos conteúdos nelas desenvolvidos, quanto à eficiência do seu processo de produção e distribuição do conhecimento, externamente ela se reveste de um papel estratégico na economia dos países e dos blocos regionais constituídos na nova ordem econômica mundial. (p. 22-23).

Percebe-se que foram os fatores externos que de um modo ou de outro impulsionaram mudanças no campo da produção científica brasileira, levando ao choque entre as necessidades postas pelo mercado externo e a infraestrutura das universidades e centros de pesquisa, dificultando a produção científica e tecnológica.

Na década de 1990 novas restrições foram gradativamente levadas a cabo com a reforma do ensino superior empreendida a partir do governo Fernando Henrique Cardoso com o corte de verbas para a pesquisa e a pós-graduação. Mesmo assim, em 1996, quando após intensos debates é promulgada a nova lei de diretrizes e bases da educação, de nº 9.394, a pesquisa aparece no cap. IV sobre as finalidades do ensino superior de modo mais explícito, com objetivo específico e relacionada também à cultura:

art. 43. A educação superior tem por finalidade:

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Pode-se dizer que houve avanços em termos legais quanto à pesquisa, apesar das medidas contingenciais levadas a efeito. Com a aprovação das diretrizes curriculares para os cursos de formação docente em nível superior é que se definiu mais claramente até que ponto a pesquisa deve estar presente na sua formação.

A pesquisa no currículo dos cursos de formação docente.

A palavra currículo não possui uma definição universal. Seu significado varia conforme a época e os objetivos vigentes. Segundo Silva, a emergência deste campo de estudos tem origem nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX como resultado de um conjunto de condições associadas tais como

a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio do campo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado de sucessivas ondas de imigração; o processo crescente de industrialização e urbanização. (2005, p.21)

A partir da emergência do currículo como campo de estudos, desenvolveram-se ao longo do século XX uma variedade de teorias curriculares, distribuídas em categorias tradicionais, críticas e pós-críticas, assim caracterizadas segundo Silva (2005):

Teorias tradicionais: surgidas a partir dos anos 1920, nos EUA, preocupam-se com questões de organização tendo como foco identificar objetivos da educação escolar formar o sujeito que trabalhe de forma especializada e defendem o currículo como algo neutro.

Teorias críticas: surgem no contexto dos anos 60, contrapondo-se às teorias tradicionais, preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. São teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Esta categoria divide-se em duas vertentes: 1 – movimento de reconceptualização, com origem nos Estados Unidos e Canadá; 2 – Nova Sociologia da Educação, originada e desenvolvida na Inglaterra, com influências na França.

Teorias pós-críticas: abrangem uma variedade de temas como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, relações entre saber e poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, tendo como eixo comum a *contestação*. Fundamentam-se no paradigma pós-moderno, no multiculturalismo e pós-estruturalismo.

Estas diferentes concepções de currículo exerceram forte influência nos modelos de formação docente no Brasil, inclusive em relação à prática de pesquisa. Pereira (2002, p. 20-31) categoriza os modelos de formação em hegemônicos e contra-hegemônicos, tais como: 1- modelos técnicos, baseados na racionalidade prática, divididos em modelo de treinamento de habilidades comportamentais, modelo de transmissão e modelo acadêmico tradicional, cuja base epistemológica é Skinner; 2 – modelos práticos, baseados na racionalidade prática, divididos em modelo humanístico, modelo de ensino como ofício e modelo orientado pela pesquisa, com base epistemológica em Dewey; 3- modelos críticos, baseados na racionalidade crítica, divididos em modelo sócio-reconstrucionista, modelo emancipatório ou transgressivo e modelo ecológico crítico, com base epistemológica em Dewey, Piaget e Freire. Nesta categorização o autor dá realce à pesquisa realizada por educadores como uma ferramenta contra-hegemônica dos modelos críticos de formação de professores, como o modelo de formação de professores como intelectuais, proposto por Henry Giroux.

Por que formar professores com ênfase na pesquisa interdisciplinar.

