

PROJETO CURRICULAR DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA AÇÃO PARA A ATUAÇÃO

Prof.^a Ma. Marina Rodrigues Bertoni.
Universidade Lusófona - Lisboa.

Prof.^a Dra. Ângela Teixeira Pereira Victória Palma.
Universidade Estadual de Londrina.

Prof.^a Esp. Lilian Ravazzi. Secretaria de
Educação do Estado de São Paulo.

Resumo

Identifica-se que a produção e estudos na área do currículo no Brasil tiveram avanço significativo no início dos anos 90 e, considerando os elementos exigidos na formação inicial de professores a partir da teoria crítica de educação, neste artigo, objetiva-se identificar os aportes teóricos que o projeto curricular de um curso de licenciatura precisa basear-se para favorecer ao futuro professor condições de agir de forma consciente com seu compromisso de lecionar. Parte-se da problematização do currículo sendo entendido como uma práxis que não se esgota em um simples modelo coeso de estruturar o ensino e as aprendizagens de forma a explicitar um socializar cultural nas escolas. Com características em que predomina a tendência crítica de educação, a proposta curricular para mudanças na educação brasileira na década passada, priorizava um ensino mais democrático no qual se multiplicavam estudos em defesa de currículos elaborados conforme necessidades, respeito e valorização dos alunos, independente de classe, gênero e etnia. Assim, pressupõe-se que o projeto curricular expressa os comportamentos práticos diversos no ambiente de ensino, no qual encontram-se as práticas pedagógicas em que a instituição de ensino desenvolverá a partir de uma função socializadora, cultural que respeita e considera todas as manifestações culturais contextualizando e resultando em ensino. Por meio de Revisão Bibliográfica, com este estudo pôde-se admitir que construir o currículo é intervir, questionar, problematizar no sentido de uma prática pedagógica projetada para uma atuação docente coerente com o contexto real do complexo cotidiano educacional dos dias atuais. E, um currículo entendido desta forma, necessariamente, deverá ser sustentado por alguns pilares (teorias de ensino e aprendizagem, paradigma e modelo de currículo), convergentes a um propósito crítico de educação que procura desvencilhar a proposta de ensino em que o professor assume um papel secundário e pouco autônomo, tanto no processo de construção deste currículo quanto na ação docente.

Palavras-chave: Currículo, Proposta Curricular, Atuação Docente.

Introdução

O campo curricular brasileiro tem suas origens entre as décadas de 1920 e 1930, situação pela qual o país vivia fundamentais transformações na política, economia e cultura, destacando Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre outros, como pioneiros a sinalizar preocupações com o tema.

A princípio, o campo curricular é constituído sobre influências tecnicistas e, a partir da década de 80, iniciam-se os estudos e publicações de perspectiva crítica tendo Paulo Freire e Dermeval Saviani como estudiosos principais deste período no Brasil.

Pode-se afirmar que, independentemente da perspectiva e tempo em que se constituiu o campo curricular, nele está representado uma visão de mundo, de homem e sociedade. Ainda, estas visões estão diretamente ligadas na ação efetiva de formar professores e suas consequências. Isso porque, entende-se que a afirmação e reflexão epistemológica esta direcionada e é construída nas instituições de ensino superior a partir da estruturação teórica em que desenvolve as matrizes curriculares dos cursos de graduação.

Ao planejar, elaborar e constituir uma matriz curricular destinada à formação docente, vincula-se a relação do compromisso para com o processo de ensinar e do papel do professor. Fundamentando-se nos estudos de Brzezinski (1996) e Silva (2008), infere-se que o compromisso envolve aspectos políticos, sociais, culturais construídos ao longo da história da educação e do contexto no qual encontrase determinada sociedade ou comunidade escolar e, para que estes aspectos se tornem significativos, do professor exige-se uma formação inicial que o possibilite a reflexão crítica em que articula os conhecimentos específicos de sua área em conjunto com a necessidade e realidade do cotidiano escolar.

O compromisso social do professor em sua atuação profissional resulta de um processo de conhecimentos construídos conforme a proposta e intenção das características que a instituição de formação objetivou formar. Ainda que a vivência enquanto sujeito influencie na aplicabilidade deste compromisso docente de expandir o conhecimento, a proposta curricular do curso de formação inicial de professores,

deve favorecer o entendimento e a extensão social que este comprometimento resultará.

