

Licenciatura e Formação de Professor Tendências e Perspectivas¹

Licentiateship and Teacher Training – Tendencies and Perspectives

Herminia Regina Bugeste Marinho²

RESUMO

Este texto é uma separata do segundo capítulo da dissertação de mestrado da autora, o qual se constitui em um estudo avaliativo sobre o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Neste recorte, centramos as discussões em um dos pontos mais polêmicos do Ensino Superior – a formação do profissional *Professor* nas Licenciaturas –, ponto desconsiderado por muitos, mas tido como o centro das discussões para outros profissionais. Assim, este trabalho encaminha as leituras para as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Aborda de forma objetiva concepções de diferentes autores sobre a temática Licenciatura - Formação de Professor e Currículo intermediado pelos apontamentos do Relatório DELORS. O trabalho não apresenta conclusões finais, mas vislumbra momentos de mudanças curriculares nas Licenciaturas, especificamente em Educação Física. Consta ainda, ao final, a bibliografia que deu suporte a presente investigação.

Palavras-chave: licenciatura, formação de professor, currículo

ABSTRACT

This paper is part of the author's master's degree dissertation and consists of an evaluative study of the course of Physical Education at the State University of Ponta Grossa. The debates are concentrated on one of the most controversial points of undergraduate education – the professional formation of teachers in Teacher Training

¹ Este texto constitui-se parte da Dissertação de Mestrado “Formação profissional em Educação Física – possibilidades de um redimensionamento curricular.” Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação – UEPG/PR, sob a orientação do Professor Dr. Ivo José Both

² Professora Assistente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Pr. Mestre em Educação UEPG/Pr.

Courses –, undervalued by many, but which represents the center of discussion to other professionals. The work thus focuses on the new National Curricular Guidelines – intervened by the DELORS report – in what concerns the training of teachers. The points of view of different authors on the matter are taken into account. No final conclusions are presented, but indications of changes occurring in undergraduate courses, especially those related to Physical Education, are given. At the end, the bibliography that gave support to this investigation is given.

Key words: teacher training courses, professional formation, curriculum

Introdução

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente(...) Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. (FREIRE, 1996, p. 106-107)

Educador de sempre, mestre incomparável, Paulo Freire nos dá lição dos saberes necessários a uma prática educativa crítica e reflexiva, com uma visão de mundo calcada na ética, na responsabilidade e na competência, e nessa compreensão faz com que ampliemos, construamos e/ou modifiquemos os novos saberes enquanto professores.

Referenciar o grande educador é aventurar, é se deliciar nas belezas da mais singela tarefa que é *ensinar*. E é essa aventura que iremos percorrer, considerando a formação do professor uma fatia incontestável nesse percurso.

Embora as preocupações quanto ao Ensino Superior em sua totalidade sejam constantes, neste texto centramos nossas discussões em um dos fragmentos mais polêmicos e até mesmo, podemos dizer, desconsiderado por muitos, pois não traz lucros, ‘*status*’. Porém, representa o palco da atenção de outros profissionais, no qual nos inserimos.

Estamos nos referindo às *Licenciaturas*, aquelas que se preocupam ou que deveriam se preocupar, *integralmente*, com a formação do profissional – *professor*.

Partindo do entendimento de que atualmente existem vários estudos acerca das Licenciaturas e Formação de Professores, no decorrer deste estudo nos reportaremos a alguns autores que, de acordo com suas posições, tornam-se pertinentes ao contexto em tela, permeando com as contribuições do Relatório DELORS sobre as aprendizagens básicas, aliando este referencial ao curso de Licenciatura em Educação Física da UEPG³. Re-

³ Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR.

flexões sobre currículo e os indicativos do Conselho Nacional de Educação sobre as diretrizes para a formação dos profissionais em educação, é que darão uma nova perspectiva, um novo olhar ao profissional em questão.

Licenciatura, formação de professores – revendo posições

A formação de profissionais qualificados é a meta prioritária das Instituições de Ensino Superior e, no caso da formação de profissionais da Educação, caminha por mudanças significativas nas estruturas curriculares. No entanto, tais mudanças só ocorrerão de fato se forem ousadas, pois da forma como a maioria dos currículos estão estruturados por etapas, isto é, primeiro a teoria que embasa e depois a prática que confirma a teoria, fica claro que privilegiam a formação teórica, dando menor atenção ao trabalho. A formação de qualidade, nesse viés, fica realmente comprometida.

