



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14339 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

**FORMAÇÃO, PRÁTICA DO PEDAGOGO E CURRÍCULO: UMA REALIDADE QUE REFLETE INQUIETAÇÕES PELA ALTERIDADE E PELO PROTAGONISMO**

Doraneý Baía Mota - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Pedro Augusto Hercks Menin - UFRR-PPGE - Universidade Federal de Roraima

**FORMAÇÃO, PRÁTICA DO PEDAGOGO E CURRÍCULO: UMA REALIDADE QUE REFLETE INQUIETAÇÕES PELA ALTERIDADE E PELO PROTAGONISMO**

## Resumo

Pesquisa-se aqui a relação entre o trabalho do pedagogo e o currículo de uma escola municipal de Ensino Fundamental I da rede pública roraimense, objetivando analisar a formação e a prática docentes moldadas em um currículo formal necessário, mas estático, que carrega consigo uma estrutura burocrática de “ensino estruturado”, afastado da indissociável relação formação e prática docente, e de outros elementos do contexto escolar como valores, cultura local e de permanentes e singulares conexões humanas. Com base no pensamento decolonial, tem-se uma análise que permite pensar a complexidade do cotidiano escolar, a partir de resultados oriundos de pesquisa participante que se utiliza de estratégias descritivas para a análise de dados, além de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis licenciados em Pedagogia. A discussão dos resultados ilustra inquietações decorrentes da subalternidade das práticas pedagógicas ao ensino estruturado, bem como a utilização – ou não – dos saberes da formação em Pedagogia desses docentes.

**Palavras-chave:** formação docente, currículo, práticas pedagógicas.

## Introdução

A formação universitária do pedagogo atualiza-se em suas práticas escolares que, por sua vez, se estabelecem, como se sabe, a partir da aplicação de um currículo formalmente estabelecido nacionalmente e concretizam um processo educacional definível como “currículo real” (LIBÂNEO, 2001), imerso em incontáveis embaraços que evidenciam os desafios da prática do educador. Assim, as ações educativas vivenciadas na escola corporificam, por meio das práticas pedagógicas, a formação acadêmica e humana do professor – embasadas em uma realidade local dinâmica e em um currículo escolar necessário.

Em sua ação diária, sob o crivo da formação teórico-prática e da realidade de sala de aula, o professor lida com *entraves*, objeto de estudo deste trabalho – que tem por objetivo caracterizar a prática do pedagogo especificamente no processo de ensino aprendizagem nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal urbana de Boa Vista-RR. Os objetivos específicos são identificar a relação entre a formação e a prática do pedagogo em sala de aula e investigar como o trabalho da docência é construído, pela apropriação ou não dos saberes do currículo de Pedagogia.

A metodologia parte de um levantamento de dados *in loco*, com observação participante e entrevistas semiestruturadas. As últimas focaram, além do cotidiano do educador e sua formação, sua concepção de currículo, abalizadas pela compreensão de Libâneo (2001) de *currículo formal* – sistematizado pela instituição educacional (a partir de determinações do estado), o *currículo real* – efetivado pelos professores em sua sala de aula e, por fim, o *currículo oculto* – que não é imediatamente visível ou dizível explicitamente (Cf. LIBÂNEO, 2001, pp. 99-100), para uma melhor sistematização das respostas.

Em seguida, realizou-se uma análise de conteúdo de Bardin, explorando seu caráter descritivo, como “uma técnica elementar da análise de conteúdo – mais do que uma sistematização de uma leitura normal – [...] em um material composto por elementos vários [...]” (BARDIN, 1979/2016, p. 15). A pré-análise conduziu à exploração do material e, por fim, houve o tratamento dos resultados, com a inferência e interpretação sob as bases teóricas.

### **Cotidiano escolar: currículo e vida**

A escola está envolta em constantes e diversos processos, permanentemente, não sendo possível defini-la como um espaço fechado em si, por si e para si. Da mesma forma, não há como pensar a escola apenas como um ambiente de interações meramente técnicas de bases científicas, pois, questões de ordem pedagógica perpassam o tecido social, “[...] extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal.” (LIBÂNEO, 2010, p.28).

A despeito de transformações permanentes, maiores ou menores, visíveis ou invisíveis (emocionais, por exemplo), a escola precisa de um currículo articulado na “relação orgânica

entre concepção, desenvolvimento e avaliação do currículo, a valorização das dimensões subjetivas das relações entre sujeitos e conhecimentos [...], superando processos repetitivos” (PIMENTA, 2019, p. 79).

Daí não ser possível conceber esse documento como “pronto e acabado”, apenas para ser executado pelo docente, mas como algo que traz várias conexões, sendo similar ao que Deleuze e Guattari (1995:32) chamam de rizoma: “um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas [...]”.

