

A INFLUÊNCIA DO CAMPO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

THE INFLUENCE OF THE CURRICULAR FIELD IN TEACHING TRAINING

Andressa Grazielle Brandt¹Data de entrega dos originais à redação em: 10/11/2016
e recebido para diagramação em: 01/06/2017

O presente artigo foi desenvolvido a partir das abordagens teóricas referentes a currículo e cultura escolar. Partimos dos seguintes questionamentos: Qual a influência do campo curricular e do Plano Nacional de Educação na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas? Que aspectos da discussão sobre currículo contribuem na formação de professores? Especificamos como objetivo refletir sobre a contextualização e conceptualização do campo do currículo e da cultura na produção dos saberes profissionais docentes. Essa pesquisa foi fundamentada em autores como: Sacristán (2000); Giroux (2000); Tardif (2000); Therrien e Loiola (2001); Pacheco (2006); Pinar (2007); Apple (2008); Young (2011), assim como outros autores que pesquisam sobre currículo e formação docente. No primeiro momento apresentamos alguns conceitos teóricos em relação ao currículo, em seguida refletimos os aspectos do currículo que influenciam os elementos que configuram a formação e a prática pedagógica dos docentes. O campo do currículo é vasto, sendo de fundamental importância seu diálogo com os conhecimentos propostos pelas políticas curriculares e educacionais. A construção das práticas pedagógicas e do currículo escolar moldado pelos professores, não podem ser ignorados no cotidiano escolar. Isso justifica a importância de discussões e estudos individuais e coletivos para a formulação da proposta curricular, ou político/pedagógica, das instituições educativas.

Palavras-chave: Currículo. Prática Pedagógica. Formação Docente.

The present article was developed from the theoretical approaches referring to curriculum and school culture. We start from the following questions: What is the influence of the curriculum field and the National Education Plan on teacher training and pedagogical practices developed in schools? What aspects of the curriculum discussion contribute to teacher education? We aim to reflect on the contextualization and conceptualization of the field of curriculum and culture in the production of professional teaching knowledge. This research was based on authors such as: Sacristán (2000); Giroux (2000); Tardif (2000); Therrien and Loiola (2001); Pacheco (2006); Pinar (2007); Apple (2008); Young (2011), as well as other authors who research on curriculum and teacher training. In the first moment we present some theoretical concepts regarding the curriculum, then we reflect the aspects of the curriculum that influence the elements that configure the formation and pedagogical practice of the teachers. The field of the curriculum is vast, being of fundamental importance its dialogue with the knowledge proposed by the curricular and educational policies. The construction of pedagogical practices and the school curriculum molded by teachers can not be ignored in school everyday. This justifies the importance of individual and collective discussions and studies for the formulation of the curricular proposal, or political/pedagogical, of educational institutions.

Keywords: Curriculum. Teaching Practice. Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo surge à partir dos questionamentos e abordagens teóricas sobre “*Teorias e Políticas de Currículo*”, com o objetivo de refletir sobre a contextualização do campo do currículo e sua influência na formação docente, fundamentada nas ideias de autores espanhóis, americanos, franceses, ingleses, portugueses e brasileiros que pesquisam a temática em nível internacional e nacional. O estudo abrange os aspectos conceituais do campo do currículo e seus elementos, os quais exercem influência ao longo do tempo sob a formação e prática pedagógica dos professores. A reflexão que propomos é norteada pelas temáticas que envolvem: legislação educacional para formação de professores no Brasil; concepção conceitual no campo do currículo; a influência do currículo na formação docente; currículo e saberes da profissionalização docente; e planejamento do currículo e sua prática.

Para haver uma compreensão mais ampla sobre o conceito de currículo, procuramos fazer uma explicação das principais ideias dos autores Apple (2008); Pinar (2007); Sacristán (2010); Lopes e Macedo (2011); e PACHECO (2006; 2010) da área, por acreditarmos que, a relação currículo, saberes docentes e sua formação inicial e continuada estão estritamente relacionados. Segundo Lopes e Macedo (2011), talvez seja óbvio afirmar que o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades, experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização.