Para Silva (2008), nas ações do professor, identifica-se reflexos herdados pela formação, assim, a construção do saber e as possibilidades da transposição do conhecimento apreendido e o compromisso social dedicado à este, fazem-se conforme as instituições de formação de professores dialogam e didatizam a reflexão *na, da e sobre* a ação docente.

A Universidade é um lugar de reflexão sobre as práticas pedagógicas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores do saber e do saberfazer. Ela deve potencializar a educação numa perspectiva global, não se pondo a serviço da produção de conhecimentos para a utilidade do mundo moderno, mas oferecer um conhecimento interativo, capacitar estudantes a construir seu próprio conhecimento com autonomia, conhecer-se e conhecer o mundo que o circunda. É preciso descobrir como o conhecimento é produzido, o que se quer conhecer e conhecer pelas causas, pois os profissionais licenciados são reflexos do tipo de conhecimento que a universidade oferece aos seus acadêmicos durante o curso de formação (SILVA, 2008, p.09).

É a partir deste pensamento de Silva (2008), que expõe-se o entendimento e a real busca pelo compromisso que atribui-se às instituições, literalmente, responsáveis por formar professores. Cumprindo com o compromisso, todo currículo contempla posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas sintetizadas na forma de uma orientação teórica. Estas são influentes para determinar a concepção que se entende por currículo e em como organizar este currículo, traduzindo em diretrizes para a atuação docente (SACRISTÁN, 2000).

Ao discutir sobre o projeto curricular na formação docente, situações conflitantes envolvendo a epistemologia curricular surgem pelo caminho, o que implica na condição de situar a que concepção de currículo que se defende para a atualidade.

É comum encontrar discursos conferindo ao estudo curricular como complexo. Infere-se que essa complexidade se dê por serem conflitantes a junção e aplicabilidade de teoria e prática, de conteúdos e conhecimentos e de articular os escritos curriculares com a realidade social. Pacheco (2005), entre outros autores, debruçou à pesquisa dos componentes e influentes elementos que se fazem

fundamentais ao desenvolver um currículo e, sobretudo a significação que a fundamentação de concepção de currículo, modelo de currículo e teoria curricular têm na efetivação do Projeto Curricular em um curso de formação inicial de professores.

Em uma de tantas explanações feitas por Pacheco (2005), o autor conclui que:

A questão da definição do termo currículo não se torna numa tarefa prioritária, pois jamais uma definição contribuirá para a existência de um pensamento comum sobre uma realidade, construída na multiplicidade de práticas concorrentes para uma mesma finalidade: a educação dos sujeitos em função de percursos de aprendizagem (p. 40).

Mas, é importante conhecer quais são as (in)definições acerca dos estudos que tem como temática central o currículo, priorizando obter embasamento conceitual para promover a principal articulação, que deve ser feita perante o cenário no qual o determinado currículo está inserido.

Ao estruturar a proposta curricular da instituição de ensino, questões norteadoras devem ser levantadas para definir a proposta pedagógica como um instrumento destinado ao ensino e a aplicação deste de maneira organizada, objetiva e coerente com uma finalidade definida, porém, sem ser engessada e desarticulada com as necessidades e o contexto real do determinado ambiente educacional (SACRISTÁN, 2000).

O currículo direciona-se, age, influencia e refuta *na* e *para* prática pedagógica cujos determinados elementos são obrigatórios na base de sua constituição, essenciais para direcionar o significado que esta atribuindo ao ensino formalizado, sendo eles: concepção de currículo, modelo e teoria curricular e paradigma que fundamenta o currículo. Este conjunto elementar reflete o compromisso atribuído à concretização do processo de ensino-aprendizagem para com a sociedade e, diante disso, far-se-á a caracterização do modelo de currículo que este estudo considera corresponder às exigências para o ensino crítico nos dias atuais.

Com a Reforma Universitária em 1968, conhecida pela reorganização do ensino superior baseada na Lei 5.540/68, que denominou-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, acabou que por desencadear a reforma educacional representando um marco durante a ditadura militar brasileira, em que promulgou-se a

Lei de Diretrizes e Bases para os, hoje denominados, níveis de ensino: fundamental e médio. Juntas, estas Leis estabeleceram o que seria a Lei e normatização da Reforma Educacional, as quais se caracterizam como instrumentos fundamentais para que houvesse uma reordenação do sistema educacional no país.