A dinamicidade do currículo está na aproximação da possibilidade de construções teóricas conjuntas e úteis, que evidenciem a influência do contexto histórico sobre o ensino, bem como, dos elementos socioculturais que constituem a sociedade específica na qual ele é praticado, influenciando e influenciado, portanto, por tal sociedade, na compreensão de que “a análise adequada do currículo há de estender-se desde um extremo propriamente prescritivo a outro propriamente interativo” (ÂNGULO RASCO, 1994, p. 19).

Obviamente, o currículo não consegue compor ou prever a riqueza de acontecimentos possíveis ou não na escola, ainda que tenha caráter questionador e instável. Por isso, não pode ser restrito a uma perspectiva utilitária; precisa alcançar o contexto sociopolítico e econômico, e ir além de seus níveis distintivos: formal, oculto e vivido (LIBÂNEO, 2001).

## Resultados e breve discussão

Se as políticas públicas precisam considerar a equidade e a alteridade na implementação de suas ações, a escola não pode fugir destes princípios, restringindo suas práticas a uma concepção única. Todavia, observar-se-á que os resultados da pesquisa contradizem um trabalho pedagógico firmado na equidade, na alteridade e no protagonismo.

A observação participante identificou o reverberar da perspectiva eurocentrista em que os colonizadores detinham as únicas epistemes, os únicos valores, os conceitos unicamente corretos em um ensino estruturado como única metodologia para um nivelamento, sem oportunizar adequadamente a equidade e a alteridade, sem facilitar o protagonismo docente e discente – ignorando a *diferença* como essência (Cf. DELEUZE, 2018). Percebeu-se, todavia, a prática docente balizada na concretização do ensino estruturado, mas refletindo inquietações pela alteridade e pelo protagonismo (como sugere o título deste trabalho), de acordo com o quadro das categorias e respostas abaixo.

Quadro 1 – Resultados das entrevistas por categorias

CATEGORIAS	SÍNTESES DAS ENTREVISTAS
1. Perfil de experiência e Formação dos Docentes	SOBRE O TEMPO DE DOCÊNCIA, DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BOA VISTA E FORMAÇÃO.

	<p>1- 23 anos de docência, 13 nesta rede de ensino, nunca exerceu função fora da sala de aula. Licenciada em Pedagogia há 13 anos, por universidade pública.</p> <p>2- 12 anos de experiência, com 05 anos em coordenação pedagógica; há 03 anos nesta rede de ensino. Licenciada em Pedagogia por faculdade particular, há 12 anos.</p> <p>3- 05 meses, todos nesta rede de ensino. Licenciada em Pedagogia há 03 anos, por faculdade particular.</p> <p>4- 11 anos de experiência docente, 08 anos nesta rede de ensino, nunca exerceu função fora da sala de aula. Licenciada em Pedagogia há 09 anos, por universidade pública.</p> <p>5- 10 anos de experiência, todos nesta rede de ensino. Licenciada em Pedagogia por faculdade particular, há 12 anos.</p> <p>6- 05 anos de experiência, com 08 meses nesta rede de ensino; exerceu coordenação pedagógica por 03 anos. Licenciada em Pedagogia por faculdade particular, há 7 anos.</p>
2. Prática docente: conhecimento e lida com os fazeres pedagógicos	<p style="text-align: center;"><b>FALAS QUANTO AO VÍNCULO DO CURRÍCULO FORMAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL COM A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA</b></p> <p>1- Matemática e História, sim, há relação entre a formação e o currículo escolar; ciências é relativo. Língua Portuguesa, é distante, como em relação às metodologias e concepções.</p> <p>2- Pouquíssima, porque na faculdade, são outras realidades, a teoria é muito diferente.</p> <p>3- A formação é um sonho, com um monte de coisas que vão funcionar, aí você chega na escola e se depara com o ensino estruturado; a realidade é o acordar do sonho.</p> <p>4- A formação nos habilita para sermos autônomos, criativos etc. mas, no ensino estruturado, não há como ser. Há uma relação, porque não viemos vazios, temos uma base, mas, essa realidade é diferente dessas linhas de construção do pensamento. Isso é desolador; por vezes, nos esmorece.</p> <p>5- É complicado porque no ensino estruturado, não sobra tempo para experimentarmos nada do que aprendemos que daria certo.</p> <p>6- Não é fácil tentar ser criativo no ensino estruturado. É bem cansativo, o vínculo se perde, pois, a formação fica para trás</p>
3. Posicionamentos que refletem inquietações como sentimentos dos docentes	<p style="text-align: center;"><b>QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DE SALA DE AULA?</b></p> <p>1- A principal dificuldade é a burocracia, a gente sabe que precisa registrar tudo, mas, é demais. Depois, é a falta de acompanhamento das famílias e a carência de suporte que contribua com as práticas pedagógicas e não só fiscalize.</p> <p>2- O fator crucial é muita coisa a cumprir, fica parecendo robôs a serviço do sistema burocrático do ensino estruturado. Há uma pressão muito forte sobre os professores que está adoecendo a muitos.</p> <p>3- O ponto forte das dificuldades é cumprir na íntegra o ensino estruturado, porque é muita coisa e as famílias não entendem como podem ajudar.</p> <p>4- A maior dificuldade é lidar com o ensino estruturado, porque ele foge da nossa realidade da sala de aula, não deixa espaço pra exercer a autonomia e nem há o mínimo espaço para o protagonismo das crianças, que sofrem esse impacto de não poderem criar nada, é só cumprir, isso pesa muito e causa desânimo a elas.</p> <p>5- As dificuldades, além do ensino estruturado, são a falta de materiais e de assessoria pedagógica, que não orienta aos professores como lidar com essa prática na sala de aula, porque o foco é em questões de acessar sistema, aplicar atividades de forma sistemática e registrar. Outras dificuldades são referentes ao acesso e recursos tecnológicos, a internet é péssima e os materiais são raros.</p> <p>6- As maiores dificuldades são metodológicas porque não temos espaço para uma prática docente pontual sobre as demandas das crianças, já que precisamos executar os roteiros nas datas determinadas. Outra problemática é a falta de suporte pedagógico. As instruções se restringem a burocracia, isso é triste. Parece que não lidamos com seres humanos, diferentes...enfim, o ensino estruturado é o centro de tudo</p>