A preocupação com essa dicotomia já existe, bem como propostas curriculares que visam suplantar tal defasagem, como preconiza FREITAS (apud LÜDKE, 1994) em seus estudos.

MARQUES confirma a dicotomia anteriormente citada quando direciona suas discussões sobre as desarticulações que fragmentam os cursos de Li-

cenciaturas no país, citando o *divórcio entre a teoria e prática, a distinção entre professor/ educador/ especialista da educação, entre as disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, enfim toda uma série de impedimentos a uma ação integrada na formação de professores* (Ibid., p.25).

O autor indica nesse estudo uma proposta curricular intermediada por eixos curriculares articuladores, evidenciada por espaços coletivos de discussão e aprofundamento sobre “a relação escola/cidadania, o cotidiano da escola e da sala de aula, as relações de alunos/professores no princípio educativo da pesquisa...” (Id.), sendo essa alternativa uma das grandes possibilidades de mudança na formação.

DEMO reafirma que “a vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção de cidadania” (1997, p.127).

Assim, a idéia da renovação constante, do diálogo crítico, endossa as propostas contidas no Relatório DELORS⁴ para a UNESCO, quando faz menção aos pilares básicos da educação, cujo destaque recai para o *aprender a aprender*. Isso deixa claro que tal habilidade torna-se imprescindível, remetendo assim ao sentido de uma educação continuada. Ensinar também exige competência e, além do

⁴ Ver Jacques DELORS. Educação um tesouro a descobrir.1999.

mais, quem ensina produz e quem produz supera a relação: *eu ensino, você aprende*.

Apesar de termos conhecimento de que há várias maneiras de aprender, RODRIGUES em um de seus artigos aponta que "...preparar profissionais para o futuro, nos coloca diante do desafio de *aprender a aprender* (grifo nosso). Muito mais do que nos prepararmos em armazenar idéias prontas devemos nos preparar para buscar informação de modo autônomo e para produzir novos conhecimentos, o que coloca em cheque todos os métodos tradicionais de ensino" (1999, p.57).

Nesse entendimento, as universidades precisam rever seus posicionamentos frente à tríade ensino, pesquisa e extensão.

A respeito disso, DEMO observa com certo destaque que *na universidade não pode haver grupo separado de pesquisadores, de docentes, de extensionistas. Pesquisa é o cotidiano mais cotidiano. (...) Isto não impede que alguém se dedique apenas à pesquisa como princípio científico, mas exige que toda profissionalização conserve pelo menos pesquisa como princípio educativo (capacidade de questionar, de se reciclar, de continuar aprendendo aprender.)* (1997, p.129).

Tal posição evidencia não somente a imagem do professor, mas também a do acadêmico. E essa reflexão

acerca das *Licenciaturas – formação de professores*, passa necessariamente pelo conhecimento acumulado durante a formação acadêmica, tanto por parte do corpo docente quanto do discente.

Formar professores com competência, com domínio dos conhecimentos, com compreensão de suas responsabilidades e autonomia frente à sociedade é um dos grandes desafios das Instituições de Ensino Superior, hoje. Os cursos de graduação sentem-se fragilizados, pois há dificuldade em sustentar que seus docentes e discentes têm, de forma recíproca, domínio dos fundamentos básicos das diferentes áreas do conhecimento, tanto no que se refere ao conteúdo quanto à metodologia de suporte.

O essencial da formação acadêmica, no caso especial da Licenciatura, está no *aprender a aprender*.

É necessário que os profissionais, no âmbito de sua formação inicial e permanente, adquiram responsabilidade, autonomia, competência, ao mesmo tempo em que tenham pensamento crítico/reflexivo frente às diversidades sociais, culturais, políticas e econômicas, para que possam enfrentá-las com capacidade e sólida argumentação.

GARCIA salienta que os cursos e programas de formação de professores estão "impregnados de concepções diferentes do professor: tradicional, centrado nas competências, personalista ou orientado para a investigação" (1992, p.54), o que vem

reforçar a idéia imagem do profissional: “como pessoa, (...), técnico, investigador, implementador de currículo, sujeito que toma decisões, lider (...)” (Id.)

A posição do Relatório DELORS sobre a educação ao longo de toda a vida vem solidificar a idéia de um *continuum* educativo na formação docente, pois segundo DE PERETTI *se pretende manter a qualidade de ensino (...) é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial* (apud GARCIA, 1992, p.55).