Na segunda metade do século XIX, eram aceitas com facilidade os componentes curriculares que tivessem conteúdos/atividades que lhes eram próprios e que suas especificidades serviam ao desenvolvimento de certas faculdades mentais. O ensino tradicional e jesuítico operava com tais princípios. Somente em 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos

1 - Doutoranda em Educação – PPGE – UFSC- Pedagoga – IFC- Câmpus Camboriú. < andressabrandt@hotmail.com >.

de 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção do que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força, tendo início os estudos curriculares.

Na atualidade são diversas as discussões em eventos que envolvem o currículo, pois segundo Sacristán (2000), tudo gravita em torno do currículo. A propósito o currículo se transforma em um campo estratégico, talvez mais estratégico que o campo educacional. Em relação ao currículo temos várias questões transitando como os movimentos curriculares, as decisões e escolhas, trazendo para esse campo, o desafio e a possibilidade de criação do aspecto de regulação, formas de poder que estão socialmente constituídos. Nesse sentido, o currículo está impregnado de lutas, conflitos, disputas, diferenças, com as quais convivemos e estamos implicados. Na verdade somos produto e processo dessa trajetória, onde a escola e os modelos sociais influenciam sempre nossas apropriações, pois o currículo escolar é expresso através do currículo real, do realização e/ou ação e pelo currículo oculto.

Desta forma, não podemos dizer que há uma ciência do currículo. O mesmo é entendido por muitos autores como um campo, que vai construindo elementos de identidade, corpus teórico, identidade política e ingressa na universidade como um componente curricular e a partir desse momento passa a ser discutida como elemento integrante da proposta pedagógica dos cursos.

É somente no final do século XIX que as orientações de cunho positivista chegam com força no Brasil, período em que as escolas têm seus currículos reformulados, passando-se a adotar disciplinas consideradas científicas em substituição às chamadas literárias. Ainda que tenha havido essa mudança na organização dos currículos, a rotina escolar seguiu enrijecida pelos padrões culturalmente cristalizados. Assim, hábitos assimilados pela rotina escolar, tais como fragmentação dos espaços/tempos de aprendizagem, objetivação dos procedimentos de ensino, padronização de métodos pedagógicos, agrupamento de alunos por idade ou nível de aprendizagem, fragmentação do currículo por disciplinas, estruturação de horários recortados e rígidos, hierarquização das relações intra-escolares, distribuição dos conteúdos escolares por tópicos, determinação de espaços relativamente fixos para cada aluno nas salas de aula, e tantos outros aspectos que marcam a chamada cultura escolar, são construções sociais engendradas desde a Idade Média e reconceitualizadas pela modernidade (THIESEN, 2011, p. 245-246).

Para Pacheco (2006), não existe uma verdadeira e única definição de currículo que aglutine todas as ideias sobre a estruturação das atividades educativas. Assim, o currículo se define, pela sua complexidade e ambiguidade. Trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco.

2 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A questão sobre formação de professores ganha maior visibilidade no Brasil, principalmente nas

décadas finais do século XX. Sob o pressuposto de que a formação inicial e continuada de professores é a prioridade na educação brasileira, no início do século XXI (MELLO, 2007), pode-se observar uma série de políticas educacionais e curriculares como a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (2015), implementadas no país, especialmente na formação de professores.

Os autores Therrien e Loiola (2001) afirmam que as últimas décadas do século XX foram marcadas por reformas no campo educacional carregadas de propostas inovadoras. O binômio poder e saber, nas sociedades contemporâneas, gerou novos contextos para o campo educacional.

Conforme os autores:

No Brasil, o movimento geral de reformas educacionais encontrou forças impulsoras principalmente a partir das mobilizações em torno dos debates do Capítulo da Educação na Constituição de 1988, ampliando-se nos embates políticos da elaboração da LDB de 1996, Lei 9394/96, os quais permitiram confrontos conceituais dos mais diversos, passando dos parâmetros e diretrizes curriculares para os diversos níveis de ensino até chegar às medidas de descentralização do sistema e participação coletiva, sem deixar de lado a busca de controle de resultados escolares, entre outros (THERRIEN & LOIOLA, 2001, p. 2).

