

Educação Comparada como método de pesquisa: por uma história do currículo para a formação continuada de professores

Kleinert Casagrande, Ieda Maria

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil
iedakleinert@gmail.com

Issler, Marcio

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil
marcioissler@hotmail.com

Resumo

Destaca as vertentes teórico-metodológicas que sustentam a produção do conhecimento curricular em Programas de Formação Continuada de Professores da rede escolar pública em municípios da Região Oeste do Paraná. Explicita os princípios constitutivos e tendências que orientam as propostas de formação, sua organização e estrutura curricular em face aos princípios de formação continuada impressos na política educacional, visa rastrear conteúdos e informações no contexto em que se apresentam para estabelecer relações entre sua produção e a história curricular. O percurso metodológico orienta-se pelos fundamentos da Educação Comparada como ciência e método de pesquisa e incidiu sobre o conjunto de documentos sistematizados pelas Secretarias Municipais de Educação, notadamente aqueles referentes à estrutura curricular, disciplinas, ementas e bibliografias dos cursos de formação continuada de professores. Apesar de suas diferenças, os programas apresentam perfis de características bastante semelhantes: um corpo docente com visível vontade de participação em cursos de qualificação ofertados pelas respectivas instâncias hierárquicas a que estão subordinados. Em face o perfil informal dos programas de formação continuada de professores examinados, as vertentes norteadoras, o contorno epistemológico curricular e os indícios materiais que regem esse processo de formação retrata-se a situação de cada programa pelo seguinte conjunto de relatórios padronizados: 1. Programa; 2. Disciplinas; 3. Projetos de Pesquisa; 4. Referencial bibliográfico. Na sistematização da empiria destacou-se no relatório a ausência de conteúdos disciplinares, tendo por fim que a apreensão do perfil epistemológico existente nos programas estudados não apresenta um conjunto de informações que permita ou revele uma ação articulada de curso ou programa específico para a formação continuada de professores.

Abstract

It highlights the theoretical-methodological aspects that support the production of curricular knowledge in Continuing Teacher Training Programs of the public school network in municipalities in the Western Region of Paraná. It explains the constitutive principles and tendencies that guide the training proposals, their organization and curricular structure in face of the principles of continuing education printed in the educational policy, aims to trace contents and information in the context in which they present themselves to establish relations between their production and history curricular. The methodological course is guided by the foundations of Comparative Education as a science and research method and focused on the set of documents systematized by the Municipal Secretariats of Education, especially those referring to the curricular structure, disciplines, menus and bibliographies of the continuing teacher training courses. Despite their differences, the programs have very similar profiles: a faculty with a visible willingness to participate in qualification courses offered by the respective hierarchical instances to which they are subordinated. In view of the informal profile of the continuing teacher training programs examined, the guiding strands, the curricular epistemological outline and the material evidence that govern this training process are presented in each program by the following set of standardized reports: 1. Program; 2. Disciplines; 3. Research Projects; 4. Bibliographic reference. In the systematization of empiricism, the report highlighted the absence of disciplinary content, aiming at the apprehension of the epistemological profile in the programs studied does not present a set of information that allows or reveals an articulated action of a specific course or program for continuing education of teachers.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação, educação comparada, formação continuada de professores, currículo.

Keywords: Research in Education, comparative education, continuing teacher training, curriculum.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.098>



INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a questão docente e sua formação é abundante no Brasil. Os trabalhos se voltam para a compreensão da profissão docente e neste sentido expressam a complexidade do tema e o interesse em compreender esse fenômeno e a partir de qual perspectiva está moldado. Em alguma medida a insistência dos governos em interferir no trabalho docente não é clara e há consenso quando se trata de observar que há uma indicação de silenciamento desta relação por parte dos professores quanto a forma e conteúdo da formação continuada.

