

DIANETE MARIA RAGAZZAN HOFFMANN

SISBI/UFU



1000205293

MON
371.13
H711r
IES/FU
ex.1

**REFERENCIAIS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DOCENTE
NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: EM BUSCA DA (RE)
CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS**

**UBERLÂNDIA – MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU**

2002

DIANETE MARIA RAGAZZAN HOFFMANN

1101
371.13
H711r
DES/FU
ecc. 1

**REFERENCIAIS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DOCENTE
NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: EM BUSCA DA (RE)
CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção de Título de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU - MG, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Sandra Vidal Nogueira.

**UBERLÂNDIA - MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU**

2002

0073-60760
FU-00013888-1

SISBI/UFU
205293 *ex. 1*

Universidade Federal de Uberlândia
BIBLIOTECA

H699m

Hoffmann, Dianete Maria Ragazzan

Referenciais curriculares para formação docente nos Cursos de Pedagogia: em busca da (re) construção dos saberes profissionais/
Dianete Maria Ragazzan Hoffmann. - Uberlândia: UFU, 2002.

123 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Vidal Nogueira.

Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

1. Educação. 2. Formação Docente. 3. Professor.
 4. Currículo. I. Universidade Federal de Uberlândia.
- II. Título.

CDD: 371.1

FOLHA DE APROVAÇÃO

Profa. Dra. Sandra Vidal Nogueira
Orientadora

Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca

Prof. Pós-Dr. Alvino Moser

DEDICATÓRIA

*Aos professores que atuam
na formação da docência!*

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Sandra Vidal Nogueira, pelos seus profundos e seguros conhecimentos muito significativo, pela sua amizade, acolhida grande incentivadora deste estudo, sendo compreensiva, paciente e generosa.

Ao meu filho Gustavo Aurélio, pré-adolescente, pela compreensão, paciência e tolerância para comigo. Aos familiares, meus pais Ângelo e Ursulina, a D. Nilla, aos meus irmãos, os cunhados e cunhadas, pelo apoio e companheirismo.

Às professoras Dr^a Selva Guimarães Fonseca e Dr^a Graça Aparecida Cicillini, pelas contribuições dadas no exame de qualificação.

À Universidade Federal de Uberlândia, através dos professores, funcionários e colegas do Programa de Mestrado em Educação, proporcionando ambiente rico de estudos e discussões valiosas para o desenvolvimento deste estudo.

Ao diretor Baggio, à coordenadora Iracy, professores colegas, alunos, do Curso de Pedagogia da UNIVERSIDADE PARANAENSE – UNIPAR – Toledo – PR, pelo apoio e carinho colaborando em todos os momentos.

Ao diretor, colegas, funcionários e alunos do Colégio Estadual Wilson Joffre e Attílio Fontana, pela força e estímulo.

Aos meus amigos e companheiros, presentes no dia a dia, nas pessoas da Edy das Graças, João Afonso, Décio, Lurdinha, Inês, Adelma, Ilda e Luiza (vizinha) pelo companheirismo, compreensão e estímulo que transmitiram em todos os momentos.

A mim, pelo desafio de enfrentar esta etapa de formação e com a busca da força Divina, me fortalecendo, para a conclusão deste estudo.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FORUNDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Estudos Educação das Universidades Públicas do País
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nova Sociologia de Educação
ONG	Organização Não-Governamental
SEED	Secretarias Estaduais de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIPAR	Universidade Paranaense

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é analisar os fundamentos dos referenciais curriculares para a formação docente nos Cursos de Pedagogia. Busca-se, em especial, a (re) construção dos saberes profissionais a partir da necessidade de revisão do currículo, articulado às novas tendências da formação inicial, de caráter inovador. A partir da pesquisa bibliográfica e documental, apresentam-se as discussões em torno do currículo e da formação docente, fazendo reflexões em torno do documento os Referenciais para a Formação de Professores, da organização institucional, do projeto curricular e a mobilização em torno da definição das diretrizes curriculares nacionais. Conclui-se haver dois enfoques nas propostas de formação. Um é visto sob a lógica do poder constituído, que prioriza políticas, veiculadas por organismos internacionais e procura adequar a formação dos profissionais às demandas do mercado globalizado, reproduzindo modelos de reformas curriculares, implantadas em outros países. Outro, pautado na lógica dos movimentos sociais, que defende a formação do profissional da educação de forma contextualizada e em consonância aos problemas sociais, considerando as especificidades dos projetos pedagógicos das instituições e a produção teórica.

ABSTRACT

The object of study of this search is to analyze the fundamentals to the comprehension of the referential of curriculum to the formation of the teacher in the Study of Pedagogy. Look for in essence the (re) construction of the professional knowledge beginning with necessity of revision of curriculum, articulated to new tendency of the initial formation and innovator. Beginning with bibliographic and documentary search show up the discussions around curriculum and formation of the teacher, making reflexions about definitions of national directrix of curriculum. The conclusion is there are two focuses in the formation proposals. One is seen under the power logic constituted that prioritizes politic transmitted for international organisms and tries to adapt the formation of professionals to the demand of globalized market, reproducing models of reforms of curriculum, introduced in other countries. Other one directed on logic of social movements that defends the formation of professional of education of form contextual in consonance with the social problems amplest, considering the specificity of the pedagogic projects of institutions and its theoretic production.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	05
RESUMO	06
ABSTRACT	07
SUMÁRIO	08
INTRODUÇÃO	10
1 Da origem do problema à delimitação e intenções da pesquisa.....	10
2 Trajetória metodológica.....	15
3 Apresentação do estudo.....	18
CAPÍTULO I	20
PROFISSÃO PROFESSOR: QUESTIONANDO CONCEITOS EM BUSCA DE UMA NOVA IDENTIDADE	20
1.1 Docência: uma construção articulada ao tempo pedagógico de atuação	22
1.2 O ofício de professor num espaço de múltiplas ações.....	26
1.2.1 Os saberes da docência sob a ótica da epistemologia da prática.....	30
1.2.2 Os saberes da docência segundo Clermont Gauthier.....	35
1.3. Docência e competência profissional.....	39
1.3.1 O currículo e o desenvolvimento de competências.....	49
CAPÍTULO II	51
REVISITANDO TEORIAS DO CURRÍCULO A PARTIR DOS ESTUDOS DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	51
2.1 Teorizações sobre o currículo.....	53
2.1.1 Contribuições da Nova Sociologia da Educação para o currículo.....	58