Os desdobramentos de uma reordenação educacional, perpassa pela intervenção de ordens de poder e conhecimento, que de um lado está uma série de medidas político-administrativas por parte do Estado e do outro os formadores e envolvidos diretamente com o ensino formalizado, providos dos saberes técnicos e racionais capazes de diagnosticar o que pode e deve ser melhorado e beneficiado com a educação. As Reformas Educacionais trouxeram mudanças para educação, uma sistematização que, além de definir a sequência de anos que comporia cada nível de ensino, definiu também a necessidade de elencar os conteúdos que seriam essenciais para o ensino no Brasil, ou seja, ao Conselho Federal de Educação (CFE), que atualmente foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), coube a responsabilidade de estruturar o núcleo comum para os currículos seguindo o que a LDB previa.

No que diz respeito ao posicionamento do CNE quanto a organização curricular, segundo Martins (2002):

[...]o currículo não é sinônimo de programas de disciplinas escolares e que o eixo fundamental a ser observado na construção da prática pedagógica é a finalidade da educação, representada então nos diferentes e variados objetivos de cada matéria de ensino, bem como pelos objetivos educacionais atribuídos a cada fase de escolarização. A organização do currículo enfatizando os objetivos educacionais deve ser entendida como uma concepção curricular e não somente como uma forma aleatória ou didaticamente assimilável de organização do texto curricular (p. 148).

Como campo emergente dos estudos educativos, o estudo sobre currículo tem presença garantida em meio as discussões educacionais, afirmando sua condição epistemológica. Vinculado às ciências da educação, o estudo sobre a proposta curricular distingue-se de outros domínios da educação devido sua conexão e preocupação com a prática educacional, contextos social e cultural do meio no qual está inserido.

Ao elaborar o currículo, leva-se em consideração a compreensão da realidade social e os processos responsáveis pela construção desta realidade em prol de contribuir na formação dos alunos em meio ao seu contexto, admitindo que “a organização curricular e sua operacionalização trazem, além de implicações didáticopedagógicas, implicações sociais, filosóficas e políticas” (PALMA, OLIVEIRA, PALMA (orgs.), 2010, p. 21).

Em qual modelo de currículo formar professores? Eis a questão.

Quando o assunto é modelo de formação de professores, identificamos Schön (1992), que interpreta a efetivação do teórico e prático na dimensão da atuação docente. Schön, tem inegável contribuição à medida em que explicita a necessidade a qual caracteriza o modelo reflexivo de formação, o professor reflexivo e a intervenção docente partindo de uma prática reflexiva de ensino.

Os fundamentos da prática docente precisam ser repensados e refletidos ao elaborar o currículo, de forma que seja possível analisar e avaliar os métodos que os docentes irão utilizar na atuação conforme prescrito no projeto pedagógico que resulta na práxis no ambiente escolar. Seguindo neste pensamento, a reflexão na ação docente está diretamente ligada ao *conhecimento na ação*, em uma relação intrínseca que constitui-se pela interpretação, modo de agir e (re)significar a prática, que só é possível, na perspectiva da reflexão na ação, com o conhecimento da teoria (SCHÖN, 1992).

Essas transformações socioculturais, ao colocarem novas demandas de educação para a sociedade, solicitam a elaboração de uma nova ação pedagógica e, portanto, outro perfil de professor é exigido. Com isso, aprender a ser professor na atualidade requer a revisão do modelo de formação baseado na *racionalidade técnica* para modelos orientados pela *racionalidade prática* (CESÁRIO, 2008, p.17).

As discussões sobre currículo sempre giraram em torno da paradigmática influência exercida no momento da atuação conforme o prescrito nos princípios da determinada matriz curricular. Agora, adentra-se em um assunto chave diante às ressignificações tão almejadas para a atuação docente: a busca pelo avanço de formação inicial previsto no modelo de currículo orientado pela *racionalidade técnica*

para o da *racionalidade da prática*, pois é neste que pode-se verificar uma influência paradigmática baseada em preceitos críticos de educação, a qual auxiliará àqueles que estão envolvidos com o meio educacional, podendo ter uma proposta norteadora da intencionalidade por um ensino humanizador e emancipatório.

