



ESCRITAS NARRATIVAS E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Autores. Taciara Lais Borgartz y Alexandre José Krul. Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Campus Santa Rosa, taciaborgartz@gmail.com. Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Campus Santa Rosa, alexandre.krul@iffarroupilha.edu.br.

Tema. Eje temático 6.

Modalidad. 1. Nivel educativo universitario.

Resumen Esta pesquisa teve como objetivo geral: analisar as concepções de currículo dos licenciandos em Ciências Biológicas em formação inicial. Tratou-se de um processo de investigação-formação-ação, demarcado pela investigação-ação crítica, no componente curricular de Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico, com a utilização das escritas narrativas constadas em Diário de Bordo (DB). Deste modo, foi possível identificar, coletar e analisar suas concepções de currículo e, ao serem transcritos, a Análise Textual Discursiva (ATD) das escritas narrativas dos licenciandos permitiu identificar relações entre as palavras-chave, e as proposições em seis focos temáticos, que constituem os metatextos: 1) Conhecimento Escolar e Discurso Pedagógico; 2) Experiências; 3) Formação; 4) Documento; 5) Planejamento; 6) Identidade, sendo evidenciados nesse estudo os dois primeiros.

Palabras claves. Licenciandos em Ciências Biológicas, Investigação-formação-ação, Conhecimento Escolar e Discurso Pedagógico, Experiências.

Introducción

Apresentamos por meio deste estudo, reflexões das análises de concepções de currículo, num processo de investigação-formação-ação, pelos Licenciandos em Ciências Biológicas, que ocorreu durante o curso de formação inicial no componente curricular de Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico. Analisaram-se os processos de significação conceitual de currículo, que foram identificados a partir das escritas narrativas dos licenciandos, que permitiram identificar os principais focos temáticos.

A investigação-ação analisada na dimensão dos “processos constitutivos da docência” é compreendida como um “mecanismo de formação dos professores pautado em processos reflexivos, ou seja, é investigação-formação-ação” (Güllich, 2012, p. 219). A IFA, analisada por Person e Güllich (2013, p. 2), pode ser: “instituída como um mecanismo viável a fundamentar programas e ações voltados especialmente à formação de professores e aceita como metodologia de pesquisa científica em educação”.

A reflexão é uma proposta para os processos de ensino e aprendizagem, associados à formação de professores, que podem: “alicerçar-se em uma atitude investigativa e conduzir à investigação em uma perspectiva contínua e em espiral otimizadora” (Alarcão, 2001, p. 101). Nesse viés, Alarcão (2001) embasada nas pesquisas de Schön (1992, 2000), defende o ideal de racionalidade prática, visando a reflexão sobre a ação. Para Güllich (2012) a reflexão é apontada como uma possibilidade de mediação em processos formativos, nos quais “a formação inicial pode e deve estar também articulada a esse mesmo processo” (Güllich, 2012, p. 199).

Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en
nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la
formación de profesores.

Esta pesquisa têm como objetivo geral analisar as concepções de currículo dos licenciandos em Ciências Biológicas em formação inicial, considerando-se a questão: “Que indícios de constituição do conceito de currículo, pelos licenciandos em Ciências Biológicas, evidenciam-se no processo investigação-formação-ação?” e teve a hipótese: “processos de formação inicial, mediados pela investigação-formação-ação, num componente curricular de prática de ensino, permitem aos licenciandos diálogos críticos que (re)signifiquem as concepções de currículo”.

Referente teórico

Em sua origem, o termo “currículo” correspondia ao “território demarcado e regrado do conhecimento” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 17), sendo voltado aos conteúdos do plano de estudos, este, imposto pela escola aos professores - ensinar - e aos estudantes - aprender. Em tese, o currículo a ensinar é composto pelos conteúdos a serem aprendidos, regulando a prática didática adotada durante a escolaridade.

O termo currículo está associado, em muitas vezes, pela investigação-formação-ação na formação inicial de professores, sendo citado em pesquisas atuais, como “Currículo e Livro Didático da Educação Básica: Contribuições para a formação do licenciando em ciências biológicas” (Emmel, 2019), “Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo” (Libâneo & Alves, 2012), sendo o capítulo 22 específico sobre o tema: “Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares” (Garcia & Alves, 2012). As autoras descrevem que a formação de professores não se restringe ao curso de licenciatura, mas ocorre em múltiplos contextos, este processo inicia-se antes da entrada em uma escola: “se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que práticateoria, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação” (Garcia & Alves, 2012, p. 490).