O trabalho tem por objetivo analisar aspectos da formação continuada de professores, destacar as vertentes teórico-metodológicas que sustentam a produção do conhecimento curricular em Programas de Formação Continuada de Professores (FCP) de redes escolares públicas em cinco municípios da Região Oeste do Paraná, Brasil. Explicita os princípios constitutivos das tendências que orientam os programas e a maneira pela qual se organizam em face os princípios de formação continuada impressos na política educacional nacional. Visa rastrear conteúdos e informações no contexto em que se apresentam para estabelecer relações entre sua produção e a história curricular.

Parte-se do pressuposto de que os estudos que orientam o desenvolvimento curricular compreendem inúmeros questionamentos sobre suas matrizes teóricas ao longo da história. Os pressupostos a elas subjacentes podem refletir teorias de cunho sociológico, antropológico, econômico, filosófico, psicológico, assim como as teorias do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, ao currículo cumpre desenvolver um projeto sócio-cultural de expressão teórico-metodológica de sua diversidade e os estudos comparados neste campo permitem analisar movimentos curriculares concretos e estudá-los no contexto geral da práxis educativa.

No caso de uma organização curricular do conhecimento para a formação continuada, poderia se argumentar acerca da articulação dos diferentes campos do saber em temas mestres, correspondendo aos mecanismos de integração interdisciplinar. Neste sentido, a contra argumentação provém das características que a FCP adquire na escola pública brasileira, por sua ação descontínua, imprecisa e itinerante, conforme explicita Gatti (2008) com oferta destacada de cursos e palestras assumindo a feição de programas compensatórios sem propor maiores estudos e aprofundamento teórico-metodológico acerca das dificuldades do professor.

Considerando a regulamentação dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/1996 no o artigo 63 especifica as atribuições dos institutos superiores e por meio do inciso III determina que estes deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis; já o Artigo 67 define que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, atribuindo como responsabilidade dos sistemas o aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado para esse fim; o Artigo 80 estipula que o Poder Público deverá incentivar o desenvolvimento e veiculação de programas de educação continuada; o Artigo 87, determina que os municípios, o Estado e a União, deverão realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício [...] (Brasil, 1996). Com base o anunciado é importante destacar o reduzido número de programas regulamentados e sequenciais de formação continuada presentes nas secretarias municipais de educação investigadas.

Com base a perspectiva de currículo integrado de Santomé (1998) que pressupõe a compreensão global do conhecimento e a integração como processo resultante da interdisciplinaridade, ressalta-se a unidade possível entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento (Biancheti, 1995). Assim, para Bernstein (1996) a integração possibilita que disciplinas e cursos isolados estejam em uma perspectiva relacional do conhecimento escolar e uma maior integração dos saberes escolares com os saberes dos alunos, superando a visão reducionista e dogmática do conhecimento. Tais fundamentos, contudo, não constam nas propostas de formação analisadas.

1. RELAÇÕES CURRÍCULO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM REPERTÓRIO NECESSÁRIO

O currículo no sentido etimológico de scurrere significando correr e entendido como curso (Goodson, 2013), é um dos principais elementos que constituem e que permitem que a escola efetive sua função precípua. No caso das propostas curriculares para a formação de professores, visa determinar so-



bre o perfil docente correspondente para atender às demandas educacionais. Conforme destaca o repertório de conhecimentos, “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos” aqueles infinitamente necessários à materialização do projeto de escola e de formação, estão definidos na Resolução nº 2, de 1/07/2015 que propõe diretrizes curriculares para a construção de propostas de formação inicial e continuada de professores da educação básica. (BRASIL, 2015, p. 2).

Assim, a concepção de currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovadas em 1998, mencionam que este conceito,

[...] envolve outros três, quais sejam: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas), currículo oculto (o não dito, aquilo que tanto alunos, quanto professores, trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula). (BRASIL, 1998, p. 6).

Considerando as questões legais e os objetivos da pesquisa, elegemos os Programas de Formação Continuada de professores de cinco (5) municípios compreendendo a Região Oeste do Paraná como corpus de investigação das concepções e experiências integradoras que essas propostas deveriam intencional e materializar em suas propostas de formação continuada.