Os envolvidos e preocupados com o âmbito educacional, principalmente os responsáveis pela formação de professores, constantemente, buscam reflexões e ações para transcender a prática de ensino como algo teórico, mecânico e desassociado da realidade do aluno e/ou da escola. É impossível, em um projeto curricular, prever todas as ações e reações provenientes do cotidiano da atuação docente, pois todo local de intervenção haverá um contexto diferente, uma história particular, uma experiência singular e, conseqüentemente, distintos atores reagindo a este cenário. Por isso é que se faz importante que o currículo de formação inicial de profissionais da docência seja de tal forma que promova nos futuros professores possibilidades de abstração, reflexão e ressignificação do seu fazer cotidiano por meio do aprofundamento nas teorias educacionais.

Com o auxílio das reflexões de Veiga (2003), alguns apontamentos serão considerados pensando nas implicações de um olhar de currículo voltado para responsabilizar todos envolvidos no processo de construção do saber.

Veiga, faz seu estudo referente a um currículo que denomina-se como inovação pensando no sentido principal de melhorar a qualidade de ensino¹.

Construir o projeto político-pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder. (p. 277).

A autora, ao utilizar o termo inovação, está se referindo a proposta de uma mudança no contexto educacional, que avança para além de uma padronização, de maneira descontextualizada e fragmentada de organizar o âmbito escolar.

¹ Veiga (2003) afirma que discutir sobre inovação e projeto político-pedagógico faz sentido quando se tem a preocupação fundamental do sistema educativo que é, qualitativamente, melhorar o ensino. A autora expressa que se deve entender a educação a partir de uma tríplice que envolve a finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Para a autora, esta tríplice resulta na construção de conhecimentos, em que o sujeito torna-se participativo e ativo socialmente.

Ainda tendo como base os estudos de Veiga, o currículo distingue-se entre **inovação regulatória ou técnica** e **emancipatória ou edificante**, sendo que suas distinções causam grandes e determinantes influências na execução e construção na educação formalizada.

Na **inovação regulatória ou técnica**, o currículo é estabelecido como uma proposta que determina um conjunto de atividades irrevogáveis, ou seja, é considerado um produto pronto e acabado que dispensa a construção coletiva e interesse dos envolvidos em quaisquer que seja o processo dentro do ambiente de ensino (VEIGA, 2003). Nesta forma de estruturar o currículo, o professor fica limitado a atuar conforme, única e exclusivamente, as prescrições fixadas na proposta da determinada instituição de ensino. O curso com habilitação em Licenciatura que adota o currículo regulador, oferece, ao futuro professor, uma formação com poucas (ou nenhuma) capacidades de entender, dar sentido e intervir na construção do conhecimento e sua relação com o meio social.

Segundo os princípios da **inovação emancipatória ou edificante** o currículo é concebido como um projeto articulado que visa romper barreiras epistemológicas a partir de uma elaboração, ação e avaliação realizadas coletivamente pelos sujeitos envolvidos no ensino (VEIGA, 2003). Esta forma de pensar currículo favorece ao futuro professor (re)pensar diversos fatores educacionais envolvidos no cotidiano docente, apresentando-lhes diferentes olhares, dificuldades e exigências no momento da formação acadêmica de tal forma, que seja um conhecimento valioso ao longo da profissão.

O processo de estruturação da proposta curricular somado a obter plena clareza de como o currículo é entendido, não são e nem podem ser considerados como uma tarefa simples do corpo docente. O compromisso atribuído ao perfil de professores que a instituição de ensino superior está formando resultará em consequências (sejam positivas ou negativas) no contexto social na qual este futuro docente estará inserido, já que a forma de agir, pensar, atuar, articular os saberes, apreendidos durante o processo de formação inicial, serão construídos conforme a intencionalidade e a valorização dos cursos de graduação em Licenciatura pela proposta na matriz curricular.