Durante a formação de professores, os docentes são inseridos em diferentes contextos, Garcia e Alves (2012) defendem que aí está a riqueza desta formação: “um curso de formação de professores e professoras será mais bem-sucedido se, partindo desta ideia, incorporar diálogos permanentes com outros contextos, sabendo-os existentes e fornecendo conhecimentos, significações, valores, crenças aos que temos nos diversos cursos” (p. 490). Neste sentido, é que a formação se articula em continuidade nos cursos de especialização ou em cursos de pós-graduação stricto sensu; ainda as autoras (ibid.) referem-se a teorização sobre e ao retorno a prática, pelos livros que são lidos e escritos em relação ao cotidiano escolar e pela reflexão coletiva.

No âmbito dos estudos curriculares nas formações de professores e professoras, Garcia e Alves (2012, p. 491) afirmam que “significa buscar compreender os modos e as intensidades como estão inseridos nos múltiplos contextos e como esses se relacionam nos cotidianos vividos por cada um”. Eles estão interligados com as práticateorias, criando complexas e variadas redes de conhecimento.

Metodología

Trata-se de uma investigação-ação crítica, conforme Ghedin e Franco (2008) este processo valoriza a “construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, tendo em vista a emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, a pesquisa vai-se caracterizando pela criticidade” (p. 213). A investigação-ação crítica rejeita

as noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade, pois não pretende apenas compreender o mundo da prática, mas transformá-lo (Carr & Kemmis, 1988).

Ocorreu a partir de um processo de investigação-formação-ação (Güllich, 2012) em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no componente curricular Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico, com foco no currículo e no ensino de Ciências e de Biologia. Os sujeitos desta pesquisa representam uma turma com 19 licenciandos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, cursando o componente curricular de Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico, que teve 18 semanas de aula, um total de 72 horas, divididas em 4 horas semanais. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas leituras iniciais e transcrição das escritas narrativas em Diários de Bordo (DB) dos licenciandos, que tenham concordado em participar da investigação.

Desse modo, agregamos à investigação-ação a utilização das narrativas constadas em DB, que possibilitam na formação, “a organização do pensamento, a retomada de experiências vividas, por isso os licenciandos podem iniciar o processo de reflexão das próprias práticas, de modo que haja crescimento pessoal e desenvolvimento da identidade docente nos mesmos” (Bremm & Güllich, 2018, p. 140).

Utilizou-se da Análise Textual Discursiva (ATD), como princípio metodológico para analisar e interpretar os dados, pois segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 117) “a qualidade de um texto depende de sua estrutura ou macro-organização [...] organizada a partir do conjunto de categorias e subcategorias construídas ao longo do processo de análise”. A análise, segundo Moraes (2003) pode ser dividida em três principais etapas: 1. Desmontagem dos textos: processo de unificação, verifica as informações detalhadas do material; 2. Estabelecimento de relações: um processo denominado categorização, que significa estabelecer relações entre unidades básicas, combinando-as em um conjunto mais complexo (categoria); 3. Captando o novo emergente: o texto produzido por esse processo é um esforço para entendê-lo como produto de uma nova combinação de elementos construída de acordo com as etapas anteriores.

Pela leitura das narrativas em DB analisados, foram constituídas sínteses explanando as principais ideias dos textos. Posteriormente, foi realizada nova leitura para identificar os temas ou palavras-chave. Para análise dos dados, utilizou-se planilha eletrônica Excel (software da Microsoft), com sua ferramenta de filtro, para constituir quadros e tabelas. O primeiro passo foi transcrever as narrativas sobre as concepções de currículo, demarcá-las e caracterizar cada uma delas com palavras-chave.