2.1.2 O currículo e as categorias de análise para compreensão do processo de escolarização.....	62
2.2 A mobilização nacional frente à proposta para formação docente.....	68
2.2.1 O posicionamento das associações frente à proposta de formação dos Cursos de Pedagogia.....	74
CAPÍTULO III.....	81
NOVOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NOS CURSOS DA PEDAGOGIA.....	81
3.1 Tendências da formação: da abordagem tradicional à crítica.....	82
3.2 Criação de sistemas e mudança nas práticas de formação.....	86
3.2.1 Organização da instituição formadora.....	87
3.2.2 Organização do projeto curricular e do conhecimento escolar.....	89
3.2.2.1 Definição de conhecimentos profissionais.....	93
3.2.3 Metodologia da formação.....	100
3.2.4 A avaliação da formação profissional.....	103
3.3. Mudança nas práticas da formação continuada.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DE UMA CONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113

INTRODUÇÃO

1 Da origem do problema à delimitação e intenções da pesquisa

A formação dos profissionais da educação constitui o centro das discussões, quando se trata da excelência da escola e do ensino. A partir dos anos 90, com o avanço tecnológico e a globalização da economia, impõe-se um novo conceito de homem e de sociedade. Na medida em que cresce o acesso da população à escola, amplia-se a necessidade de profissionais bem preparados para enfrentar as novas exigências e demandas de atuação nos diferentes níveis de ensino.

O professor preparado é aquele que tem competência para enfrentar os desafios, apresentados pelo contexto da realidade. Isso implica num profissional formado com bases sólidas e se apóia no domínio de saberes teóricos e experienciais para atuar com eficiência, usando conhecimentos do processo do pensar, do agir e do saber-fazer, presentes nas situações complexas do ensino.

O tema desta pesquisa emerge da preocupação com a formação deste profissional e se dirige, forçosamente, à instituição formadora referente a sua organização e do projeto curricular.

Objetivando compreender melhor a repercussão do movimento em torno do currículo para a formação docente, este estudo encaminhou-se, tomando como ponto de partida as manifestações dos intelectuais de diferentes entidades dos profissionais da educação, a partir da década de noventa, principalmente representadas pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Estudos de Educação das Universidades Públicas do País (FORUNDIR), Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e os Referenciais para a Formação de Professores, Documento divulgado em 1999 pelo Ministério da Educação e as versões posteriores de maio de 2000 e de 2001.

No contexto internacional são inúmeros os trabalhos e pesquisas publicadas, destinadas à formação, apontando alternativas de experiências, em face às novas exigências aos profissionais da educação. As produções publicadas e divulgadas tratam, entre tantas questões, da natureza epistemológica dos saberes, considerados relevantes e necessários à prática profissional para a construção e desenvolvimento de uma prática pedagógica de excelência.

Para este estudo, numa perspectiva crítica, a qual tem como base de análise, o desvelamento dos múltiplos aspectos manifestados no contexto da realidade, destacando-se vários autores que trabalham a formação do professor. Entre eles, uma das idéias defendidas, é sobre o papel do professor enquanto intelectual transformador. Henry Giroux (1997) enfatiza que é necessário compreender a atuação de um professor, como intelectual transformador, a partir de sua inserção na dinâmica do processo de escolarização e a adoção de uma postura teórico-curricular, que possibilite a análise, a reflexão e a intervenção da realidade.

Há, ainda, as contribuições dos representantes da linha de pensamento que defendem, para a formação do professor, os saberes da prática

pedagógica, como Gauthier (1998), Tardif (1991), Schön (2000), Gómez (1995), Alarcão (1996), Zeichner (1995), Nóvoa (1991) e Perrenoud (2000), entre outros. Estes trabalhos apontam entre tantos elementos: os saberes da docência, o espaço de atuação das ações pedagógicas como construção da profissão, a formação de um professor reflexivo, a investigação como instrumento da formação, o desenvolvimento de competências, e outros desdobramentos, considerados importantes, presente nas ações da prática pedagógica, desde a formação inicial dos profissionais.

Os temas publicados dão ênfase ao conhecimento profissional do professor considerado importante, que representa o reconhecimento de um conjunto de saberes, de saber-fazer e de ser, que o habilita para o exercício do magistério e das múltiplas e simultâneas tarefas, pertinentes na organização e desenvolvimento curricular do seu trabalho.

Assim a inserção da formação do professor, neste processo, significa conceber o currículo, enquanto instrumento organizador da escolarização, onde se expressam vários níveis de atuação, numa mesma dinâmica. A função do currículo não tem um único sentido. Ele reflete interesses, impregnados de visões particulares do passado e presente, representadas pelas relações sociais que se afirmam ou se refutam.

Nesta dinâmica, sob a ótica da complexidade das ações curriculares, a análise e reflexão permitem, não somente compreender os processos de dominação, mas ver os espaços de possibilidades e de liberação, que se pode avançar, a partir das tomadas de decisões e encaminhamentos em vista da transformação. Quanto a isso é oportuno assinalar a idéia defendida por McLaren (1997). Ele afirma o seguinte:

... que um currículo é uma narrativa historicamente construída que produz a organização do conhecimento em categorias de alto e baixo status e a afirmação de tipos particulares de estratégias de ensino. [...] o currículo representa não somente uma configuração de interesses e experiências particulares, ele forma um campo de batalha onde versões diferentes de autoridade historiam o presente e o futuro luta em prevalecer. Os teóricos críticos querem oferecer (...) em geral, uma

linguagem pública que não somente confirme as vozes de professores e de um grupo de subordinados na população estudantil, mas que também associe o propósito da escolarização a uma visão transformadora do futuro (p. 197).