A dificuldade de achar uma teorização crítica, reconceitualizadora, iluminadora e coerente sobre o currículo provém, em parte, de uma história na qual os esquemas gerados em torno do mesmo foram instrumentos do gestor ou, para o que gestionava esse campo, ferramentas pragmáticas mais que conceitos explicativos de uma realidade. Porque nos sistemas escolares modernos, principalmente quando se tomou consciência do poder que isso representa, o currículo é um aspecto acrescentado, e dos mais decisivos, na ordenação do funcionamento desses sistemas, que cai nas mãos da administração. No currículo se intervém como se faz em outros temas e pelo fato de sua regulação estar ligada a todos os demais aspectos gerenciados: níveis educativos, professorado, validações, promoções dos alunos, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 33).

Neste sentido, aprender técnicas de ensino é insuficiente para que haja uma atuação docente significativa. É imprescindível compreender o significado que a ação e intenção de ensinar têm no momento da mediação no âmbito educacional. Logo, as propostas pedagógicas das licenciaturas favorecerão se construídas conforme os preceitos do modelo de currículo da racionalidade da prática.

Repensar no modelo de currículo no qual os professores foram formados (ou ainda são?) traduziu-se em uma necessidade tendo em vista a contribuição para a futura atuação docente diante das inconstantes situações que o, então professor, vai se deparar ao longo de sua profissão. O currículo que é o objeto de discussão deste estudo é do curso de Educação Física – Licenciatura, descrito seguindo preceitos da racionalidade da prática. Diante deste dado, houve a necessidade em identificar o que caracteriza, avança e distingue-se este modelo para o da racionalidade técnica.

Na racionalidade técnica, o modelo de formação tem uma dimensão de aplicação direta dos modelos na prática. Questões como incertezas, imprevistos, complexidades, fenômenos bem prováveis de acontecer no cotidiano escolar, dificilmente, serão resolvidos por um professor formado a partir do modelo da racionalidade técnica. Isso porque ele aprendeu a educação como um ambiente em que se transfere o conteúdo, sem contextualização e articulação com a realidade, ou seja, situações que fogem ao que aprendeu e planejou, tornam-se uma barreira para o professor já que ele próprio tem dificuldade em definir, estruturar e reelaborar novas ações para a realidade vivida, devido ao modelo de sua formação inicial que estrutura

a matriz curricular a partir da fragmentação entre saberes, teoria, prática, homem, ensino, mundo e educação (SCHÖN apud PALMA, 2007).

O professor formado no modelo de currículo da racionalidade técnica se apega tanto ao sentido da cientificidade, da teoria e, necessariamente, a técnica de ensino que, ele próprio acaba por ficar em um segundo plano, sendo um “aplicador” de teorias. E o aluno? Este é considerado mero telespectador e receptor do que o professor tem para “passar”.

Segundo Schön (1992), a racionalidade técnica trata-se de uma prática positivista, em que os profissionais conseguem solucionar problemas ou situações mediante técnicas pré-estabelecidas, resultantes de uma teoria prescrita na cientificidade de um conhecimento técnico sistematizado, ou seja, sem prescrição referenciada para determinado caso, o professor tem dificuldade de agir com o imprevisto.

Pela dificuldade de agir em situações imprevistas, a formação inicial de docentes deve graduar professores reflexivos e, para isso, o modelo de currículo baseia-se na epistemologia da práxis, pois:

[...] é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. O processo humano de compreensão-ação é, intrinsecamente, uma dinâmica que se lança continuamente diante da própria consciência de sua ação. Mas, a ação, puramente consciente da ação, não realiza em si uma práxis. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão (GHEDIN, 2005, p. 02).

Neste sentido, o modelo de formação da racionalidade da prática procura proporcionar o entendimento e a existência do diálogo dos saberes específicos da área de conhecimento com os saberes locais e vivências dos atores integrantes do cotidiano escolar, integrando o contexto histórico e social ao conteúdo a ser ensinado, nas mais diversas situações que possam ocorrer na profissão professor. A proposta curricular na racionalidade da prática favorece o diálogo, a cooperação a partir de um

engajamento político que busca a superação da fragmentação das ciências, da forma instituída dos mecanismos de poder para a emancipação (VIEIRA e PALMA, 2009).

Formado conforme os princípios da racionalidade da prática supõe-se que o professor seja capaz de analisar, refletir e ensinar sobre o sentido político, cultural e econômico da realidade atual.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado (VEIGA, 2003, p. 277).

