

SOBRE CURRÍCULO, PODER E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ABOUT CURRICULUM, POWER AND TEACHERS FORMATION

Sandra Nazaré Dias Bastos (sbastos@ufpa.br)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI)

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA)

Resumo: Nesse texto trago para discussão a questão do currículo como invenção associada a relações de poder. Em um primeiro momento mostro como essa percepção é construída em meu processo de formação acadêmica a partir do contato com discussões dentro de uma perspectiva pós-crítica. Posteriormente discuto a elaboração do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Biologia e como isso pode estar relacionado a processos de subjetivação de professores em formação que negam a docência como uma profissão de valor e que se deseja.

Palavras-chave: Currículo, Formação de professores de Biologia, Subjetivação

Abstract: On the present text I bring to discussion the issue of the curriculum as an invention associated to power relations. In a first moment I show how this perception is build in my process of academic formation from the contact with discussions inside a post-critical perspective. Later I discuss the elaboration of the Biology Graduation's course pedagogical project and how it can be related to subjectification processes of the teachers in formation, who deny teaching as a valuable and desirable profession.

Keywords: Curriculum, Biology teachers formation, Subjectification.

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)

1 Introdução

A palavra currículo nos remete a percurso. Tomando como universo o ambiente escolar, a palavra se aplica ao conjunto de normas e conteúdos que devem ser cumpridos dentro de uma etapa de formação. Dessa forma, enquanto professora de Biologia via o currículo como o conteúdo a ser cumprido dentro de um tempo em uma dada disciplina. Enquanto aluna era o percurso que deveria trilhar para completar minha formação. Nessa linha de pensamento, jamais parei para pensar sobre currículo ou o que havia por trás dele. Nunca me questioneei (ou aos outros) porque deveria aprender (ou ensinar) tais conteúdos, qual a importância deles ou ainda, como, quando e por quem haviam sido selecionados. Percebia o currículo como algo posto, que estava ali para ser cumprido de forma ativa pelos professores e passivamente pelos alunos e se restringia ao ambiente escolar e ponto final.

No entanto, muitas modificações nessa forma de pensar aconteceram a partir das discussões e leituras realizadas em 'Ciência e Currículo'¹. Na condição de professora em fase de doutoramento, ao cursar essa disciplina deparei-me com textos, temas e discussões que me tiram do foco e colocam-me em rota de colisão direta com minhas certezas provocando um deslocamento (ou quem sabe um descolamento) de posições que eu considerava confortáveis.

Em minha primeira leitura: Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo de Tomaz Tadeu da Silva, deparei-me com a afirmação de que o currículo não é algo que está à espera de ser descoberto e descrito. Para este autor a suposta descrição do currículo, na verdade, é efetivamente sua criação e dentro desse contexto temos um processo circular onde a teoria (do currículo) descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Destaquei a palavra criação e nesse destaque minha primeira inquietação: **o currículo como invenção** e sendo uma invenção sua estruturação é atravessada por relações de **poder**. Prosseguindo, o autor afirma que os conhecimentos que constituem o currículo estão *“centralmente e vitalmente envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa **subjetividade**”* (SILVA, 2003, p.15).

Partindo dessas considerações e tomando como base as palavras em destaque amplio minha percepção de currículo para além do universo escolar e procuro construir esse texto trazendo uma situação e algumas inquietações que puderam ser melhor trabalhadas a partir do entendimento de que o currículo pode se constituir como um eficiente dispositivo de subjetivação.

2 O Currículo como dispositivo de subjetivação

A circunstância a qual me refiro aconteceu durante a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas no campus da Universidade Federal do Pará onde atuo como professora. Durante as reuniões que antecederam a elaboração do documento, me deparei com professores discutindo o que deveria compor a matriz curricular do curso. Percebi que no calor da discussão

¹ Disciplina ofertada dentro do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI/UFPA.