Na organização, ao nível institucional, implica na reflexão do currículo como um projeto. As tomadas de decisões visam atender às exigências contemporâneas para o processo de formação dos profissionais da educação.

O grande investimento da formação profissional docente para a Educação Básica, não se restringe somente numa preocupação dos educadores e das instituições formadoras, é também dos órgãos oficiais. Estes têm como uma das metas formar um novo quadro de profissionais com escolaridade mais elevada, ou seja, de nível superior, delimitando a década da educação, a partir do ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No seu parágrafo quatro, o artigo 87 *“prevê somente a admissão de professores, habilitados, em nível superior ou formados por treinamento em serviço, para atuação na Educação Básica”* (Brasil, 1996), nos níveis iniciais do Ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.

Outra razão é creditada na importância do processo de formação dos professores, que buscam, nos Cursos de Pedagogia, a referência de formação para estes níveis e, sobretudo, a ampliação do número de acadêmicas e acadêmicos em exercício profissional, tendo em vista a exigência da formação de nível superior.

Neste contexto de transição das leis e qualificação profissional, um dos motivos da procura, pela formação docente em nível superior, é decorrente da legislação e das normas que determinam a progressão funcional, baseada na titulação ou habilitação para avanços. A LDBEN prevê, mais especificamente no artigo 67, que *“os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos*

estatutos e dos planos de carreira do magistério público, a progressão funcional, baseada na titulação ou na habilitação” (ibidem., 1996).

A divulgação do Documento da proposta dos Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999) destaca o papel e o perfil profissional de professores, discutindo a natureza de atuação do seu ofício e a base epistemológica de uma proposta de formação, explicitando sobre a organização institucional e projeto curricular, tendo como ponto central à formação da docência, com ênfase ao desenvolvimento de competências profissionais, constituindo-se em objetivos gerais e os desdobramentos no âmbito do conhecimento escolar para a organização de uma proposta inovadora.

Embora, tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo, verifica-se a ampliação considerável de produções teóricas, relativas aos percursos de formação, aos saberes da profissão, às ações curriculares de formação à docência, suas histórias de vida e sobre seu ofício. Ainda existem lacunas, acerca das relações, estabelecidas na definição de um referencial, para a organização institucional de uma proposta curricular de formação para a docência, que atenda as reais necessidades da profissão, articuladas à prática pedagógica.

O tema delinea-se em decorrência dos atuais desafios, pertinentes à repercussão da mobilização, a partir de 1999, em torno da instituição de um referencial de uma proposta curricular de formação com base na docência, sendo necessário, pois, dirigir a discussão acerca do currículo, como meio de organização da prática pedagógica, onde cada profissional exerce suas funções.

Isto implica em considerar o processo na sua totalidade. Não é possível, pois, somente discutir as etapas de formação profissional, sem adentrar as questões do currículo e da formação docente, revendo as formas da organização institucional e do projeto curricular, articuladas às ações no seu conjunto.

Com base nos motivos expostos, objetiva-se, neste estudo, analisar os fundamentos dos referenciais curriculares para a formação docente nos Cursos de Pedagogia. Busca-se, em especial, uma referência à (re) construção dos saberes profissionais a partir da necessidade de revisão do currículo, articulado às novas tendências da formação inicial, de caráter inovador.

Neste sentido, objetiva-se especificamente:

- Apresentar as discussões acerca das teorizações contemporâneas no campo do currículo;
- Destacar o papel e o perfil do professor para a atualidade com ênfase aos desafios e à demanda profissional;
- Ressaltar a importância da repercussão da mobilização do movimento nacional das instituições em torno da organização curricular para a docência aos Cursos de Pedagogia;
- Apresentar as possibilidades de estruturação de uma proposta curricular para a formação da docência nos Cursos de Pedagogia;
- Analisar o Documento que apresenta os Referenciais para a Formação de Professores para a organização institucional e do projeto curricular, visando a instituição das diretrizes curriculares nacionais para a docência;
- Estabelecer a relação de pontos comuns e divergentes das teorias e pesquisas divulgadas com os referenciais da formação de professores.

2 Trajetória metodológica

A elaboração deste trabalho tem como base à investigação e a reflexão entendendo a pesquisa não somente como um ato de conhecer o objeto em estudo, mas porque também ensina a pensar num nível mais elevado,

permitindo a apropriação do movimento em construção. A opção pela pesquisa bibliográfica e documental aponta os caminhos em busca de algumas respostas para os questionamentos, no cenário do movimento de reorganização curricular para a formação docente, no âmbito do conhecimento para a formação inicial da docência aos Cursos de Pedagogia.

A fundamentação teórica, desta pesquisa, objetiva oferecer subsídios para a análise da repercussão do Documento, este divulgado em 1999, pelos órgãos oficiais e os posicionamentos apresentados e defendidos pelas associações, desencadeado no país em torno deste evento.

Ao revisitar os conceitos e concepções, a pesquisa numa perspectiva analítica, fornece elementos para direcionar a postura metodológica. Pesquisar é ter uma interrogação, é andar em torno dela, em todos os sentidos. É ainda indagar; informar-se acerca de, investigar, examinar minuciosamente. A pesquisa é uma busca, uma investigação, um exame. Para o pesquisador significa expressar uma visão de mundo, de homem, de sociedade e de ciência, que funcionam como alicerces sustentando a trajetória que lhe dão significados.