O autor deixa transparecer a necessidade de se ter uma conexão clara entre a formação inicial e a formação permanente; não basta apenas graduar-se, temos também que obrigatoriamente manter-nos constantemente em aperfeiçoamento. RIBAS também caminha por este pensamento quando afirma que

para se conseguir um ensino efetivo e de qualidade, é necessário estabelecer um encadeamento coeso de capacitação, a partir da formação inicial (2000, p. 12).

O desafio apontado às IES, em melhorar a formação docente (inicial ou permanente) implica em mudanças significativas em seu interior, quer sejam elas de ordem institucional e curricular.

GOMEZ (1992) indica a forma-

ção inicial, graduação, como sendo a principal responsável pelos desencontros na atuação docente (sala de aula), cabendo destacar que isso advém dos modelos adquiridos: comportamento ideal, transmissor/repassador de conhecimentos, técnico, executor de rotinas didáticas.

Nesse sentido, os estudos de GOMEZ tornam-se peculiares⁵ no que se refere à formação do professor, especialmente o de Educação Física, quando ao abordar a atividade do profissional de ensino, o faz apontando duas formas, concepções:

o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático/reflexivo autônomo, como artista que reflete, que toma decisões, e que cria durante a sua própria ação (Ibid., p. 96).

Em tal contexto, faz-se necessário tecer algumas considerações a respeito das duas concepções.

Racionalidade técnica - o professor como técnico-especialista

Este modelo profissional está calcado numa concepção tecnológica herdada do positivismo, que se estabeleceu firmemente em quase todo o século que recentemente findou. Tal concepção tem como suporte básico

⁵ Quando nos referimos à peculiaridade, esta se assenta mais especificamente na primeira concepção – racionalidade técnica, sem contudo descartar a segunda.

a atividade instrumental, a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Os programas, currículos das diferentes licenciaturas, adotados pela UEPG e pela maioria das instituições de ensino superior do Brasil, via de regra se embasam no modelo da racionalidade técnica ou instrumental, ou são acadêmicos/tecnológicos, como apresentam alguns autores que se dedicam aos estudos da teoria de currículos. Esse tipo de currículo forma profissionais aptos a lidarem de maneira fragmentada com o conhecimento, que ora se atêm ao conteúdo a ensinar, a como se posicionar em sala de aula, ora ensinam como usar os instrumentos técnicos, recursos, isoladamente, descartando nesse momento o essencial – o conhecimento.

Esse é o reflexo claro da constituição curricular de um curso de formação onde primeiro se adquirem conhecimentos básicos fundamentais, filosóficos, sociológicos entre leis e teorias que tentam explicar os processos decorrentes do binômio ensino-aprendizagem; e em um segundo momento são trabalhadas as disciplinas pedagógicas em que se aplicam tais processos, entre elas a didática, as metodologias e, conseqüentemente, a prática de ensino e o estágio supervisionado.

Podemos dizer que a formação do profissional, particularmente o de Educação Física e, em especial, o da Universidade Estadual de Ponta Grossa, se caracteriza como técnica e se assemelha com a posição acima explicitada, não negando, portanto, a expressão tão conhecida: professor técnico, conforme os estudos de MEZZADRI (1992) e FRASSON (1995)⁶.

Ilustrando os comentários referentes ao Curso de Educação Física⁷, ponto central do nosso estudo, lembramos as palavras de TAFARELL, que revela com propriedade o processo de formação do profissional em destaque, como sendo

...acrítico; a-histórico; a-científico; possuidor de um currículo 'desportivizado' tendo o esporte como estabilizador do sistema: dicotomia entre teoria e prática (...): ênfase da aptidão física, forte influência da área biológica (...) um profissional a mercê dos interesses do Estado e, ainda influenciado pelo modismo, pelo 'marketing' empresarial (apud SILVA, 1995, p. 264).

A citação transcrita deixa evidente a real função de um currículo que privilegia a formação na concepção técnica: de um lado, os cientistas/pesquisadores fornecendo, produzindo

⁶ MEZZADRI e FRASSON, em seus estudos de Mestrado, analisaram o currículo do Curso de Educação Física da UEPG, em épocas e formas diferentes, mas as constatações deixam visíveis a formação de técnico desportivo.