Segundo Freitas (2007) há a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple, de forma articulada e prioritária, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, melhore as condições de trabalho, os salários e a carreira. Destacamos que essas reivindicações são elementos constitutivos das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos.

Neste sentido, para o mesmo autor (2007) a perspectiva da formação sócio histórica dos educadores situa a formação nos debates de suas lutas históricas, no entendimento de que os princípios da base comum nacional (BCN) construída democraticamente com a participação dos educadores proporcionará a busca contra a degradação da profissão do educador. Essa formação e a base comum nacional criam condições para a formação unitária dos educadores, pelo caráter geral, científico e multifacetado que essas formulações carregam.

Criar essas condições requer processos de ruptura com as políticas educacionais neoliberais, as quais são financiadas em nosso país pelos organismos multilaterais e revisita mudanças substanciais em várias direções como: a revisão total da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em especial as diretrizes de formação de professores; firmar a centralidade dos estudos no campo das ciências da educação e das teorias pedagógicas, nos processos formativos em desenvolvimento, na formação inicial, nos cursos de Nível Médio, na graduação, licenciaturas plenas e na formação continuada dos educadores;

o estabelecimento de comissões próprias para os processos de criação, credenciamento e reconhecimento dos cursos de formação; A aprovação das diretrizes da carreira do magistério, prevendo jornada única em uma escola, jornada integral e dedicação exclusiva, instituição do piso salarial, com tempo para o estudo; transformação dos atuais polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Centros de Formação de Professores, geridos pelos educadores e apoiados pela universidade, com a participação ativa das unidades das Ciências da Educação.

Vale ressaltar, segundo Freitas (2007), que o objetivo central de transferir para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a execução das políticas de formação, é implantar um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação *stricto sensu*, transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência de avaliação desse nível de ensino da pós-graduação.

A transposição da lógica da pós-graduação às escolas de Educação Básica submetem esta e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação no país. Uma política com essa feição institui a competitividade entre as Instituições de Ensino Superior (IES), mediante processos de creditação de instituições formadoras, e ainda a competitividade entre os professores da Educação Básica pelos cursos de pós-graduação, que não estarão disponíveis a todos os professores.

A “escassez” de professores para a Educação Básica, segundo Freitas (2007), é apontada pelo relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) como um problema conjuntural, é, de fato, estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. As alternativas conjunturais que vêm sendo apontadas para o enfrentamento desse grave problema são: a complementação pedagógica em licenciaturas paralelas de 540 horas ou “aceleradas”, de 120 horas, aos bacharéis, aprofundando o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação.

É exigido dos educadores, no mundo contemporâneo, saberes didáticos, pedagógicos, práticos e globais distintos em seu trabalho, e a reflexão de sua prática é algo fundamental para a construção da sua profissionalização docente crítica.

Em entrevista ao *Salto para o futuro* da TVE, Nóvoa (2001) fala das atribuições contemporâneas e desafios dos educadores na atualidade:

[...] a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. [...] e essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado. [...] o paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor

que reflete sobre a sua prática, que pensa que elabora em cima dessa prática é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores [...].

Nóvoa (2001), também responde ao *Salto para o futuro* da TVE os seguintes questionamentos: “Como entender a formação continuada de professores”? Qual o papel da escola nessa formação?

[...] Durante muito tempo, quando nós falávamos em formação de professores, falávamos essencialmente da formação inicial do professor. [...] preparavam-se os professores que, depois, iam durante 30, 40 anos exercendo essa profissão. Hoje em dia, é impensável imaginar esta situação. [...] a formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como polo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. [...] a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores.