Se considerada a realidade constituída pelas extensões econômicas e, portanto, políticas e históricas, e que neste contexto a produção de subjetividade ocorre (GUATTARI, 1989, pp. 30-31), a partir das relações entre e infraestrutura e superestrutura, como propôs Marx, ao salientar a centralidade do trabalho no processo de humanização (MARX, 1971, p. 28), tais dimensões teóricas ecoam pouco nos resultados obtidos na pesquisa.

Os resultados mostram o ensino estruturado, metodologias e conhecimentos

veiculados fora das realidades da escola, sem foco no contexto e no todo que permeia o cotidiano escolar e que abriria espaço para dialogar com o *devir* – concebido, como afirmam Deleuze e Guattari (1995), no encontro permanente entre todas as instâncias que compõem a chamada realidade.

Assim, as entrevistas e a observação participante parecem demonstrar que há um eco entre a lógica colonial e a prática do ensino estruturado. São indicadores de embaraços para um necessário processo de libertação de amarras que impedem o pensar e o conceber do *devir* como processo contínuo de “movimento de resistência intelectual e política, originado de grupos explorados e oprimidos, e direcionado a uma radicalização crítica ao eurocentrismo.” (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

### **Considerações finais**

A observação participante e as entrevistas viabilizaram observar as práticas desses professores de 1º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Boa Vista, na execução do currículo, na lógica do ensino estruturado, seguindo os cronogramas e roteiros, desvelando inquietações docentes pela alteridade e pelo protagonismo.

Quanto ao currículo, notou-se forte rigidez e falta de diálogo para relevar as realidades locais, impondo-se tão-somente um “mundo externo” aos estudantes. Por isso, mostram-se incipientes as bases para equidade e alteridade, haja vista o modo linear em que se fundamentam as práticas. Isso revela, a partir de uma visão “de dentro” da escola, uma lógica autoritária, em que todos os professores entrevistados parecem, em larga escala, sucumbir ao ensino estruturado se instituindo como única possibilidade metodológica real da rede de ensino que daria conta dos conteúdos obrigatórios.

Sobre como a prática da docência é construída, pela apropriação ou não dos saberes do currículo comum dos cursos de Pedagogia, as entrevistas indicam não ser fácil implementar os saberes da formação, pois sequer há liberdade para planejar as datas das atividades, uma vez que o ensino estruturado traz os cronogramas e roteiros prontos para serem executados. Pela mesma razão, não há solidez entre a formação e a prática do pedagogo em sala de aula, do que lamentam os próprios entrevistados.

Destarte, os dados da pesquisa explicam a angústia estampada nos olhares de quem deveria nutrir o esperar por meio da Educação. Tem-se professores envolvidos no labor diário, sem demonstrar capacidade de atuações claras a partir de suas visões políticas. Apesar de “engessados” pelo ensino estruturado, ainda são questionadores e talvez capazes de recorrer à desobediência epistêmica que se opõe a um ensino homogeneizante.

### **REFERÊNCIAS**

- ÂNGULO RASCO, José Félix; BLANCO GARCIA, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. *s.l.*: Aljibe, 1996.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 11, p. 89- 117, maio-ago., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: 70, 1979.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. (volumes I a V). Rio de Janeiro, RJ: 34, 1995.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARX, Karl. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. Lisboa: Estampa, 1971.
- PIMENTA, Selma G. (Org.). A didática e os desafios políticos da atualidade: **XIX ENDIPE FACED/UFBA, 2018**. Salvador: EDUFBA, 2019.