⁷ Esta referência; em particular; justifica-se pelo estudo proposto no trabalho de conclusão (dissertação) do Curso de Mestrado em Educação, conforme já pontuado em nota anterior.

conhecimentos; enquanto do outro lado, os professores tentam, na medida do possível, incorporar tais conhecimentos e repassá-los aos seus alunos. A visão é de um ensino estanque: primeiro os pressupostos teóricos (ciências básicas, fundamentos), depois o ensino das habilidades (como aplicar as teorias dessa ciência na prática); ou ainda, se dá ênfase nos conteúdos/conhecimentos sem aprofundamento e sem considerar sua relevância no processo de formação.

Somando a essas idéias, LOVISOLO lembra que a formação inicial recebida, bem como as diferentes situações provocadas pela sociedade, levam “muitos professores a intentar ensinar fragmentariamente (nem gradativa nem sistematicamente) conteúdos do currículo de sua formação. Leva-os a projetar, no sentido psicanalítico vulgar, sua formação na formação dos participantes da atividade corporal programada” (1992, p.42), repetindo dessa forma o receituário recebido quando de sua formação acadêmica, sem críticas, questionamentos e, principalmente, sem argumentações e esclarecimentos.

Essa concepção simplista, fragmentada, de aprender e ensinar por etapas permeia todos ou quase todos os cursos de formação profissional – licenciaturas, em particular, o nosso ponto de discussão – Licenciatura em Educação Física, da UEPG.

Atualmente, já existem grupos de profissionais atuantes no Ensino Superior preocupados com essa forma-

ção, haja vista os estudos feitos pelo Colegiado de Curso de Pedagogia da nossa Instituição, reforçados pelas diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, apoiados pela LDBEN 9394/96.

É interessante notar a forma como GOMEZ (1992) estabelece o modelo técnico de formação dos professores. Objetivamente, os três pressupostos básicos desse modelo apontam:

a) Investigação acadêmica X prática cotidiana – o distanciamento entre elas é evidente, pois andam sempre com objetivos próprios, não havendo cruzamento de idéias e pensamentos. Ocorre a dissociação entre pesquisa e ensino.

b) Conhecimento teórico X realidade prática – o conhecimento transmitido enquanto formação acadêmica distancia-se cada vez mais da realidade do campo profissional. Não há relação entre conhecimento teórico e prática, entendida esta como aplicação desse conhecimento.

c) Tarefas do ensino X processos de aprendizagem – em um caminho linear, a transposição ocorre de forma fragmentada, como se fossem fatos isolados, sem relações maiores, onde o ensinar é uma coisa bem distante do aprender.

Não se concebe hoje, ao início do terceiro milênio, quando os valores referentes à formação humana transcendem o material e o simples fazer, esse tipo de formação de um profissional ultrapassado, desarticulado das questões maiores relativas ao seu

campo de formação, o qual poderemos comparar com uma tábula rasa na qual se refere às tecnologias e informações.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI⁸ retrata em seu relatório que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (1999, p. 89). Revela dessa forma a *Educação* como tesouro a descobrir, apoiada em quatro pilares básicos e/ou aprendizagens básicas, como aponta ALONSO (1999), que vale a pena serem lembrados: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

É necessário, portanto, ter clareza em relação a esses itens propostos, pois *aprender a conhecer* torna-se essencial no trato com as informações; *aprender a fazer* remete à busca de alternativas viáveis; *aprender a viver juntos* constitui difícil mas compensadora tarefa, pois exige compreensão, solidariedade, cooperação: é preciso cultivar a tolerância e respeitar o individual; e por fim, *aprender a ser*, em que a predominância está firmada entre a harmonia do indivíduo e o bem estar do grupo em que vive, com vistas ao bem estar - físico, mental, intelectual, social, cultural, político e econômico.

Essas colocações nos direcionam à formação do professor reflexivo, cuja formação se assenta na reflexão-ação, referenciada por GÓMEZ.

Racionalidade prática – o professor reflexivo

Esta formação visa superar “a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula” (GÓMEZ, 1992, p. 102).

Assim, considera-se importante o trabalho do professor numa maior interação entre conteúdo (ensino), as metodologias e o aluno (aprendizagem), o que exige desse professor dinamicidade no trato com o conhecimento.

Tal dinamicidade se reforça quando o professor, no cotidiano de seu trabalho, consegue articular harmonicamente o conhecimento enquanto processo de construção que implica aprender a aprender, competência e clareza dos conteúdos a ensinar, agindo com coerência e ponderação em todos os momentos do processo educativo.