Neste sentido, para Therrien & Lóiola (2001), os atuais dirigentes do Estado brasileiro, é fundamental flexibilizar e desregulamentar a política de formação de professores para enfraquecer a classe e a desarticula. Essa posição fica muito clara nas várias iniciativas como a oferta de cursos de formação de professores na modalidade à distâncias. Neste sentido, as mesmas são levadas a efeito nos embates travados no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), onde é defendida a tese de que a complexidade do Ensino Superior brasileiro e a crise pela qual ele está passando impedem a implementação de uma proposta concreta para a formação de um profissional específico, no caso, o professor de Educação Básica.

3 A IMPRECISÃO DA CONCEPÇÃO CONCEITUAL NO CAMPO DO CURRÍCULO

Uma teorização sobre currículo se ocupa das condições de realização do mesmo e da reflexão das instituições escolares sobre a ação educativa. Para Sacristán (2000), o conceito de currículo está vinculado a uma práxis coerente com as necessidades das crianças e dos jovens, bem como com a função socializadora e cultural determinada pelas instituições educativas. Visto que, o currículo está presente no contexto escolar e envolvem todos os sujeitos, ele não é neutro. Todos que participam da construção curricular são sujeitos e não objetos. O currículo deve fomentar a autonomia frente às condições de trabalho já constituídas pelos sistemas de ensino e que contribuir para o desenvolvimento da profissionalização docente. Neste sentido,

[...] o currículo é uma práxis, sendo a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto cultural e da socialização é realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas [...] (SILVA, 1999, p. 1).

Corroboramos com Silva (1999) que o campo curricular reconhece-se na sua conexão com a prática educacional e com os contexto social e cultural nos quais estão inseridos. Na compreensão de Pacheco (2006), os estudos curriculares encontram a sua identidade conceptual na natureza prática da educação e na abordagem das questões do conhecimento, dos sujeitos e dos contextos, na identificação dos lugares comuns: alunos, professores, conteúdos e contexto de aprendizagem.

Desta forma, o currículo é concebido pelo esforço permanente de reconstrução conceitual, através da compreensão das relações de subjetividade, valorização da dimensão humana presente na relação das esferas privada e pública. De acordo com os fundamentos do currículo de Pinar (2007, p. 21), “[...] o nosso trabalho pedagógico é, simultaneamente autobiográfico e político.” Realça, portanto, o significado da subjetividade para ensinar e aprender.

Pautado numa abordagem teórica que rejeita a standardização do currículo, ocorre segundo Pinar (2007), quando a administração educacional oferece aos professores e às escolas soluções técnicas. Unindo e internacionalizando os esforços dos estudos curriculares para tornar possível a criação de uma consciência subjetiva planetária.

Segundo Apple (2008), o currículo não é uma mera colagem objetiva dessas informações de grupos dominantes que decidem o que será desenvolvido em sala de aula. O mesmo autor questiona o modelo tecnicista e defende o saber como oralidade crítica, que rompe com a concepção dominante. Além disso, é contra o modelo educacional pautado na lógica do mercado, que nos impõe uma identidade única. É através desse pensamento que se inicia a crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao seu papel ideológico. O mesmo está relacionado às estruturas econômicas e sociais, não é um corpo neutro, desinteressado de conhecimentos, e sim corporificado de conhecimentos particulares.

Com isso, a preocupação de Apple (2008) é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. Para ele o currículo só pode ser compreendido através do questionamento reflexivo, nesta perspectiva política postulada pelo autor, a questão importante é a questão do “porquê”. Então, “Por que esses conhecimentos e não outros?”, “Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? Para ele é extremamente importante também saber: como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo.

Neste sentido, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise de uma prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós reconceitualização, ou seja, do questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade.

Segundo Young (2011), os grandes questionamentos sobre que conhecimento que são fundantes nas instituições escolares estão envolvidos com os processos das políticas educacionais e nos levam aos seguintes questionamentos: O que é o conhecimento válido? e O que deveríamos ensinar?