A pesquisa interdisciplinar como eixo condutor do currículo da formação docente constitui-se num instrumento que poderá levar o futuro professor a perceber-se como profissional intelectual, consciente de seu papel social, capaz de promover discussões e produzir conhecimentos, atuando e modificando a escola e o ensino. Segundo Giroux & McLaren, "os programas de formação dificilmente estimulam os licenciandos a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória" (2011, p. 147). Neste sentido, a construção de um currículo que contemple as necessidades reais dos futuros professores também precisa acontecer em uma perspectiva interdisciplinar, que favoreça o intercâmbio entre os elementos sociais e políticos da educação, pois conforme aponta Ciavatta, " a interdisciplinaridade não pode ser apenas uma técnica; ela precisa incorporar os objetivos educacionais da formação integrada" (2015, p. 65). A pesquisa pode fomentar o debate crítico, articulando e confrontando o currículo da formação docente com os objetivos das diretrizes curriculares para formação de professores e as demandas da realidade escolar. Para Moraes, interdisciplinaridade é "uma abordagem epistemológica que permite ultrapassar as fronteiras interdisciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas. Contrapõe-se à fragmentação e linearidade no currículo" (MORAES, 2008, p 272). A formação docente concebida assim sob o viés interdisciplinar não se limita à especialidade de cada licenciatura mas, antes busca integrar conhecimentos afins com outras áreas sem perder de vista sua especialidade. Neste sentido, a produção do conhecimento em lugar da reprodução requer uma reestruturação da universidade, do currículo e da formação de professores de modo a refletir e atender às necessidades da sociedade contemporânea. Santos Filho (2000), Pimenta (1998) e Moraes (2000), respectivamente apontam as seguintes perspectivas:

o

A universidade: precisa buscar novas abordagens e novos métodos de pesquisa, novos conteúdos curriculares para os cursos de graduação e novas funções em resposta aos desafios atuais e futuros.

o

A formação de professores: trabalhar a pesquisa como princípio formativo na docência; os cursos de formação devem possibilitar aos professores articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

o

O currículo: requer a adoção da prática da interdisciplinaridade sem prejuízo da especialização, no contexto de um currículo integrado como contrato negociável entre as partes interessadas, com fins em aberto, na concepção de uma aprendizagem não-linear, favorecendo o inesperado e o criativo.

Conclusão

A formação de professores pautada em modelos meramente transmissivos é algo fora do contexto das necessidades educacionais contemporâneas que exige capacidade de autonomia de pensamento, de crítica e autocrítica. Ou seja, o currículo dos cursos de formação docente precisa expressar a voz e o desejo dos alunos. O exercício do pensar, articulando teoria e prática através da pesquisa interdisciplinar pode fornecer subsídios que ajudem a construir e amadurecer uma visão do papel docente em uma perspectiva emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Reforma do Ensino Superior.**

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.**

CATANI, A. M. (org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1996.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento – a historicidade da educação profissional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 20115.

GIROUX, H. & MCLAREN, P. **Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural** IN: MOREIRA,

A. F. MOREIRA & SILVA, T.T. da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo; Cortez, 2011. 12ª ed.

MENDONÇA, A. W. P. C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, nº 14.

MORAES, S. E. **Interdisciplinaridade e transversalidade em escolas públicas de Fortaleza**. In : MORAES, S. E. (org.) Currículo e Formação Docente: um diálogo interdisciplinar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. MORAES, S. E. **Currículo, transversalidade e pós-modernidade**. in Moraes, S. E. Santos Filho, J. C. (orgs) Escola e Universidade na pós-modernidade. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PEREIRA, J. E. D. **A pesquisa dos educadores como estratégia de construção de modelos críticos de formação docente** In: PEREIRA, J. E. D. & ZEICHNER, K. (orgs.) A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor** In: FAZENDA, I. Didática e Interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998.

ROMANELLI, O. **História da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Universidade, Modernidade e Pós-modernidade**. In: MORAES, S. E. & SANTOS FILHO, J. C. dos (orgs.). Escola e Universidade na Pós-Modernidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.