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)

não estavam em foco uma formação geral em Biologia, muito menos a formação de um futuro profissional que exerceria o magistério. O que se buscava ali, em uma disputa desigual, era a imposição de um currículo que pretendia formar(?) um pesquisador na área de conhecimento do grupo de pesquisa no qual a maioria dos professores estava vinculada. Para aquele grupo, o estágio supervisionado era declaradamente um grande desperdício de carga horária, uma vez que para ser professor não seria necessária preparação específica, o aluno precisava dominar conhecimentos de Biologia e se tivesse “dom” para a coisa, certamente saberia “se virar” em sala de aula. Após muitas reuniões e discussões onde alguns exageros foram cortados, o currículo foi organizado procurando atender áreas diversas do conhecimento biológico e as diretrizes curriculares de um curso de formação de professores.

Essa situação, longe de ser apenas um caso isolado, ilustra a noção de que o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, como por encanto, simplesmente aparece em nossas salas de aula. Não há neutralidade em sua elaboração. Michael Apple (2002) afirma que o currículo “*faz parte de uma tradição seletiva, resultado da **seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo**. É o produto das tensões, conflitos e concessões [...]*”. Reforçando essa questão Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 8) afirmam que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

É possível perceber então que o currículo que planejamos para a formação de nossos professores não se apresenta constituído dos conhecimentos válidos para a formação de um biólogo-professor², mas sim dos conhecimentos que grupos, em disputa, **julgam e consideram válidos e importantes** nesse processo de formação. Nessa construção do currículo estão presentes, de forma nem sempre sutil, os embates entre os diferentes pensamentos, visões e concepções sobre o tipo de profissional a ser produzido³ e trazem à tona discursos e poderes que procuram dizer e defender diferentes verdades.

Dentro dessa perspectiva o poder se manifesta na forma de relações em que, em alguns momentos, certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros (Moreira e Silva, 2002). Nesse caso, temos os formadores em posição de destaque ao organizar uma matriz curricular que deverá ser cumprida pelos licenciandos que na grande maioria das vezes, sequer são chamados para participar das discussões. É importante destacar, no entanto, que tais relações de

² Termo usado no Projeto Pedagógico do Curso para designar o perfil do profissional a ser formado.

³ Ou, reproduzindo a construção textual Projeto Pedagógico do Curso, qual o perfil do profissional a ser formado

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)

poder não são fixas e unidirecionais, mas estabelecem entre si, redes capilares de difusão (Foucault, 1979), e assim, os alunos que inicialmente são elementos passivos nesse processo de construção curricular elaboram respostas a esse modelo, assumindo frequentemente um discurso que rejeita a concepção inicial ou essencial de um curso de formação de professores – que é para (ou pelo menos deveria ser) formar professores.

Tomando como base essas idéias re-elaboro minha percepção passando a entender o currículo como a expressão das relações de poder, e que ao ser apresentado “oficialmente” acaba por constituir identidades individuais e sociais que nas palavras de Moreira e Silva (2002) “*ajudam a reforçar as relações de poder existentes*”. Essa condição pode ser ilustrada pela seguinte situação: Embora a estrutura curricular do curso tenha sido enxugada da vertente que lhe configuraria uma especialização em determinada área, embora atenda as diretrizes elaboradas para os cursos de formação de professores, os alunos que estão no curso professam um discurso, que embora variante em palavras, dizem a mesma coisa: “eu não quero ser professor!”. Incomodada com isso, lanço um pergunta inicial: porque alunos em um curso de formação de professores dizem que não querem ser professores?

Na apresentação do livro “Currículo: teoria e história” Tomaz Tadeu da Silva alerta para os efeitos do currículo sobre as pessoas. Em suas palavras: “*o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre as pessoas. As instituições educacionais processam conhecimentos, mas também (em conexão com esses conhecimentos) pessoas*”. Tomando como base suas afirmações passo a me perguntar: nosso curso está preocupado em formar professores?

Minha observação, aliada aos discursos dos alunos que frequentemente reiteram a negação do magistério enquanto profissão que se deseja, leva-me a acreditar que a configuração do curso em questão talvez não priorize a formação para a docência. Assim, é possível que o pouco valor atribuído à profissão pode estar expresso e instituído nos discursos que produzem tanto os currículos quanto os processos de formação de professores. Nessa direção parto da premissa de que o discurso, e o poder vinculado a ele, são **produtores de uma subjetividade que não se enxerga na docência**. Isso pode estar vinculado a vários fatores: professores formadores que não valorizam a docência, estrutura curricular que enfatiza a pesquisa em detrimento do ensino, desvalorização do magistério como sub-profissão, entre outros.