A metodologia é a maneira de interrogar um objeto, indica a trajetória da pesquisa, ou seja, como será abordado, como o raciocínio e a análise serão utilizados para se chegar ao conhecimento ou à demonstração de uma verdade. Implica num modo de proceder, num processo a ser construído num determinado percurso. É um envolvimento pessoal e profissional na relação sujeito e objeto de pesquisa, em busca de algumas certezas diante das indagações realizadas.

Particularmente, inserida nesta realidade, dirige-se com um 'novo' olhar. É um olhar de indagação num sentido de encontrar respostas, não como verdades prontas e acabadas, mas como possibilidades de avanços qualitativos, poder contribuir enquanto sujeito e o compromisso com a formação dos futuros professores.

Este estudo não se configura em consolidar ou refutar práticas existentes, mas em analisar os aspectos, pelo viés das pesquisas já divulgadas, dos documentos publicados, apresentando alternativas e, sobretudo, uma reflexão, diante das possibilidades e dos limites de avanço e a sistematização à luz de estudos, cientificamente, já reconhecidos.

Para este estudo, inicialmente, direcionou-se na busca das pesquisas, divulgadas sobre a temática da formação docente em livros, nas revistas especializadas¹, nas publicações de pesquisas² em dissertações de mestrado e teses de doutorado, nos documentos oficiais, publicados pela Secretaria de Ensino Superior através do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação - CNE/MEC. Também se buscou subsídio nos documentos³ que serviram de base nos posicionamentos, apresentados nas audiências públicas, organizadas em vários locais do país, nos encontros, no período de 2000 e 2001.

Entre as Associações, que participaram significativamente, destacam-se a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais, da Educação, o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Estudos Educação das Universidades Públicas do País (FORUNDIR) e, então fazer a leitura e o registro em fichários de resumos do material analisado.

¹O levantamento envolveu os periódicos da área da Educação em âmbito nacional, tais como: Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa, Pátio – revista pedagógica, Teoria e Pesquisa, Anais dos encontros da ANPED, ANFOPE, X ENDIPE, entre outros.

² Ao fazermos um levantamento das dissertações e teses de doutorado produzidas no período de 1995 a 2000, através de busca dos resumos, verificamos a existência de um vasto número de trabalhos produzidos com ênfase a formação docente. Destaca-se entre eles, a formação inicial, formação continuada em exercício, construção da identidade do professor, a formação docente e o currículo, entre outras. Há, ainda as áreas específicas, com ênfase à formação docente e a relação com a área de conhecimento, como p.ex: matemática, alfabetização, linguagem, entre outras.

³ Entre as Instituições que vem debatendo, discutindo, refletindo e conseqüentemente influenciando nos estudos sobre a formação docente destacam-se ANPED, ANFOPE, CQNRQFE, ENDIPE, FORUNDIR, entre outras.

Em vista do exposto, a opção por esta possibilitou a construção de uma referência sobre a situação da educação, em torno das categorias da organização do currículo e da formação docente. Na seqüência apresenta-se a estrutura do estudo, cujo título é sobre os Referenciais curriculares para formação docente nos Cursos de Pedagogia: em busca da (re) construção dos saberes profissionais.

3 Apresentação do estudo

A estruturação do estudo organizou-se nos seguintes temas: no primeiro capítulo a **PROFISSÃO PROFESSOR, QUESTIONANDO CONCEITOS EM BUSCA DE UMA NOVA IDENTIDADE**. Este se desdobra em uma construção articulada ao tempo pedagógico de atuação, o ofício de professor num espaço de múltiplas ações com destaque os saberes da docência sob a ótica da epistemologia da prática. Aborda-se, também, sobre os saberes da docência segundo Clermont Gauthier, situando, por último, a docência e a competência profissional e a articulação do currículo no desenvolvimento de competências.

No capítulo II: **REVISITANDO TEORIAS ACERCA DO CURRÍCULO A PARTIR DOS ESTUDOS DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO** discutem-se as teorizações sobre o currículo, as contribuições da Nova Sociologia da Educação para o currículo e as categorias de análise para a compreensão do processo de escolarização. Ainda, neste capítulo, trata-se da mobilização nacional frente à proposta para formação docente, destacando a repercussão do posicionamento das associações, frente à proposta de formação dos Cursos de Pedagogia.

O terceiro capítulo é sobre os **NOVOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NOS CURSOS DA PEDAGOGIA**. A discussão inicia

abordando as tendências de formação: da abordagem tradicional à crítica, da criação de sistemas e mudança nas práticas de formação, enfatizando a organização da instituição formadora e a organização do projeto curricular com a definição dos conhecimentos profissionais. Dando seqüência, analisa-se a questão acerca da metodologia da formação e a avaliação da formação profissional. Finaliza-se com as questões sobre a mudança nas práticas da formação continuada.

Nas considerações finais em busca de uma conclusão, apresentam-se as contribuições em relação à repercussão do movimento na definição de uma referência à formação da docência, à luz das teorias, defendida para um profissional da Educação Básica e do Documento dos Referenciais para a Formação de Professor. Estas se inserem diante do compromisso, competência, e, sobretudo do reconhecimento de avanços, através das possibilidades de uma formação, impulsionada por meio da mobilização, rumo à transformação da sociedade, marcando um novo tempo para a educação brasileira.

CAPÍTULO I

PROFISSÃO PROFESSOR: QUESTIONANDO CONCEITOS EM BUSCA DE UMA NOVA IDENTIDADE

Este capítulo tem por objetivo apresentar o estudo sobre a profissão professor: questionando conceitos em busca de uma nova identidade tomando como base, as pesquisas, discussões e debates internacional e nacional, na última década, que são propagados como necessários à formação inicial para a docência nos Cursos de Pedagogia.