A pesquisa buscou comparar as orientações pedagógicas e curriculares dos programas de formação continuada de professores das secretarias municipais de educação com vistas a destacar os elementos epistemológicos que fundamenta, a teoria educacional que define sua realidade e permite compreender sua indispensabilidade para garantir a função social da escola, e da educação. Buscou um enunciado de teoria curricular que movimentava os programas de formação como campo que os fundamenta teórica e metodologicamente, para posteriormente proceder uma expositiva comparada da epistemologia notada, no pertencente aos programas de a partir dos contextos de análise.

A pesquisa assentou-se nos dados do levantamento documental, bibliográfico e da literatura acerca da relação currículo e formação continuada de professores. Foram consultados os Planos Municipais de Educação e o Currículo Básico para a Escola Pública dos municípios de referência. Como fundamento para a análise dos dados dos currículos das disciplinas buscou-se em Bardin (2002) as categorias resultantes dos documentos. O campo das contribuições de Bernstein (1996) se deu a partir da noção de recontextualização e de dispositivo pedagógico (1998) para abarcar o enfoque das relações entre discursos, espaços e sujeitos nos sistemas constituintes do conhecimento teórico dos currículos. A recontextualização auxiliou na definição do discurso na busca por uma “teoria da instrução” (BERNSTEIN, 1998, p. 65), no conteúdo de prática pedagógica, bem como, no arquétipo do aluno inexistente e dos elementos definidores do papel do professor e da relação pedagógica.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO COMPARADA PARA COMPREENSÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Metodologicamente a investigação assume a abordagem da pesquisa comparada, o procedimento metodológico utilizado no processo investigativo orienta-se a partir de uma codificação temática dos componentes do modelo de formação para eleger as categorias ou eixos epistemológicos para formação. O entendimento de que a EC como ciência e método de pesquisa tem em vista a comparação como possibilidade de proporcionar conhecimentos acerca de um fenômeno e campo singular repleto de cenários, regularidades, semelhanças e diferenças, tem na investigação com a abordagem teórico-metodológica da EC uma forma de compreender a realidade de sistemas educacionais e das políticas de formação de professores. Para tanto, o campo de procedimentos observou conforme destacado por Casagrande (2016) que,

[...] a comparação assume definições como a de Lijphart (1971) que entende a comparação como técnica de pesquisa específica utilizada no estudo comparativo de poucos casos e que difere da estatística. A comparação como operação mental de Smelser (1976) pode ser realizada com técnicas de pesquisa diversas (experimental, estatística, histórica) Perissinotto (2013). Destaca ainda o autor que o procedimento comparativo não deve ser realizado entre entidades excessivamente parecidas ou absolutamente diferentes. A comparação pressupõe certo grau de semelhança e de diferença entre as coisas comparadas. (Casagrande, 2016, p. 1628).



Ainda quanto ao método, os estudos comparados de políticas educacionais podem apresentar quadros estatísticos quantitativos e qualitativos referentes à qualidade e eficiência de políticas educacionais a partir do princípio básico de comparação que é um outro sistema. Para Franco (2000) “o princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através dele”. Assim, reconhecer-se pelo outro é uma forma de entender a comparação como “[...] um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo conhecimento”. (Franco 2000, p.4).

O percurso metodológico da Educação Comparada (EC) orienta para as atividades de conhecer e reconhecer o outro. Conforme Lourenço Filho (2004) compara-se coisas, fatos e situações que se relacionem numa dada configuração mesmo que em diferentes estruturas. O método de estudos comparativos de política educacional buscam caracterizar as matrizes e formular hipóteses para compor modelos explicativos particulares de cada sistema e, por confronto de vários sistemas, constituir resultados finais dos estudos. Assim, comparando, analisando e voltando a comparar é possível estabelecer conjuntos de hipóteses explicativas do modelo teórico-metodológico de aplicação. Os resultados darão os fundamentos e esquemas metodológicos para aplicação específica em cada caso (Op.cit. 2004). Observa este autor que estudos comparativos não classificam sistemas em melhores ou piores, mais perfeitos ou menos perfeitos (2004, p.53), a EC descreve e explica os sistemas como realidades investigáveis que auxiliam no desenvolvimento da inquiria e posterior explicitação de resultados. (Casagrande, 2016, p. 1629).