Resultados y discusión

As análises são descritas pelas reflexões a partir das marcas e amarras discursivas identificadas, no entorno da temática desta investigação-formação-ação. Por intermédio das escritas narrativas em DB dos licenciandos, foi possível identificar, coletar e analisar suas concepções de currículo e, ao serem transcritos, possibilitaram a ATD na qual foi possível identificar quatro ciclos reflexivos. Através das palavras-chave, pela ATD foi possível fazer as proposições em seis focos temáticos, que constituem os metatextos: 1) Conhecimento Escolar e Discurso Pedagógico; 2) Experiências; 3) Formação; 4) Documento; 5) Planejamento; 6) Identidade, sendo evidenciados nesse texto os dois primeiros. Destaca-se que as palavras-chave de cada foco temático são relacionadas também nas escritas narrativas dos licenciandos, conforme expressam as análises das palavras-chave com mais registros.

A ATD das escritas narrativas dos licenciandos permitiu identificar relações entre as palavras-chave. Pela ATD compreende-se que estas categorias em seu conjunto, constituem os elementos de organização dos metatextos, conforme Moraes (2003) os metatextos seriam proposições: “a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (p. 197). Desenvolveram-se através da produção de categorias, denominado método intuitivo (Moraes & Galiazzi, 2016, p. 46), integrado “num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem”. É descrita por meio de categorias e subcategorias, sendo logicamente estruturadas durante a categorização. Seguem as análises de dois focos temáticos com as palavras-chave evidenciadas nos quatro ciclos reflexivos.

Conhecimento Escolar e Discurso Pedagógico

Ao analisar o campo “Conhecimento Escolar e Discurso Pedagógico”, as autoras (Lopes & Macedo, 2011) também denominam de “Matéria Escolar ou Conteúdo de Ensino”. Enfatizam que para o conhecimento ser curricularizado, deve “sofrer algum processo de tradução para fins de ensino” (ibid, p. 94), sendo necessária a compreensão da organização do conhecimento mediado pedagogicamente.

Seguindo o viés, das teorias que impactam a discussão curricular nas pesquisas de Lopes e Macedo (2011) da perspectiva técnica a reconceptualização; afirmam ser um “conteúdo produzido para fins pedagógicos, sejam eles em uma instituição com finalidades específicas para tal - a escola - ou em qualquer processo de produção e reprodução cultural” (Lopes & Macedo, 2011, p. 94-5). Para Bernstein (apud Lopes & Macedo, 2011, p. 102) o discurso é tido como um conjunto de regras, aliado às relações sociais. Sendo assim, o discurso pedagógico é considerado um “princípio recontextualizador”.

Neste foco temático foram identificadas 17 palavras-chave: Conteúdos (21 registros); Aprendizagem (13 registros); Conhecimento (10 registros); Ensino (8 registros); Estudos Disciplinares (3 registros); Organização Escolar (3 registros); Avaliação (3 registros); Processo Educacional (2 registros); Conteúdos Escolares (2 registros); Ideologias (2 registros); Teoria (1 registro); Práticas (1 registro); Ensino-aprendizagem (1 registro); Conhecimentos Pedagógicos (1 registro); Componentes (1 registro); Estudo (1 registro); e Concepções (1 registro).

Neste foco temático, as palavras-chave encontram-se em maior número no segundo e quarto ciclos reflexivos. O que se evidencia em:

“O currículo são os conteúdos e aprendizagens que as escolas tem planejado para trabalhar durante o ano letivo com os estudantes” (Narrativa DB, L15, 25/09/2019). “São vários componentes de conteúdos escolares, abrange experiências de aprendizagens, nele estão os conteúdos que deverão ser ensinados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia para diferentes faixa etária” (Narrativa DB, L16, 02/10/2019). “Currículo correspondem ao modo de possibilitar o conhecimento de uma forma em que o aluno e o professor exerçam papéis ativos na aprendizagem” (Narrativa DB, L13, 20/11/2019).

Neste contexto, a partir dos excertos acima percebe-se a principal contribuição da recontextualização, ao campo do currículo, o “caráter produtivo do processo pedagógico”, sendo argumentadas, pelas teorias, de que a escola “não é apenas um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas [...] que reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino” (Lopes & Macedo, 2011, p. 105).

Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en
nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la
formación de profesores.

Experiências

Somos formados por nossas experiências, o conjunto de vivências criadas ao assistir uma aula, ao ler um livro ou realizado uma viagem. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21). Considerando esses aspectos, Larrosa (2011) considera a experiência como algo independente do ser, que não resulta de nossas ideias, representações, projetos ou intenções, sendo chamado de “princípio de alteridade/exterioridade/alienação”.