Assim considerando é necessário situar o objeto de pesquisa inserido no contexto da mobilização do movimento, a (re) construção dos saberes profissionais a partir da necessidade de revisão do currículo, articulado às novas tendências da formação inicial, de caráter inovador. Inicialmente discute-se sobre a profissão professor: uma construção articulada ao tempo pedagógico de atuação. Em seguida a profissão professor: um ofício num espaço de múltiplas ações, com ênfase aos saberes da docência sob a ótica da epistemologia da prática e aos saberes da docência segundo Clermont Gauthier. E por último a profissão professor e a competência profissional, destacando a articulação do currículo no desenvolvimento de competências.

Estas questões serão tratadas, num primeiro momento, ao nível de teorização. E posteriormente servirão de subsídio para a análise dos documentos que servem de parâmetro nas discussões, propostas pelo movimento em âmbito nacional, na composição dos referenciais para a formação docente, ou seja, o rumo trilhado, no contexto da prática acadêmica, por meio das ações dos profissionais, que atuam diretamente nos Cursos da Pedagogia.

Atualmente, ao acompanhar as produções na área da Educação, sobre a formação da profissão docente, à primeira vista sentir-se-ia certa satisfação, já que a profissionalização está no centro das atenções. O investimento na profissão professor, em geral, é ampla, global e, porque não dizer, mundial. Todos estão voltados à mesma finalidade, contribuir com a educação, e, diretamente, com a formação e atualização dos profissionais, considerando a melhoria da qualidade na educação.

Já é do domínio geral ou já há um consenso de que a profissão professor é importante no contexto do processo de escolarização, como também o grande investimento em eventos, seminários, congressos, encontros, entre outros, que tratam desta questão.

As produções e pesquisas, realizadas recentemente na educação, têm, predominantemente, como enfoque principal o professor. Entre eles destaca-se: *"formação do professor ao longo da vida"*; *"formação permanente"*; *"competências profissionais"*; *"desenvolvimento e construção de competências"*; *"saberes da prática docente, saberes do ofício de ensinar"*; *"saberes docentes"*; *"saberes da experiência"*; *"professor: uma profissão complexa"*; *"professor reflexivo"*; *"professor criativo"*; *"professor autônomo"*; *"professor humanista"*; *"professor interativo"*; *"professor intelectual"*.

Enfim, *professor... professor... professor...*

E, assim poder-se-ia citar ainda, tantos outros adjetivos, relacionados às qualificações atribuídas à profissão professor, quando se vai a busca de

informações para fins de atualização e aperfeiçoamento. Mas, é sobre a profissão docente que, por ora, pretende-se abordar. Portanto, o assunto trata sobre docência: uma construção articulada ao tempo pedagógico de atuação.

1.1 Docência: uma construção articulada ao tempo pedagógico de atuação

Na era da informação, no século do conhecimento, conclama-se a ampliação da formação dos profissionais. De certo modo há coerência, em investir na formação profissional do professor, em atribuir tamanho valor diante da tarefa de formar e informar o seu aprendiz, ou melhor, a cada ano letivo um grupo de aprendizes, perante um contexto de contínuos avanços e da necessidade de novas formas de ensinar e aprender. Mas, que profissão é esta, a de ser professor, que tanto se estuda, investiga, pesquisa, divulga e fala? Contudo ainda assim, coloca-se em dúvida, não se tem clareza de suas ações diante do seu ofício profissional.

À medida que mais e mais se investiga sobre o tema, cujo trabalho é reconhecido pela sua complexidade, mais estudos surgem para atender as necessidades do contexto educacional. Sobretudo, é importante ressaltar que as discussões e reflexões não estão sendo realizadas somente a nível geral da escola, estão adentrando ao espaço da sala de aula, na relação professor aluno, nas ações e situações empreendidas no dia-a-dia da prática pedagógica.

Ao fazer uma analogia com um ditado popular do sujeito profissional, para profissão de professor poder-se-ia dizer: "*de Professor e louco, todos temos um pouco*". Isso caracteriza esta "onda" de se pesquisar, refletir, falar, divulgar estudos sobre o ofício de ensinar, cuja prática, todos têm algo a dizer,

inclusive professores, distanciados do espaço da sala de aula, aonde acontece a prática pedagógica, sempre têm algo a sugerir.

Enfim estamos numa era em que o professor e sua prática docente são objetos de muitos estudos. E isto acontece tanto da parte de quem está atuando, como daqueles que estão investigando e divulgando o trabalho de suas ações, cuja experiência vem contribuindo para legitimar cada vez mais a importância da profissão do ensino, logo a docência.

Diante dos avanços já conquistados, o grande desafio para a educação, em tempos de mudança, é o próprio pensar sobre a formação docente, ou seja, a profissionalização do ensino. Assim a necessidade de considerar o tempo/espaço, mutante, presente na profissão e as contínuas mudanças na realidade sócio-histórico-cultural, é um dos fatores importantes no processo de construção da profissão articulados ao tempo pedagógico de atuação. A noção de tempo, então, passa a ser um aspecto fundamental, em função de sua dinamicidade e ao percurso de vida, implícitos no contexto de cada professor em sua carreira profissional.

A reflexão em torno das questões do tempo da profissão do professor é entendê-la no sentido de que toda a *práxis* é social. De certa maneira o trabalho é um processo inerente e desencadeia uma transformação real do trabalhador. Trabalhar não significa, exclusivamente, transformar um objeto ou situação em outra coisa. Também é transformar a si mesmo, pelo trabalho. Na perspectiva da sociologia, defende-se a idéia de que ser trabalhador não é somente fazer alguma coisa. Mas é fazer alguma coisa de si mesmo, para consigo mesmo em e pelo trabalho.

De tal modo, *“se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu trabalhar”* (Tardif, 2000, p. 210). O tempo é fator primordial para se compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que remete a um aprender a trabalhar. Em alguns ofícios, conforme sublinha o autor, *“o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo de vida”* (ibidem., p. 210) do

trabalhador, seja qual for a sua natureza. O professor, ao trabalhar, faz uma representação de sua existência, que o caracteriza como profissional, influenciado pelo percurso social e pessoal, cujo percurso torna-se professor, além do período de formação, destinado para tal.