O autor acima mencionado sugere que pensar sobre o conhecimento na educação requer que comecemos, não pelo próprio conhecimento, ou pelo questionamento do que conhecemos e como o conhecemos, mas, antes, pela nossa relação com o mundo de que fazemos parte e pelos símbolos que desenvolvemos para o perceber e para lhe atribuir sentido.

Para Sacristán (2000), todo modelo ou proposta de educação tem e deve tratar explicitamente o referente curricular e a realidade cultural de um país, tendo estreita relação com realizando a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A formação de educadores tem se constituído em uma das pedras angulares a qualquer intento de renovação do sistema educativo. Além disso, a atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo.

Na concepção de currículo como realidade social, construído no próprio processo, os professores são importantes mediadores pedagógicos, que filtram os condicionamentos culturais e profissionais para a mediação que realizam no processo educativo.

4 A INFLUÊNCIA DO CAMPO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES

Destacamos ser de grande importância considerar a cultura escolar e o momento histórico em que são criadas, implantadas e implementadas as políticas educacionais, pois as mesmas embasam a política curricular e determinam as práticas no cotidiano escolar, bem como a relação estreita entre formação docente, cultura escolar e procedimentos a serem utilizados com os alunos. Nessa perspectiva Sacristán (2000), afirma que toda a prática pedagógica se movimenta em torno do currículo e tem característica multicontextualizada, isto é, currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.

A individualização do trabalho docente tem sido uma particularidade da forma de se exercer a profissão, sendo que a socialização profissional nem sempre é explícita ou valorizada. Segundo Pacheco (2006), a formação inicial de educadores e professores para o ensino básico e secundário relacionada com o desenvolvimento de competências no campo curricular surgem de uma forma mais

eficiente. O perfil de desempenho contempla diversas competências curriculares e integra a seguinte definição de currículo: entende-se por currículo o conjunto das aprendizagens que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como socialmente necessário a todos, cabendo à escola garanti-lo.

Para Therrien e Loiola (2001), no Brasil, um currículo nacional é definido por um Estado Central. Currículo esse que está assentado em uma lógica de duas vertentes: primeiro, uma lógica ligada à concepção de pedagogia por competências e, segundo, uma lógica ligada à preocupação com a avaliação de resultados.

De acordo com Giroux (1997), uma das maiores ameaças aos professores atuais e futuros é a aplicação de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e para a pedagogia de sala de aula, apontando que a racionalidade técnica encontra-se fortemente nos programas de treinamento de futuros professores.

A necessidade de se abordar o exercício profissional de forma coletiva, segundo Sacristán (2000), precisa da mediatização do currículo que se fundamenta em três fatores: (1) boa parte dos objetivos gerais deve ser abordada coletivamente, independente de área ou nível; (2) a dimensão social da profissionalização, desde o momento em que se sabe que a comunicação profissional entre iguais é uma fonte de acumulação de saber prático do professor e disseminação de conhecimento profissional; (3) a dimensão coletiva deve se relacionar com a comunidade na qual está inserida.

Retomamos as palavras de Sacristán (2000): quando definimos o currículo estamos descrevendo a própria escola e a forma particular de enfocá-las em um momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, em uma trama institucional. Neste sentido, o currículo é construído a partir de determinações ideológicas e através do sistema social, pois a propósito ele não é algo estático, modifica-se histórico, social e culturalmente, por isso, de fato é um instrumento socializador de determinada cultura.

O significado do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: contexto de aula; contexto pessoal e social; contexto histórico escolar; contexto político. Desta forma, segundo o autor, ao analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados.

Quando se fala de currículo como seleção particular de cultura, vem à mente a imagem de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos. Para Sacristán (2000), o currículo é um objeto social, histórico, tem sua peculiaridade dentro de um sistema educativo por ser um importante traço substancial, sendo que a política curricular que governa as decisões, se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa. Na verdade é um campo ordenador, decisivo, com repercussões diretas sobre as práticas dos agentes.