Dias-da-Silva (2005) destaca diversas questões sobre a formação de professores que podem estar relacionados a esse “desencanto” com o magistério. Entre elas, uma cultura universitária que historicamente delega “*pouco prestígio à área de Educação nos embates pela hegemonia acadêmica no campo da ciência brasileira*”. Nas palavras de Catani (*apud* Dias-da-Silva, 2005) a criação dos cursos de licenciatura aparece muito mais como um ônus que os cientistas pagam para fazer ciência em paz. E nesse contexto, Charlot (2008) afirma que “*o professor formador de professores está com um pé na pesquisa e outro pé na sala de aula, mas geralmente (...) esse professor está com o desejo de tirar o pé da sala de aula, para ter os dois pés na pesquisa*”

Essa super valorização da pesquisa em detrimento do ensino não é novidade e está longe de configurar uma característica restrita a determinada área ou universidade. No caso que ilustrei anteriormente, o próprio termo utilizado para

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)

designar o profissional a ser formado pelo curso (biólogo-professor, em que a palavra professor apenas adjetiva o substantivo, o sujeito biólogo) sinaliza para uma concepção que não prioriza a docência. Dentro desse contexto, deparamo-nos ainda com a seguinte realidade: professores formadores que embora experientes e competentes em suas áreas específicas de pesquisa, não apresentam preparo ou conhecimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam nas salas de aula de um curso de formação (PIMENTA, 2008).

Colocando em cena minha própria experiência enquanto formadora, arrisco-me a afirmar, ainda, que muitos professores sequer lecionaram em uma escola de educação básica antes de entrarem como docentes nas universidades. Como podem formar professores se nunca foram professores das séries para as quais formaram profissionais? Como podem formar professores se desconhecem a realidade das escolas onde seus alunos (futuros professores) irão atuar?

Dias-da-Silva (2005) problematiza esse apartamento entre o ensino superior e a educação básica com idéias que confortavelmente perpassam sobre a questão da valorização da pesquisa em detrimento ao ensino. Nas palavras da autora:

[...] Frequentemente presenciamos a reação de grandes cientistas, pasmos ou indignados quando se confrontam com os cadernos e provas produzidos por seus próprios filhos na escola ou irritadíssimos com o precário domínio da leitura e escrita dos seus alunos ingressantes na universidade e/ou, sobretudo, na Pós-graduação. Entretanto, esses mesmos professores se mantêm apartados do cotidiano de escolas, num processo de exterioridade em relação aos demais professores, como se tudo que acontecesse lá não nos dissesse respeito[...] Será que a tarefa de parceria universidade-escola pode se reduzir ao cumprimento de realização de estágios na licenciatura ou desenvolvimento de projetos realizados apenas pelos docentes da área de Prática de Ensino? Por que aos bacharéis apenas compete ficar comodamente criticando a fragilidade dos projetos educacionais para desqualificá-los? Qual o papel das universidades na transformação de nossas escolas de ensino fundamental e médio?

Dentro desse contexto não é de se estranhar que nas reuniões de planejamento dos cursos de Licenciatura, questionamentos sobre a real necessidade de termos as disciplinas pedagógicas ou da necessidade da extensa carga horária para o estagio supervisionado estejam sempre presentes. Isso mostra que muitos professores não consideram legítimos os conhecimentos produzidos na área de educação e muito menos as experiências a serem compartilhadas e partilhadas nos momentos de interação com os professores da educação básica durante os estágios supervisionados.

Como é possível formar um professor, se ele não for apresentado ao universo com o qual irá trabalhar ao sair do curso de formação? Por acaso, médicos, dentistas, engenheiros e advogados se formam sem o conhecimento técnico pertinente às suas áreas? Podem passar por seus respectivos cursos sem os estágios obrigatórios onde, de forma assistida e supervisionada, irão treinar para sua futura atuação? Como se pode então questionar que em um curso de licenciatura o

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)

estágio não seja parte integrante ou importante do processo de formação de professores?

Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais e defende que é necessário que esse processo de formação seja baseado numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, tendo como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

Essa concepção de que a docência não requer formação no campo do ensinar (mas apenas, o domínio de conhecimentos específicos de cada área) foi construída historicamente ao longo do estabelecimento do magistério enquanto profissão. O ponto de partida é a visão do magistério enquanto sacerdócio que foi construída a partir do período colonial brasileiro quando a educação ficava a cargo dos jesuítas. Dentro dessa visão, ser professor é uma missão e essa missão viria precedida por um dom - ensinar.

Mais tarde, no século XVII, a educação ficou a cargo de homens que com certo acesso à escolarização, foram agregados ao sistema de instrução pública como mestres-escola. Esses profissionais recebiam baixos salários, justificados pela desqualificação do seu saber (prático) e trabalhavam em péssimas condições. O desprestígio social pela profissão docente forçou os homens migrar para o setor do comércio e com isso, a função de professor foi assumida pelas mulheres que aceitavam os baixos rendimentos pelo ideal de professora que leve mais cuidados maternos que intelectuais para a sala de aula (Caetano e Neves, 2009).

Tais acontecimentos trazem consequências para os dias atuais. É a partir deles que os processos da desvalorização do magistério vêm sendo construídos nos levando a idealizar o exercício da docência como sub-profissão, condição esta constantemente presente nos discursos de negação proferidos pelos alunos dos cursos de licenciatura e muitas vezes referendados por seus professores.

Infelizmente não existem fórmulas milagrosas para a reversão desse quadro e uma mudança não acontece instantaneamente em um passe de mágica. Passando a entender que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, vejo que é por meio dele que uma nova condição pode ser posta. Se o processo de desvalorização docente foi construído e traz seus ecos aos dias atuais é possível também promover a circulação de novos discursos que coloquem em cheque esse paradigma.

Recentemente identifiquei um movimento nesse sentido: uma propaganda do governo federal incentivando os jovens a buscar os cursos de licenciatura afirmando que a profissão mais importante do mundo é ser professor. Percebemos aí uma tentativa de vinculação do professor a imagem de juventude e beleza em contraponto ao perfil desgrenhado e *nerd* que o caracterizam na atualidade. Ironicamente ou por pura coincidência é uma mulher que nos chama, tendo ao fundo como cenário um prédio elegante representando a escola e crianças saudáveis e sorridentes como alunos.

Mesmo diante dessa imagem que vale por mil palavras não resisto em trazer o alerta de Foucault (2009) para a necessidade de desconfiarmos dos arranjos que nos parecem naturais e que se escondem sob um manto de calma que aloja também lutas, dominações e servidões cujo tempo reduziu as asperidades.

Nesse sentido, é importante entender que as situações não são fixas e imutáveis, ao contrário, sofrem (re) arranjos constantes. É possível que essa

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)

tentativa de captação de pessoas para o magistério represente o momento onde uma nova configuração (dessa vez de valorização e importância) sobre a profissão docente esteja sendo construída. Dessa forma, é importante entender que “*o currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação*” (SILVA, 2010, p. 7).

Nas palavras de Moreira e Silva (2002) Historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente. Assim, ao desconfiar das situações que em meu entendimento inicial se apresentavam como postas e naturalizadas, passo a entender o currículo como um dispositivo de poder que se constitui como uma seleção de conhecimentos com possibilidades de formação de subjetividades.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. A política do conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: Currículo, Cultura e Sociedade*. 7^a edição. São Paulo: Cortez, 2002
- CAETANO, E.; NEVES, C. E. P. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR** (*on-line*), Campinas, n. Especial, p 251-263, mai.2009 - ISSN: 1676-2584
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5^a edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406 jul./dez. 2005.
- FOUCAULT, M. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2009.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. *In: Currículo, Cultura e Sociedade*. 7^a edição. São Paulo: Cortez, 2002
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf [acesso em janeiro de 2011]
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5^a edição. São Paulo: Cortez. 2008.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)

SILVA, T. T. Texto de apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.