O tempo é uma questão fundamental para a formação, segundo os estudos realizados por Tardif (2000). Ele destaca as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores, no espaço onde vivenciam. Assim, à medida que o professor estabelece tais relações, os saberes que serão mobilizados e empregados, origina-se da prática, que lhe servem para solucionar os problemas imediatos, no exercício de seu ofício, dando sentido às situações de trabalho, que lhes são próprias.

O tempo, o trabalho e a aprendizagem estão intimamente ligados na construção dos saberes profissionais, bem como ao contexto mais amplo de atuação, ou seja, ao conjunto dos saberes, que fundamentam o ato de ensinar em sua amplitude, no ambiente escolar.

O conjunto de saberes que visam fundamentar sua prática emerge da formação inicial e da formação continuada. Portanto, o currículo e os processos de socialização escolar assumem importância, para o desenvolvimento de sua formação, servindo-lhe de base para a atuação no exercício da docência.

Outro aspecto a considerar no fator tempo é o percurso da carreira a partir do seu ingresso na profissão. Na medida em que o professor avança seu tempo de exercício, este exerce forte influência em seu trabalho. O tempo, ainda é fator determinante, pois faz com que cada um adquira uma certa autonomia no exercício profissional, conferindo-lhe de certo modo, autoridade no uso dos instrumentos de trabalho, como: no uso dos programas, dos livros, das diretrizes e das normas institucionais, entre outros.

A autoridade, uma postura que lhe confere certa autonomia, diante da realidade profissional, é exercida numa “*dimensão crítica*”. Segundo Tardif (2000),

Essa dimensão crítica parece desempenhar um papel importante na busca da autonomia profissional, pois, graças a ela, como disse um professor entrevistado, ‘o professor não se sente mais observado e julgado, mas torna-se aquele que observa e que julga’. (...) entender as transformações e os objetos dessa dimensão crítica de saberes experienciais, devemos levar em consideração o momento da carreira no qual ela ocorre (p. 233).

De certa maneira, o processo de autonomia é uma superposição, entre conhecimentos do professor e da cultura profissional, fazendo parte, tanto da equipe de trabalho, como do estabelecimento do qual participa. Há, portanto, da parte dele, a adesão aos valores do grupo ao qual ele partilha com os outros membros de sua vivência, tornando-se com isso, um membro familiarizado com a cultura de sua profissão.

Outro aspecto, associado ao fator tempo para a construção de saberes profissionais, é aquele relacionado ao trabalho em si, ou seja, à “rotinização”, cujo conceito, preconizado por Giddens (1997), é citado por Tardif (2000, p. 233). As rotinas, conforme sintetiza ele, são entendidas como meios de gerir a complexidade das situações de interação no cotidiano da prática da escolarização e, que, vem a diminuir o tempo, em que o professor se dedica no investimento cognitivo sobre o controle dos acontecimentos.

Para esclarecer melhor esta idéia transcreve-se:

A semelhança dos modelos cognitivos simplificados da realidade, as rotinas são modelos simplificados da ação: elas servem para estruturar os atos através de uma maneira de agir estável, uniforme, repetitiva. Elas dão, assim, ao professor a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, concentrar sua atenção em outra coisa (ibidem., 2000, p. 233).

Todavia, a rotina do ensino não é apenas, uma das maneiras de controle dos acontecimentos na sala de aula. Acredita-se no poder que exercem, influenciando no exercício das ações do professor, servindo-lhe de base para consolidar sua prática, como também, a capacidade de poder modificá-las, no encaminhamento das situações de aprendizagem.

As noções do tempo, associadas à experiência do professor, além das ações rotineiras de sala de aula, só serão validadas quando concebidas como um processo de aquisição e domínio do trabalho diante da complexidade das ações curriculares. Estas, por sua vez, contribuem para o conhecimento de si mesmo, do saber do ofício de professor e dos saberes da docência.

Outros fatores do tempo influenciam a formação docente, quando associados à profissão, ao seu ofício e aos saberes da docência. Na seqüência tratam-se as questões, inerentes ao espaço, onde se desenvolvem os saberes necessários ao exercício da profissão, cujo título é o ofício de professor num espaço de múltiplas ações.

1.2 O ofício de professor num espaço de múltiplas ações

Inicialmente, analisando a profissão professor o seu ofício, num espaço de múltiplas ações, é imprescindível considerar o contexto da escolarização, ou seja, a sala de aula. O espaço da sala de aula é o mais importante, porque é o local privilegiado das ações pedagógicas. Ali acontece o exercício da profissão na sua amplitude. A sala de aula é onde ocorre o processo de escolarização, por meio das intenções, interações e mediações do conhecimento, desencadeadas com a presença de ambos os sujeitos, ou seja, do professor e dos alunos.

No entanto, vale lembrar que a forma de conduzir a aula não foi sempre assim. A forma de conduzir se insere nos processos característicos das organizações de trabalho da sociedade industrial, influenciadas pelo contexto sócio-histórico-econômico-cultural. Portanto, a organização de uma sala de aula é característica dos modelos, expressos nas práticas sociais mais amplas, que ocorrem e que estão ocorrendo há mais de três séculos. Basicamente se passou de um ensino, que era individualizado, para o atendimento de ensino coletivo, em prol da democratização da educação.

O espaço da sala de aula constitui-se então, com características próprias, que, a partir de políticas dos sistemas educacionais, organiza-se em espaços, onde um coletivo se agrupa, com a presença de um professor, para dirigir o processo de ensino-aprendizagem – a aula, atendendo a demanda da educação das camadas populares, em prol da educação para todos.