A relação de determinação sociedade-cultura-currículo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos

sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. (SACRISTÁN, 2000, p. 20)

Partindo das ideias do autor são sugeridos subsistemas nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo. No âmbito das atividades político-administrativas são destacados os seguintes: o subsistema de participação e de controle; a ordenação do sistema educativo; o sistema de produção de meios; os âmbitos de criação culturais, científicos, etc; subsistemas técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação; subsistema de inovação e; o subsistema prático-pedagógico.

O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire um significado para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam. A prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e nelas se expressam múltiplos determinantes. Sendo assim, a intervenção planejada contribui ao considerar esses elementos para a intervenção e renovação pedagógica.

Desta forma, a situação de ensino tem um caráter próprio para estudiosos da áreas. O ensino cria certos usos específicos da interação social, códigos de comportamento profissional e locais onde os conteúdos culturais são trabalhados.

Os procedimentos do professor quanto ao manejo do grupo de alunos constitui um saber docente que nutre o campo prático de situações de ensinar e aprender na escola. Uma das críticas ao tipo de manejo utilizado pelos professores é a tentativa de utilizar tarefas homogêneas o tempo todo. A simultaneidade de tarefas que contemplem os diferentes ritmos e aprendizagens estrutura o desenvolvimento da aula. Diante disso, o controle sobre os indivíduos são mais simbólicos e técnicos, do que apoiado em intervenções pessoais diretas de forma que as tarefas escolares implicam, na ordem social dentro das classes.

Nesta acepção de Sacristán (2000), são dois os caminhos para pensar as relações entre teoria e prática no campo educativo: 1) Formação de professores, enquanto proporcionadora de esquemas teóricos para sustentar ou analisar a realidade educativa; 2) O currículo, que seleciona e estrutura os conteúdos e objetivos sobre educação, aprendizagem, necessidades sociais, cultura, etc.

Na formação de professores é fundamental, segundo o autor, dotar os professores de um saber fazer prático, oferecendo alternativas diversas. Não se trata de modelos prontos, mas esquemas práticos moldáveis e adaptáveis, sustentados em fundamentos educativos de apoio; estabelecimento de uma fundamentação desses saberes práticos em função com a tarefa que realizam, preenchimento das dimensões implícitas àquela tarefa, buscando tornar os professores capazes de analisar e questionar as condições que possibilitam ou delimitam práticas institucionais estabelecidas, na relação entre pressupostos e tarefas e do desenvolvimento contínuo dos saberes necessários à docência.

4.1 Currículo e saberes da profissionalização docente

A reflexão sobre os processos de formação docente envolve conforme Zeichner (1993), o aluno/professor, a sua prática, o seu aluno e as condições sociais nas quais o processo educacional em questão se situa. Complementarmente, essa posição assume um papel democrático e emancipador, entendida muito mais como prática social do que como ação independente. Dessa forma, iniciamos nossa proposta de reflexão através da seguinte investigação: quais são os saberes necessários para um professor ensinar, aprender e exercer o exercício de sua profissionalização? Para Freire (1991) ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador, nos fazemos educador, e nos formamos como educador na prática e na reflexão da prática.

Alguns saberes docentes como os específicos da sua formação, os da prática e os pedagógicos são fundados na experiência, integrados a uma cultura pessoal e passíveis de formalização (THERRIEN; LOIOLA, 2000). Essa compreensão serviu de alicerce na construção de uma concepção da cultura docente em ação. A prática contextualizada, o trabalho docente revela-se fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação. Neste sentido,

[...], a educação contemporânea, em muitos aspectos, se complexificou, porém a escola não deixou de submeter-se às exigências de uma racionalidade marcada pela técnica, pela funcionalidade, pela objetividade e pela hierarquia. Reproduzindo a lógica da sociedade capitalista, o modelo considerado convencional vem somando visíveis insucessos em termos de resultados no campo da aprendizagem, sobretudo na educação fundamental. A escola, então, como um dos principais espaços de formação humana, reproduz, em sua organização espaço/temporal, racionalidade bastante semelhante àquela produzida na primeira fase da sociedade moderna. (THIESEN, 2011, p. 246)

A concepção de formação de professores, não é neutra, mas sim característica de todo ato humano, os processos de formação alcançarão êxito ao avançar a racionalidade técnica nos elementos propostos para formação, lembrando-se que as pesquisas relacionadas a formação de professores pressupõe a não neutralidade, e a ideia de que “quem sabe-fazer, sabe-ensinar” está ultrapassada.