Para que as proposições citadas anteriormente possam acontecer na formação inicial, os cursos de graduação estruturam sua Proposta Pedagógica priorizando embasamentos teóricos coerentes com o que se espera do futuro professor que irá formar. Para tanto, a literatura apresenta alguns modelos de formação e teorias de ensino capazes de sustentar a matriz teórica do currículo:

No modelo de **formação docente tradicional**, segundo Pacheco e Flores (1999), o futuro professor terá uma formação em que aprenderá os conteúdos a ensinar de forma que o saber-fazer dar-se-á conforme a experiência que o professor vai adquirindo ao longo de sua carreira. A base deste modelo de formação se faz pela reprodução.

Quanto o **modelo behaviorista** ou **comportamentalista** entende o processo de formação a partir de influências exteriores socialmente instituídas, sendo que consideram observáveis e mensuráveis o comportamento humano com a finalidade de os promover conforme desejado.

No **modelo comportamentalista**, admite-se uma correlação direta entre comportamento do professor e aprendizagem do aluno, desta forma, preocupa-se que na formação haja o ensino de como o professor deverá reagir às mais distintas situações de aula na educação básica.

Quanto ao **modelo de formação desenvolvimentista** ou **personalista**, parte da premissa de desenvolver a personalidade do profissional professor durante a formação. A aprendizagem do formando ocorre individualmente, construído a partir de

sua experiência pessoal, tendo a intervenção do docente acadêmico o estímulo para o graduando passar de sua situação de aluno para a de professor (PACHECO e FLORES, 1999).

Por fim, o **modelo de formação reflexiva** baseia-se nos princípios da responsabilidade do professor enquanto profissional da educação. E, pensando em uma formação docente significativa, este estudo admite este modelo de formação como favorecedor para a realidade e contexto da exigência de ensino crítico no cenário atual.

A partir de uma formação reflexiva, busca-se abandonar a concepção restrita e fragmentada a qual refere-se ao currículo, como simples programação de conteúdos, passando a ser visto como a identidade da escola, como um instrumento de ação política que retrata um conjunto de valores e interesses social, juntamente com o tipo de educação e concepção de sujeito autônomos e ativos neste meio social (PACHECO e FLORES, 1999).

Defendeu-se aqui a formação que se espera do curso responsável pela formação de professores. A formação inicial deve ser reflexiva com preceitos da teoria crítica em que a atuação docente promoverá o aprender a aprender. Que, por meio de um Projeto Político Pedagógico na instituição de ensino superior assim planejado, o estudante da graduação possa ter oportunidade de construir suas intenções, suas significações para sua atuação enquanto professor. Dessa forma, espera-se que essa formação favoreça uma ação em sala de aula consciente e responsável possibilitando que os estudantes, da educação básica, possam também avançar para uma sociedade mais democrática.

Objetivou-se ainda destacar o modelo de formação de professores a partir da racionalidade da prática, numa visão reflexiva deixando explícita a admissão destes serem necessários para formar professores críticos e autônomos que, conseqüentemente, estarão academicamente preparados para formar seus futuros alunos da mesma forma.

E, diante da perspectiva educacional crítica do contexto social, considera-se Freire (1921 - 1997) como um dos referenciais teóricos mais significativos, admitindo que formulou uma concepção de educação libertadora, partindo de uma visão humanista crítica, que considera a aprendizagem por meio de todas as

instâncias inerentes ao homem, sentimentos, pensamentos, ações. Neste enfoque, a prática pedagógica rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe, portanto, a educação como um processo dialógico que conduz ao aluno a um pensar crítico da sua realidade.

Baseando-se nos fundamentos teóricos da proposta educacional de Freire (2001), a construção curricular é emancipatória e eticamente comprometida com a humanização. São ideias que contribuem para uma concepção ampla de currículo, visto como um mecanismo de propagação da ideologia de uma sociedade materializada nas ações dos envolvidos no processo educativo na instituição de ensino superior. Assim, compreende-se a prática curricular como uma totalidade sociocultural complexa que admite as interações existentes no espaço escolar.