A forma de organização de uma aula, do ponto vista da tradição, remonta para o séc. XVII, a partir da estruturação da aula com ensino simultâneo, deixando de ser no singular. O professor dirige-se a um mesmo grupo de alunos, ao mesmo tempo, e o ensino transforma-se do individual para um ensino de natureza coletivo (Gauthier, 1998, p. 32).

Assim, a aula é entendida como o espaço profissional do ofício do professor, conforme síntese apresentada e merece um tratamento diferenciado em relação aos demais ofícios. O ofício da docência se diferencia pelas múltiplas e simultâneas tarefas, que o professor exerce, como, por exemplo, expor e dominar o conteúdo, usar recursos didáticos para auxílio na condução da aula, ter atenção da turma, estar atento às atividades paralelas dos alunos, se todos lhe estão ouvindo. Enfim, requer o domínio das inúmeras tarefas que ocorrem concomitantes, quando um grupo, no caso, os alunos estão envolvidos. E quando propõe a organização de formas diferenciadas de trabalho, como atividades dirigidas em grupos, com o número de alunos, reunidos num mesmo espaço e tempo, em que medida lhe garante que os objetivos previstos sejam alcançados.

O ofício do professor, ao situá-lo no contexto sócio-histórico-cultural, é um ofício que sempre esteve presente e, sobretudo, contraditório. Ao mesmo tempo em que se deseja formar para a transformação, produz e se reproduz mediante as formas sócio-culturais, representadas pela sociedade. É um ofício, que se organiza a partir da lógica das relações sociais de trabalho. É processual e continuamente desempenhando sua função social, cuja função é a da formação. É também cultural, cuja forma projetada nem sempre atendeu aos critérios, pré-estabelecidos, de ensinar de tudo a todos.

Para melhor compreender a forma de organização da aula, a relação que o professor estabelece com o aluno é, pois, imprescindível saber sobre a natureza do trabalho educativo em que se insere. A aula é o espaço do ofício do professor e, como qualquer outro, tem sua natureza e especificidade própria. É também contraditório, pois, a natureza do trabalho educativo, cujo tema é pauta de discussão desde a década de 80.

Assim, a educação, tanto como o trabalho, são fenômenos característicos dos seres humanos, visto que só podem ser entendidos, como uma exigência do e para o processo produtivo. É, propriamente, um processo de produção da existência humana, através do trabalho.

O processo de produção da existência humana, via trabalho, é resultado de categorias de produção: a material e a não-material (Saviani, 1995). A produção material transforma-se em mercadoria, a ser trocada ou vendida, nas relações comerciais. Logo, sua criação é a produção. A produção não-material está atrelada, basicamente, à produção de idéias, conceitos, símbolos, hábitos e valores.

A natureza do trabalho educativo está situada nesta categoria, que por sua vez, divide-se em produção com e sem intervalo. O trabalho de produção de conhecimentos com intervalo, entre produtor e consumidor, se caracteriza pela produção e reprodução do conhecimento. Seu registro e sistematização permitem sua perpetuação de uma geração à outra.

Já o trabalho de produção, sem interrupção, ou seja, sem intervalo entre produção e consumo, transcorre num ato único, cujo processo se caracteriza pela presença dos sujeitos, interagindo, produzindo e consumindo conhecimentos num mesmo espaço e tempo. Este espaço, sem interrupção, mediado pela interação, produção e consumo se configura, como é conhecido por aula.

O ofício do professor, arquitetado desta maneira, está centrado basicamente no espaço de ação e da atuação em sala de aula, onde produz e reproduz conhecimentos. É um espaço complexo, e exige do professor o domínio de múltiplos saberes na mobilização das diversas situações simultâneas do seu ofício.

Por esta razão, entre outras, justifica-se a existência de uma quantidade significativa de trabalhos e estudos, tratando do assunto das relações professor e aluno na sala de aula. Ao adentrar-se no espaço da sala de aula, cuja dinâmica não é possível caracterizá-la, somente a partir de generalizações, é necessário, sobretudo, a observação de sua singularidade, onde cada sujeito é único e o percurso de aprendizagem individual. Por isso, tem sentido a afirmação de que a aula é um processo contínuo, múltiplo, simultâneo e complexo. O ofício de professor, assim concebido, que pensa e que faz, que sabe ou que deveria saber o que faz, são, entre outras, exigências atuais.

Entre tantas exigências, destaca-se a dimensão curricular, como eixo organizador de ações para a atuação em sala de aula. Assim, para organização do uso do tempo e dos espaços de aprendizagem, estes necessitam de uma reorientação e reorganização curriculares, onde se respeitem as diferenças e os percursos de aprendizagem.

A organização curricular tem, como uma de suas atribuições, a organização de todas as ações dirigidas ao aluno, respeitadas as diferenças, ou seja, respeito aos percursos de aprendizagem dos alunos, seqüências dos conteúdos, formas de avaliação, entre outras ações. Por outro lado há de se considerar a quem se destina, tendo como pressuposto um enfoque

diferenciado de aprendizagem, ou como vem sendo denominada de pedagogia diferenciada⁴. Tal abordagem é defendida por Perrenoud (2000). “*A pedagogia diferenciada origina uma abordagem, mais centrada no aprendiz e em seu itinerário: a individualização dos percursos de formação*” (p. 44).

Diante das inúmeras ações exigidas pelo ofício da profissão professor, do tempo destinado às suas tarefas e ao espaço onde se realizam, agora se discutem questões da profissão professor e os saberes da docência com ênfase ao que permeia e sustenta seu trabalho sob a ótica da epistemologia da prática.

1.2.1 Os saberes da docência sob a ótica da epistemologia da prática

A intenção, explicitada até então, foi de situar o espaço, onde ocorre o ofício do professor, ou seja, a sala de aula. Em continuidade, enfatizam-se os saberes da docência sob a ótica da epistemologia da prática, inerentes à sua função no espaço de atuação.