A formação inicial e continuada dos professores não se trata, para Therrien e Loiola (2001), de uma estratégia baseada em uma racionalidade técnica e administrativa, mas sim, de um movimento de reestruturação escolar, introduzindo a descentralização das decisões, a introdução de uma ideologia da participação de pais e, por extensão, da comunidade numa perspectiva de gestão ou fiscalização administrativa, a participação efetiva da comunidade escolar da escola e dos professores na construção das propostas curriculares, na sua implantação e implementação, para haver uma real participação da comunidade escolar na elaboração de um programa nacional comum centrado nos conteúdos de base e, finalmente, a emergência de

novas orientações pedagógicas, suscitando debates e redefinindo práticas.

A profissionalização docente desenvolveu-se em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões. Tardif (2000) defende que o objetivo da profissionalização docente tem sido o de desenvolver as características dentro do ensino e na formação dos professores. Muitos programas de formação valorizam mais os saberes específicos aos saberes da ação pedagógica, os quais são relegados a um segundo plano, pois não são considerados por muitos profissionais da docência como algo menos importante para a sua formação.

Nessa direção legitimando o *habitus* da atividade docente, esse princípio para Bourdieu (1998), é gerador e unificador das condutas e das opiniões e é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir, em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual, o sistema das condições objetivas de que ele é o produto. Contudo, o autor defende que os educadores são produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo, espírito e inclinam-se a desposar os seus valores, com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário de social. Tem uma função importante à escola como produtora de conhecimento. Sendo a parte mais importante e mais ativa da:

[...] herança cultural, que se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões, que desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (BOURDIEU, 1998, p. 46).

A história das concepções de currículo é marcada, para Silva (2006), por decisões, com o intuito de: racionalizar, de forma administrativa, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais; elaborar uma crítica à escola capitalista; compreender como o currículo atua; e propor uma escola diferente seja na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária.

A reconceptualização curricular, pelas significações como o currículo é fragmentação e pessoalização máxima de que tudo pode ser teorizado, não só delinea interesses marcadamente acadêmicos, como também reduz os argumentos do criticismo na compreensão e mudança da realidade que quotidianamente reconstruímos a partir de múltiplas significações. E como o currículo é um artefacto plurissignificacional a teoria crítica ajuda-nos a compreender que tanto o currículo oculto quanto o currículo nulo têm um impacto muito mais profundo nos alunos do que muitos projectos curriculares abertos e flexíveis (PACHECO, 2009, p. 27).

Os professores como intelectuais transformadores, para Giroux (2000) devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a

natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino, destacando como a única possibilidade para educar os estudantes como cidadãos ativos e críticos. Para ele, os educadores sociais precisam promover lutas que ocasionem mudanças e criem condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos, que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente, e a esperança seja viável. Devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas.

De acordo com Berstein citado por Santos (2003), a ação docente está no discurso pedagógico, no controle e na prática cultural. O conceito de prática pedagógica é mais amplo do que a prática que ocorre no interior das escolas, pois abrange outras relações que envolvem processos de produção e reprodução cultural. No contexto da relação ensino-aprendizagem, está relacionada às regras de reconhecimento, uma vez que o indivíduo pode reconhecer o contexto em que se encontra.

[...] o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. É o objetivo do trabalho, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho [...]. (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p.9)

Contudo, a escola, para Giroux (1997), pode romper com esse modelo, pois pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial nos estudos sociais. Tal afirmativa favorece estudos desse caráter, pois considera que eles deverão entender a escola como um agente de socialização, propiciadora de atividades reflexivas e libertadoras.