É interessante notar as observações de SCHÖN sobre os diferentes conceitos que integram o pensamento prático do profissional reflexivo, consciente: *conhecimento-na-acção, reflexão-na-acção e reflexão sobre a*

⁸ Ver Relatório DELORS, 1999.

acção e sobre a reflexão-na-acção.

Dos estudos do autor, *conhecimento-na-acção (...) é o componente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no saber-fazer; (...) reflexão-na-acção é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático (...) primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática (...). No contato com a situação prática, não só se adquirem e constróem novas teorias, esquemas e conceitos, com se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem. (...) reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção (reflexão crítica segundo Habermas), (...). É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. (...) A reflexão sobre a acção é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente a formação profissional (...) supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-acção e a reflexão-na-acção em relação com a situação problemática e o seu contexto* (apud GOMEZ, 1992, p.104-105).

Convém ressaltar que esses processos e ou ações não são estanques, livres, autônomos, fatos que acontecem isoladamente na prática pedagógica, mas se complementam. Dessa forma, entendemos que se torna im-

prescindível ao profissional da educação refletir nas e sobre suas ações, criando, elaborando e reelaborando novos conhecimentos, superando as barreiras da era informacional, colaborando sobremaneira para um ensino de qualidade, quer seja em nível de educação básica ou ensino superior.

Ainda tendo como suporte teórico GOMEZ, este assinala que a maioria das instituições de ensino superior que ofertam cursos de formação de professores, “têm-se apoiado no modelo da racionalidade técnica (...) baseando-se em três pressupostos(...)” (Ibid., p.107) que resumidamente seriam:

- a) a investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis;
- b) o conhecimento ensinado nas instituições de formação de professores prepara o aluno-mestre para os problemas e exigências do mundo real da sala de aula;
- c) a ligação hierárquica e linear entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas tende a criar o convencimento de que há também uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem.

Tais pressupostos descortinam o cenário, o palco onde se aloja a formação profissional do professor.

Na tentativa de superar a formação técnica de professores e avançar em uma formação reflexiva, é preciso também ultrapassar as propostas curriculares, os currículos existentes,

desafio esse que é muito grande, mas não impossível.

Nessa perspectiva, compete às Instituições de Ensino Superior buscar transpor o viés da racionalidade técnica, a formação baseada em pré-requisitos, na rigidez e estruturação corporativista, no inadequado tratamento dispensado à pesquisa e aos conteúdos de uma forma geral, entre outros fatores, para uma formação que visualize a racionalidade prática, reflexiva, como um dos caminhos ou o caminho mais apropriado para a formação de professores, mesmo sabedores de que este processo demanda transformações em diferentes ângulos, tanto estruturais quanto pedagógicos.

Currículo – Diferentes Olhares

Para entender as propostas adotadas nos diferentes currículos dos cursos superiores é interessante verificar a época, o momento histórico, o período de suas implantações, o qual retrata, através das reformas educacionais, a força política e econômica, bem como os interesses do Estado enquanto estrutura de poder.

As mudanças curriculares significativas dos cursos de graduação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em especial nas Licenciaturas, ocorreram em dois momentos distintos: a primeira corresponde à época da implantação enquanto Universidade na década de 70 (regime semestral

de créditos), e a segunda ao período 1989/90 (regime seriado anual).

Nesses dois momentos históricos, as marcas políticas e ideológicas são visíveis na construção curricular dos cursos de graduação, tanto no que se refere ao enfoque de suporte teórico-objetivos, perfil profissional, quanto à estruturação, à nomenclatura e à alocação de disciplinas, às ementas, à distribuição de carga horária, entre outros dados pertinentes à elaboração do Currículo.

Definir um currículo envolve prioridades sócio-políticas, bem como questões intelectuais. Visando atender tais prioridades, as Universidades, mais especificamente os cursos, apresentam um duplo currículo, sendo um explícito e formal, onde estão expressos o projeto pedagógico, os planos de ensino, conteúdos, metodologias, avaliações, entre outros dados referentes ao encaminhamento do curso; e outro, o oculto, não formal, camuflado, conforme expressa GIROUX (1986), transmitido aos alunos através das regras subjacentes estruturadas a partir das rotinas e relações de poder e convivência no cotidiano da sala de aula.