Com base Bray, Adamson e Mason (2015) do ponto de vista de método, a Educação Comparada segundo George Bereday (1964, p. 7) constituiu-se em etapas e historicamente estaria entrando em sua terceira fase de existência. Assim sendo, de acordo com a inauguração confirmada por seu principal expoente Julien de Paris, a primeira etapa da EC abrangeu o século XIX e possuía uma orientação científica. Bereday a caracterizou como a etapa da classificação de dados obtidos, a disponibilização de informações descritivas e posteriormente proceder a comparação para apresentar as melhores práticas de um determinado país e a possibilidade de aplicá-las em outros lugares.

A segunda etapa já na primeira metade do século XX, foi denominada por Bereday de período de predição e consistia num processo de preparação antes de transplantar a prática. A terceira etapa foi denominada de período de análise e o interesse estava em evoluir a teoria e os métodos, destacar claramente os passos de procedimentos e instrumentos comparativos para ampliar sua visão. Para Bereday (1964) o novo período histórico era a continuação do período de predição, contudo, demandava que “antes de usar emprestado, tem que haver uma sistematização do campo para delinear o panorama das práticas educacionais”. (Bereday, 1964, p. 9”).

Bray et al (2015) acrescentam que na década de 1970 em uma coletânea da Comparative Education Review, Altbach e Kelly (1986) destacaram que o campo não tem um só método de estudo “[...] possui orientações de pesquisa diferentes e não há esforços para definir o desenvolvimento de um método único normatizado para o campo” (Altbach e Kelly, 1986, p. 1).

Por este prisma conforme destaca Casagrande (2016), a EC transita e dialoga com diferentes áreas e sua postura compreende diferentes deslocamentos, fundamentos e pluralidade de pontos de vista. Nessa complexa trama de relações, a análise comparativa sai de seu lugar habitual e evidencia contributos dos processos educacionais que elucida. Assim sendo, é fato que tais relações implicam na percepção da evolução histórica, nas possibilidades e na dimensão de propósitos e consciência dos condicionantes determinantes das permanências ou de mudanças. (Casagrande, 2016, p.1628).

Nesse contexto, considerando a comparação como a possibilidade de proporcionar um conhecimento específico de cada fenômeno singular, como um campo possível de regularidades, semelhanças e diferenças, que não houve destaques para as classificações de pontos em comum entre um e outro, apenas enfatizar como alguns fenômenos, a partir da reestruturação das relações de produção socioeconômicas e culturais podem tecer e concretizar políticas educacionais.



DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os resultados evidenciam que em relação ao referencial de formação, os programas apresentam justificativas que não fundamentam a existência de integração curricular ou valorização dos processos de construção de conhecimento significativo pela via de cursos e programas de formação continuada. No que diz respeito à centralidade das práticas de formação, verifica-se dois projetos (C1 e T1) que a citam e concebem como eixo estruturante da política educacional e outros que a concentram em atividades de estudo em geral sem definir quais sejam. Quanto à organização das unidades curriculares, três documentos não indicam organizações por eixos/núcleos temáticos e ou eixos epistemológicos. No que concerne à articulação com o contexto profissional, os cursos existentes intencionam a alternância dos espaços formativos desde a entrada do professor no quadro de servidores municipais. Finalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento da práxis, constata-se a preocupação em formar o educador para intervenções críticas no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, afirma-se que experiências pontuais não são suficientes para abarcar a complexidade da formação e da atuação profissional, sendo necessário reconhecer o caráter transformador de um currículo para a formação continuada como possibilidade formativa capaz de responder às exigências do contexto educacional na contemporaneidade. Por fim, o conjunto de documentos existentes, sistematizados e publicados pelas Secretarias Municipais de Educação, referentes à estrutura curricular, disciplinas, ementas ou bibliografias pertinentes aos cursos de formação continuada de professores apesar de suas diferenças, apresentam perfis de características bastante assemelhados: um corpo docente com visível participação em cursos de qualificação ofertados pelas respectivas instâncias hierárquicas a que estão subordinados. Em face o perfil informal de três programas de formação continuada de professores examinados, as vertentes norteadoras, o contorno epistemológico curricular e os indícios materiais que regem esse processo de formação não retrata situação de cada programa conforme o conjunto de relatórios padronizados estabelecidos para o protocolo da investigação, a saber: 1. Programa; 2. Disciplinas; 3. Projetos de Pesquisa; 4. Referencial bibliográfico. Na sistematização da empiria destacou-se no relatório a ausência de conteúdos disciplinares, tendo por fim que a apreensão do perfil epistemológico existente nos programas estudados, não apresenta um conjunto de informações que permita ou revele uma ação articulada da política educacional na especificidade de um programa ou curso de formação continuada para os professores.

Os resultados da pesquisa corroboraram a centralidade da formação continuada na preparação do professor e sua indispensabilidade para garantir a função social da escola e da educação e que o currículo é uma construção histórico-social que sistematiza os meios para a produção do conhecimento. Neste sentido, corrobora a definição de Goodson (2013, p.31) de que o currículo tende a ser compreendido como “conteúdo a ser apresentado para estudo” e embora corporificado como algo fixo possui derivação social e histórica de sujeição, variações e mudanças. Também com base Silva (1997, p. 197) conclui-se que o currículo é sim “um dos locais privilegiados de cruzamento entre saber e poder de representação de discurso e regulação” e também “onde as relações de poder cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais se condensam”. Este movimento permite compreender as relações estruturais veladas da constituição do conhecimento curricular em programas de formação continuada sob o escudo e influência de diferentes vieses, objetivos e interesses. Tais relações em grande parte não se desvinculam da constituição histórica e social de suas políticas curriculares, antes, as refletem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (2012). Por uma pedagogia comparada. In R. Cowen; Kazamias, A. M.; Ulterhalter, E. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Volume 1. Brasília: Unesco, CAPES.
- Altbach, Philip G.; Kelly, Gail P. (1986). Introduction: perspectives on comparative education. In: Altbach, Philip G.; Kelly, Gail P. (Eds.). *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bardin, Laurence. (2012). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bernstein, Basil. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.



- Bernstein, Basil.(1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad: teoria, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bereday, George Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bianchetti, Lucídio. (1995). (Orgs.) *A Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC. 1996.
- Brasil. (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília.
- Brasil.(1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília:Ministério da Educação.
- Bray, M.; Adamson, B.; Mason, M. (2015). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro.
- Casagrande, Ieda M. K. (2015). *Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um estudo de caso na rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.
- Casagrande, Ieda M. K. (2016). *A metodologia comparada como instrumento analítico de políticas públicas educacionais: a formação de professores em foco*. In: *Actas del XV Congreso Nacional de Educación Comparada (2016)*. Coord. Ed. Teresa Terrón-Caro y Macarena Esteban Ibáñez. Sevilla: Edita Sociedad Española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide.
- Franco, Maria C. (2000). *Quando nós somos o outro: questões teórico metodológicas sobre os estudos comparados*. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, n. 72, Agosto.
- Gatti, Bernardete A. et al. (2011) . *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco.
- Goodson, Ivor F. (2013). *Currículo: teoria e história*. 14 ed. Petrópolis: Vozes. Lourenço Filho, Manoel B. (2004). *Educação Comparada*. 3 Ed. Brasília: MEC/INEP.
- Santomé, Jurgó T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*.Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, Tomaz T. da. (1997). *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo na sociedade pós- moderna*. In: Silva, T. T. da. *Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.