Dessa forma podemos afirmar que currículo é “a corporificação dos interesses sociais e [como a] luta cultural que se processa na sociedade”. Ou seja, os valores e interesses da sociedade constituem-se na dinâmica do cotidiano escolar, ainda mais que, “interesses e lutas que invadem e transitam na escola, concretizam-se nas práticas pedagógicas” (SANTIAGO, 1990, p. 25).

Assim como Freire (2001), almeja-se uma proposta curricular na formação inicial de professores, compromissada em superar teorias tradicionais que perpetuam a alienação e submissão. O conhecimento não pode ser mercantilizado e construído conforme interesses políticos. Ideais críticos não podem ficar “escondidas e engavetadas” no Projeto Político Pedagógico dos cursos com habilitação em licenciatura. É imoral, inconsequente e inadmissível perante o compromisso que o ensino superior tem com a sociedade.

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas ‘liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se’. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina (p. 55).

Os graduandos devem compreender as relações com o mundo para além de uma realidade estática, mas como uma realidade em constante transformação. Devem ser incentivados a enfrentar a realidade como seres da práxis, que, sendo reflexão e ação pode se tornar verdadeira transformadora da realidade.

Tendo em vista que a escolha do conteúdo programático é uma preocupação central e nada fácil que permeia as discussões no campo teórico do currículo, Freire (2005), destaca que é impossível haver uma prática educativa sem haver conteúdo, ou seja, necessariamente precisa de um objeto de conhecimento que justifique a prática educativa, sendo que o ensino dos conteúdos deve associar-se a uma leitura crítica da realidade. Freire salienta que a questão fundamental que envolve a escolha do conteúdo programático é de natureza política, já que tem a ver com “que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar” (p.45).

Os aportes teóricos do pensamento freireano apresentam a teoria crítica de currículo como central, devido aos pressupostos apontarem que nenhuma prática educativa é neutra e desinteressada, bem como o diálogo como princípio teóricometodológico na ação educativa. Nesta proposta curricular, a construção do conhecimento na graduação para futuro professor, possibilitará ao acadêmico maior domínio de intervenção para transformar as situações menos humanas em situação mais humanizadas e humanizadoras. Cria possibilidades ao futuro professor da busca constante de conhecimento e ações capazes de modificar a realidade, com respeito e responsabilidade consigo e com toda a sociedade na qual está compromissado em atuar enquanto professor.

Referências

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

CESÁRIO, M. *O currículo de formação de professores em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: o projeto curricular e a prática pedagógica dos professores*. Tese (doutorado). São Carlos: UFSCAR, 2008, XXX p.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez editora, 41ª ed., 2001.

_____, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GHEDIN, E. *Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica*. In PIMENTA, S.G.; Ghedin E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, C. B. *A Capes e a formação do sistema nacional de pós-graduação*. In.: *Capes 50 anos*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto editora, LDA, 2001.

_____, J. A. *Uma perspectiva atual sobre a investigação em estudos curriculares*. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan/jun 2005.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de Professores*. Ed Porto. 1999. Porto.

PALMA et al. *Educação física e organização curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Londrina: Eduel, 2008.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. *Educação física e organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio*. 2^a ed. Londrina: Eduel, 2010.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*; trad. Ernani F. da F. Rosa. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, 1992, p. 9-32.

SILVA, H. A. *A formação filosófico-pedagógica do professor da rede estadual de educação e compromisso social do RS na região do médio alto Uruguai*. In: Simpósio de educação, complexidade e conhecimento: tempos e espaços de educação, 2008, Frederico Westphalen. Simpósio Nacional de Educação; Frederico Westphalen: editora URI, 2008. v. 6. p. 322-327.

VEIGA, I. P. A. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação reguladora ou emancipatória?* Cad. Cedes, Campinas, v. 23, p. 267-281, dezembro de 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 05/11/2012.

VIEIRA, T. H.; PALMA, J. A. *A prática reflexiva de professores em situação de ensino/aprendizagem*. Artigo publicado no Anais do X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos. UNESP, 2009.

Endereço do autor(es):

bertoni.marina@hotmail.com / angpalma@uel.br / liravazzi@gmail.com

Linha de estudo:

Linha 1 - Saberes Docentes, Currículo, Inclusão

FORMA DE APRESENTAÇÃO

() Comunicação Oral

(X) POSTER