As características dos cursos de formação profissional, quaisquer que sejam, revelam, implicitamente, em sua estruturação curricular o pensamento, as concepções e posicionamentos de seus autores na construção/elaboração, que podemos assim denominar de currículo oculto.

Segundo Tomaz Tadeu da SILVA,

o currículo oculto é

constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (1999, p.78).

Dessa forma, podemos dizer que esse currículo oculto, numa perspectiva crítica, fundamenta-se nos princípios e valores culturais e que se constitui e se organiza pelas relações sociais – professores, alunos, pais, dirigentes das organizações e instituições escolares, em caminhos de mão dupla, revelando as experiências de vida e os “ ‘silêncios’ estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento...” (GIROUX, 1986, p. 88).

Nas idéias do autor, é imprescindível que o currículo oculto esteja vinculado e fundamentado nos valores de *dignidade pessoal e justiça social*.

Ao se falar de currículo, muitos autores poderiam ser citados e analisados, mas tendo em vista a extensão e complexidade do assunto e os intervenientes históricos no qual cada autor está inserido, faremos breves recortes sobre os apontamentos de SACRISTÁN (1998), YAMAMOTO e ROMEU (1983), MOREIRA e SILVA (1995), MOREIRA (1997) e SILVA (1999).

Pode-se entender currículo como um rol de disciplinas, derivação essa do senso-comum, ou ainda como seleção de programas de diferentes disciplinas. “Todas as concepções sobre

currículo, não importa quais sejam suas estruturas particulares, se compõem de certos elementos que evidenciam pressuposições valorativas” (YAMAMOTO e ROMEU, 1983, p. 97).

Portanto, o currículo deve expressar o pensamento primeiro com a aprendizagem – valores culturais, políticos, sociais, econômicos e intelectuais do homem. Nesse sentido, entendemos currículo como um modo de organizar práticas educacionais, desde o conjunto de matérias (grade curricular), passando pela elaboração de atividades e chegando aos resultados da aprendizagem, numa trajetória calcada na experiência do professor e na vivência do aluno. Busca-se, dessa forma, construir e ‘re’construir novas propostas pedagógicas, com vistas a uma nova sociedade.

A questão maior é entender e ter posição definida e clara sobre o que é currículo. A contribuição de MOREIRA torna-se significativa neste estudo, quando o autor aponta o currículo formal como sendo os planos e propostas; o currículo em ação, como sendo aquele que de fato se realiza na escola e sala de aula; e o não escrito, falado, registrado, carregado de sentimentos próprios tanto do professor quanto do aluno – este representado pelo currículo oculto. O autor aponta também “a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados” (1997, p. 15).

Já SACRISTAN apresenta conceitos de currículo com significados di-

versos, dado o ponto de vista ideológico, histórico, político, científico, filosófico e cultural. Considerando seus estudos, o autor nos indica que devemos entender, visualizar currículo segundo a perspectiva crítica

sob o ponto de vista sociológico
... *expressão da correlação das diversas forças da sociedade...*;

sob o ponto de vista funcionalista, como objeto técnico, ascético, que é preciso desenvolver na prática, na perspectiva meios-fins. Uma alternativa crítica deve considerar currículo como um artefato intermediário e mediador entre a sociedade exterior às escolas e as práticas sociais concretas que nelas se exercitam como consequência do desenvolvimento do currículo (1998, p. 49).

Parte-se, pois, do pressuposto de que o currículo reflete as ações e intenções não de uma prática cristalizada/estática, mas de uma prática viva social e histórica, que não se esgota em si mesma. Deve ser resultado de uma conversa constante entre seus agentes propulsores, quer sejam os envolvidos nos segmentos sociais, políticos, econômicos, culturais, ou, exemplificando mais ainda, o educacional - professores, alunos, pais, técnicos e a comunidade em geral, considerados como elementos, sujeitos ativos e não objetos reprodutores de ações impostas.

É importante reconhecer o currículo como sendo “uma arena contestada (...) uma arena política”

(MOREIRA e SILVA, 1995, p. 21), já que resulta das relações de poder, ideologia e cultura, nas quais estão expressos os interesses das diferentes classes e grupos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Portanto, o conceito de currículo deve ser amplo, dinâmico, pois este *adota significados diversos, por quê (sic), além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular* (SACRISTÁN, 1998, p. 103).