Percebe-se que, nesse processo de formação, é fundamental desenvolver uma educação pautada na perspectiva dialética do ato de ensinar e aprender, observando como se constroem os saberes docentes e refletindo sobre esses processos de construção da profissionalização docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne à formação de professores é fundante compreendermos a influência exercida pelo campo curricular, compreendido como uma construção social e cultural em constante desenvolvimento. Neste sentido, destacamos a conceituação curricular para elucidarmos a importância de se compreender as suas concepções do currículo, uma vez que este será o definidor e organizador de conhecimentos e práticas que refletem uma concepção de formação de professores no Brasil.

Desta forma, os autores do campo do currículo e da formação de professores elucidados, nos revelam que o currículo e a prática se realizam, também em um clima de avaliação ligados aos interesses desses outros agentes globais, nacionais e locais. Pois, os próprios

materiais que traduzem o currículo, apontam em inúmeras ocasiões, especialmente no ensino básico, que certos saberes e habilidades devem ser enfatizados e valorizados e outros não.

À luz deste quadro de informações e da proposta deste trabalho, que o campo do currículo é vasto, e possui fundamental importância para o diálogo com os demais campos do conhecimento.

Percebemos que a construção das práticas pedagógicas e o currículo escolar moldado pelos professores, interferem em diferentes fatores, os quais não podem ser ignorados no cotidiano escolar. Isso justifica a importância de discussões e estudos coletivos para a formulação da proposta curricular, ou política pedagógica, das instituições educativas.

Vimos que, neste sentido, toda proposta curricular é uma construção social e histórica por um lado pelos sistemas de controle social, político, administrativo, de inovação, conteúdos e materiais produzidos; por outro lado pelos sistemas educativos, culturais, sociais, políticos e econômicos.

Desta forma, concordamos com Pacheco (2001) que esse conjunto de conceitos, de concepções, de conhecimentos, saberes da docência, são o currículo prescrito das políticas curriculares, onde os processos educativos dos docentes caracterizam a formação dos educandos, ou seja, as ações pedagógicas se concretiza em currículo ação/real. Neste sentido, afirmamos que os diferentes conceitos de currículo explicitados ajudam no desenvolvimento das propostas curriculares de formação inicial e continuada dos docentes, pois, compreendemos que o processo de formação é, de certo modo, um processo curricular.

Eis, a nosso ver, os possíveis diálogos e reflexões sobre o campo do currículo e sua influência sobre os processos de formação inicial e continuada, ou seja, de desenvolvimento dos saberes da docência.

Por fim, o aporte teórico que utilizamos no presente artigo, buscam explicitar os conceitos e as concepções de currículo para abandonar a perspectiva da racionalidade técnica de formação e criar outras reflexões e formas de pensar o campo do currículo e suas teorizações.

REFERENCIAS

APPLE, Michael, et al. **Currículo, poder e lutas educacionais:** com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREITAS, H. C. L. A (nova) Política de Formação de Professores: Aprioridade Postergada. **Educação & Sociedade.** vol. 28, n. 100-Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GIROUX, Henry A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____, Henry A. **Os professores como intelectuais da cultura, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

NÓVOA. **O professor pesquisador e reflexivo.** TVE Brasil – Salto para o futuro, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009

PINAR, William. **O que é a teoria do Currículo?** Portugal: Porto, 2007.

_____. **A Reconceptualização dos estudos curriculares.** In: PARASKEVA, João M. e PINAR, William (Orgs.). **Discursos Curriculares contemporâneos.** Portugal: Porto, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L. L. de C. P. **Bernstein e o Campo Educacional: relevância, influências e incompreensões.** Cadernos de Pesquisa, volume? n. 120, p. 15-49, novembro, 2003.

SILVA, M. A. **Currículo para além da pós-modernidade.** In: 29ª Reunião da Associação Nacional dos Pós-Graduados e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, nº. 13, jan./abr. 2000.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade.** vol. 22, n. 74, p. 143-160, 2001.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação e Sociedade.** vol. 27, n. 1, p. 241-260, 2011.

YOUNG, M. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação.** vol. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.