Neste foco temático foram identificadas 14 palavras-chave: Experiências (21 registros); Norteador (12 registros); Bagagem (11 registros); Vivências (7 registros); Trajetória (7 registros); Roteiro (5 registros); Saber (5 registros); Jornada (3 registros); Caminhada (3 registros); Carga (2 registros); Percurso (1 registro); Cultura (1 registro); Sociedade (1 registro) e Classe Social (1 registro).

Este foco temático encontra-se em maior número no primeiro ciclo reflexivo. O que se evidencia em:

“É como uma bagagem onde você leva com você suas experiências, seus feitos, seus trabalhos, em um modo mais amplo é tudo que foi feito em sua caminhada” (Narrativa DB, L14, 07/08/2019). “Currículo é um conjunto de experiências adquiridas no decorrer do processo acadêmico que começa na educação infantil, educação básica, educação profissional e especializações” (Narrativa DB, L16, 07/08/2019).

A experiência é abordada por Larrosa (2011), como “isso que me passa”, sendo considerado pelo mesmo, um acontecimento exterior ao ser, porém o lugar da experiência, permanece sendo o indivíduo, onde se tem lugar. A experiência é também chamada de “princípio da subjetividade/reflexividade/transformação” (Larrosa, 2011, p. 6). Neste sentido, as escritas narrativas dos licenciandos permitem compreender no movimento de IFA que ao conceber currículo como experiência é preciso ir além do currículo como um produto (bagagem, acúmulo, carga), mas enquanto processo (McKernan, 2009) compreender as relações subjetivas (vivências e saber) que podem assumir o caráter de reflexão e transformação.

O currículo é também descrito por McKernan (2009, p. 25) como uma “experiência educacional contínua”, sendo ela um processo em vez de um produto. Sendo assim, é considerado como uma experiência educativa, no lugar de um comportamento ou resultado dessa experiência.

Conclusiones

Nesse quesito, os focos temáticos que obtiveram mais ênfase foram aliados na IFA, permitindo assim, compreender as concepções de currículo abordadas pelos licenciandos em formação. Por meio da ATD nas escritas narrativas em DB, foi possível analisar a transformação dos conceitos trazidos ao longo das intervenções, com a leitura de artigos e livros, que se utilizam do termo em suas pesquisas e projetos.

As análises das escritas narrativas elucidam as leituras que os licenciandos fazem dos acontecimentos em sua constituição na formação inicial. A partir da ATD, permitiu-se por meio dos metatextos, dividi-los posteriormente em categorias e subcategorias, transcrevendo as relações entre as palavras-chave no processo de categorização. Pode-se perceber a preocupação dos licenciandos ao final do processo de investigação, em trazer termos concretos e dar significado ao pensar em currículo.



Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la formación de profesores.

Concluimos que a utilização da IFA é de extremo valor no processo de formação, pois influencia os licenciandos a tornarem-se professores pesquisadores e principalmente questionadores, demarcados pelo processo de investigação-ação crítica e emancipatória. Nossa identidade constituiu-se por meio das experiências adquiridas ao longo dos processos de formação e trajetória docente, sendo reconstruídas, da mesma forma que nesta pesquisa a concepção dos licenciandos se modifica, rearticulando os saberes sobre currículo.

Referencias bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bremm, D., & Güllich, R. I. da C. (2018). Processos de investigação-formação-ação decorrentes de narrativas em ciências de professores em formação inicial: com a palavra pibid. *REnCiMa*, v. 9, n.4, p. 139-152.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoria Crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Rocca.
- EmmEL, R. (2019). *Currículo e livro didático da educação básica: contribuições para a formação do licenciando em ciências biológicas*. Curitiba: Appris.
- Garcia, R. L., & Alves, N. (2012). Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: Libâneo, J. C.; Alves, N. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez.
- Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (2008). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Güllich, R. I. da C. (2012). *O livro didático, o professor e o ensino de ciências: um processo de investigação-formação-ação*. 2012. 263p. Tese (doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí), Ijuí.
- Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Mckernan, J. (2009). *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211.
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. do C. (2016). *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijui.
- Person, V. A., & Güllich, R. (2013). Investigação-ação em Ciências: a reflexão como categoria formativa de professores. In: VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL), 2013, Santo Ângelo. Anais. Santo Ângelo: FuRI, 1-14.