Os estudos de Elliot EISNER (apud YAMAMOTO e ROMEU, 1983) nos apontam para as diferentes posturas curriculares mais freqüentes e adotadas, quer sejam estas tradicionais ou progressistas, pelos profissionais/professores que, de certa maneira, influenciam com suas atitudes e decisões quando da elaboração curricular:

– **Racionalismo Acadêmico:** pressupostos básicos da organização curricular – cultivo do intelecto, organização lógica do conteúdo, aquisição de conceitos relevantes, abrangência das disciplinas, valorizando-se assim a pesquisa científica. Essa postura evidencia, ainda, um professor – transmissor do conhecimento imprescindível à formação e um aluno – elemento passivo – receptor desse ‘imprescindível’ conhecimento.

– **Processo Cognitivo:** ponto central – autonomia das habilidades mentais do aluno (eficiência). Nesse con-

texto, o conteúdo é considerado como não importante, devendo vir ao encontro dos interesses, necessidades e motivações dos alunos (aprender por si), postura aberta às mudanças. A ênfase está na natureza das informações, as quais devem suscitar, sempre, situações problemáticas.

– **Experiência Consumatória** (humanista): tal postura curricular valoriza o aluno e suas possibilidades de descobrir e realizar sua própria individualidade como um ser particular que busca crescimento pessoal; o conteúdo curricular e a função da escola estão centrados no educando; a metodologia se baseia no diálogo, na problematização e dramatização.

– **Reconstrução Social:** ponto principal – educação como agência social, que promove mudanças; a visão social da educação e o currículo estão postos com vistas à transformação da ordem social e devem atender às questões de sobrevivência individual, tendo como meta a formação do homem no contexto social/histórico, o momento presente. Não há uma organização curricular sistematizada, a priori. Os grandes temas a serem estudados são os temas sociais e os problemas que angustiam a comunidade.

– **Tecnologia do Ensino:** tal postura privilegia o processo e não os fins da educação; o conteúdo é trabalhado por meios de técnicas em linguagem objetiva, esquematizada e concisa; compete ao aluno absorver a eficiência da técnica e ao professor pro-

gramar e controlar o processo de aprendizagem; o comportamento é moldado pela condição externa; o objetivo principal é o desenvolvimento da tecnologia.

É fundamental, portanto, que o educador tenha clareza e orientações seguras para que possa discutir, analisar a(s) posição(ões) e/ou postura(s) curriculares, tanto aquelas assumidas como as descartadas na prática cotidiana.

Nesse entendimento, as mudanças, as alterações curriculares refletem uma tomada de consciência de que não se deve, não se pode reproduzir os modelos impostos pela sociedade pela simples acomodação, pois lidamos com ser humano, corpo vivo – *leib*, segundo SANTIN, “e não podemos manejá-lo e sim cultivá-lo, pois as manifestações vitais têm sua própria sabedoria, e é esta sabedoria que precisa ser apreendida como base do currículo de curso de Educação Física” e não com o corpo - *korper*, inanimado, “produzido pelas ciências dos laboratórios, que nos ensinam apenas as fórmulas e as medidas deste *korper*” (1992, p.34).

A visão, portanto, de currículo prescritivo, passivo, regulador estático que orienta, de forma restrita, o trabalho pedagógico, não deve mais permanecer no cotidiano de nenhum dos níveis escolares. Devemos olhar para um currículo em movimento, constante, que cria, recria e transgri-de, de forma dinâmica, com novas possibilidades de perceber a socieda-

de e as mudanças educacionais, especialmente em se tratando da formação de profissionais em educação, frente aos desafios do mundo contemporâneo.

Perspectivas... Novos Olhares

Entender os novos paradigmas e conseguir detectar as novas possibilidades da área de formação profissional com competência, sua real abrangência, o empenho e domínio dos conhecimentos, quer seja ela vinculada à área técnica, à de conteúdo específico, e/ou à pedagógica, de ensino, é uma das competências dos docentes que atuam nos diferentes cursos de graduação.

A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Enquanto as unidades específicas não assumirem, como responsabilidade própria, a formação de professores, muito pouco poderão fazer as unidades da educação (LÜDKE, 1994, p. 12).

De fato, enquanto os docentes das áreas/conteúdos específicos que atuam nas diferentes licenciaturas não perceberem que os alicerces para a formação dos licenciados estão calçados em disciplinas específicas aliadas às da área pedagógica, as mudanças significativas não ocorrerão, pois,

ainda segundo a autora, “deve-se partir do conteúdo específico, para trabalhar-se a dimensão pedagógica em íntima relação com ele” (Ibid., p.13).

Nesse sentido, as diretrizes⁹ para a formação inicial de professores da Educação Básica definem um conjunto de competências necessárias à atuação e formação profissional, as quais devem ser permeadas e complementadas pelas competências específicas de cada área do conhecimento. Este conjunto de competências refere-se:

- ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- à compreensão do papel social da escola;
- ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- ao domínio do conhecimento pedagógico;
- ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (2001, p. 37-40)

Vinculada a tais competências, a formação do profissional deve pautar-se nas questões sociais, culturais, econômicas, bem como no conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Neste sen-

⁹ Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior – CNE – fev./2001.

tido torna-se imprescindível a identificação de alguns requisitos básicos para esta formação:

- cultura geral e profissional;
- conhecimento sobre crianças, jovens e adultos;
- conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- conteúdos das áreas do conhecimento que são objetos de ensino;
- conhecimento pedagógico;
- conhecimento experiencial.

(Ibid., p. 40-44)

Segundo as DCNs, para que isto ocorra há necessidade de que as instituições formadoras aprofundem a noção de competência¹⁰

O documento, versão preliminar, do Conselho Nacional de Educação que está à disposição das IES para estudos e ponderações,

apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor (...) a melhoria da qualificação profissional dos professores (...) busca também construir sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino

fundamental e para o ensino médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica pelo Ministério da Educação (Ibid., p. 4-5).

Em suma, conceber e organizar um curso implica: “a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.” (Ibid., p.34).

Novos olhares. Sem dúvida alguma, o momento é este, em que as mudanças curriculares devem ocorrer o mais rápido possível, não para atender, especificamente, à legislação vigente ou para adequação de nomenclaturas, modismos, mas sim atender às transformações históricas e sociais, bem como dar conta do ‘novo’ papel do profissional da educação - reflexivo, pesquisador por excelência, com autonomia para assumir e resolver os desafios das tarefas do dia-a-dia, responsabilizando-se pelas produções, construções e ‘re’construções do conhecimento de sua área de atuação, fundada na visão de uma *educação ao longo de toda a vida.*

¹⁰ Sobre competências, interessante verificar os estudos de Philippe Perrenoud.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. A questão do conhecimento na sociedade contemporânea: desafios educacionais. In, **Olhar de professor**. Ponta Grossa: UEPG/DEMET, ano2, n.2, 1999, p.31-42.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394** de 20 de dezembro de 1996.
- DELORS, Jacques. (coord). **Educação um tesouro a descobrir**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC: UNESCO, 1999.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Vozes, 1997.
- XII FORUM de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD. **Plano Nacional de Graduação** – um projeto em construção. Ilhéus, maio/1999. Disponível na Internet: <http://www.unicamp.br/prg/forgrad>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In, NÓVOA, Antonio.(coord) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio(Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.
- LOVISOLO, Hugo. Educação Física como arte de mediação. **Contexto e educação**. Ijuí: UNIJUI, ano 7, n.29, jan/mar.1992, p.26-59.
- LÜDKE, Menga. **Formação de docentes para o ensino médio e fundamental** (As licenciaturas). Rio de Janeiro: CRUB, mai/1994.
- MEC. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer nº009/2001, Brasília, maio/2001.
- MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília, 1998.
- MOREIRA, Antonio Flávio (Org). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Don Quixote, 1993, p.19-23.
- RIBAS, Mariná H. **Construindo a competência** – processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- RODRIGUES, Cleide Aparecida Faria. A universidade e a formação dos profissionais do próximo milênio: dificuldades e perspectivas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, Editora UEPG/DEMET, ano2, n.2, 1999, p.53-70
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física** – temas pedagógicos. Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio.(coord) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade** - uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Marcia N. Gonçalves de. Uma abordagem sobre a formação profissional: resgatando a relação teoria-prática. **Motrivivência**, ano 7, n.8. dez., 1995, p.260-267.

YAMAMOTO, Marilda Prado & ROMEU, Sonia Aparecida. Currículo: teoria e prática. In: D'ANTOLA, Arlete (org). **Supervisão e Currículo**: rumo a uma visão humanística. SP: Pioneira, 1983.