O grande e complexo desafio da educação contemporânea gira em torno dos modelos de escola e de ensino, que se conhecem e, como tais, estão sendo questionados, pois não respondem mais às exigências das situações, vivenciadas no cotidiano escolar. Além disso, não é possível pensar a profissionalização do ensino e da docência sem a reflexão sobre a formação inicial, especificamente acerca do repertório de conhecimentos, necessários à função docente.

⁴ PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. 183 p.

Por “repertório de conhecimentos”, termo cunhado por Clermond Gauthier (1998), significa “o conjunto de conhecimentos provenientes da epistemologia da prática” (Tardif, 2000, p. 10).

A epistemologia da prática é um movimento, em que toda a área educacional está mergulhada em uma vasta corrente de profissionalização dos agentes da educação em geral e dos professores em particular. Este movimento emerge num momento em que a profissão passa por um período de profunda crise e a necessidade de um novo direcionamento. Entre os principais representantes estão, segundo (ibidem., 2000, p. 6):

Na América do Norte (...) e na Europa francófona, (Ginsburg e Lindsay, 1995; Judge et al., 1994; Paquay et al., 1996; Tardif, Lessard e Gauthier, 1998; Tisher et al., 1990). (...) em países latino-americanos (Lüdke e Moreira, 1999; Tato e Vélez, 1997). (...) constitui-se num movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998, Lessard et al., 1999).

O movimento da epistemologia da prática tem como objetivo, ao longo dos vinte anos de sua difusão, o desenvolvimento e a implantação dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor, definidos a partir de um repertório de conhecimentos. A epistemologia da prática é basicamente “o estudo do conjunto dos saberes, utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (ibidem., p.20).

Os saberes, no movimento da profissionalização do ensino, numa dimensão da epistemologia da prática experienciada, além da prática pedagógica e da experiência, são tratados sob a ótica da natureza dos saberes, numa dimensão política que se refere ao êxito de um grupo social, em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ela apreende.

Nesta perspectiva, a formalização da profissão, no caso do ensino, significa romper, principalmente, com o distanciamento entre teoria e prática, cujo ofício não poderia mais lidar sem sua legitimidade.

Concordando com as reflexões e a necessidade da aproximação teoria e prática, Gauthier (1998 p. 35) indaga sobre o seguinte:

... como a população em geral poderia reconhecer a pertinência e a especificidade de um saber pedagógico de alto nível se os próprios docentes não o fazem? Esse problema, (...) a nosso ver, poderia ser resolvido, pondo em evidência um saber da ação pedagógica legitimada pela pesquisa e pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente.

Neste caso quando a Universidade adote tal abordagem, na formação inicial, refletiria melhor sobre a prática do meio escolar, dos saberes do próprio professor e, ao difundi-la, encontraria seu reconhecimento e uma aproximação com a realidade da prática pedagógica.

Na construção de saberes profissionais Tardif (2000) sublinha, o significado desta concepção...

... à noção de saber num sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (p. 212).

No entanto a definição do repertório de conhecimentos da epistemologia da prática constitui-se na necessidade e na condição fundamental para a profissionalização do ensino. Gauthier (1998), ao defender tal idéia adverte a respeito dos obstáculos que interferem entre os saberes da atividade docente e dos conhecimentos da ciência. Assim ele se reporta:

... a pesquisa de um repertório de conhecimentos do ensino permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre interpuseram à pedagogia: primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade que exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes;

segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério (p. 19).

Estes dois obstáculos permitem examinar os aspectos que impedem a emergência dos saberes profissionais do ofício da docência e denomina de "*officiu sem saberes e saberes sem officiu*" (ibidem., p. 19).

Toda a profissão tem, como condição básica, a formalização dos saberes, necessários à execução das tarefas que lhe confere. Para tanto uma pré-concepção de saberes constitui-se num equívoco para o exercício de sua função. Assim, a pré-concepção de um ofício sem saberes, defendida pelo autor, a partir da idéia de que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura, não se constituem em saberes necessários ao ofício da docência. Principalmente, quando são tratados de forma isolados, favorecendo a formalização de "*um officiu sem saberes pedagógicos específicos*" (ibidem., p. 25).

O outro obstáculo, prosseguindo a idéia do autor, trata-se dos saberes, sem ofício, os quais se reduzem "*a saberes que provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino*" (ibidem., p. 25).

A abordagem, sob a ótica do reducionismo dos saberes da docência, se configura num repertório de saberes, desconsiderando o professor real, por estar confinado em seu espaço de trabalho – a sala de aula. Esta abordagem tem referência a partir de pesquisas behavioristas, que dão sustentação a uma forma idealizada de tratamento, dado pelo professor. Numa abordagem da psicologia humanista não havia preocupação com as conseqüências concretas, vivenciadas pelo professor. As preocupações centravam-se a partir das necessidades e interesses do aluno. Confundia-se o contexto coletivo com o individual e via-se como uma relação terapêutica. Já a tradição piagetiana preconcebida o ensino como se ele ocorresse numa relação clínica do professor com apenas um único aluno.

Estas pesquisas, com ênfase às formas de tratamento da relação professor e aluno, embora dirigidas à produção de saberes da profissão, não enfatizavam a relação real do professor, no cenário de atuação da sala de aula. Era, pois, uma produção de saber de um professor idealizado. Inclusive, é instaurada de tal modo que obedecia a um ideal de uma pedagogia pura, nos modelos de outras ciências, cuja função consistia, em aplicar somente os conhecimentos científicos diante dos problemas que se encontrariam e apontando soluções, já pré-estabelecidas.

A este ideal de uma pedagogia científica, então preconizado, estabelecia-se um código do saber ensinar que de uns tempos pra cá, enfraqueceu-se, principalmente, conforme acentua Gauthier (1998):

... após as críticas epistemológicas formuladas por Schön (1994) em relação à racionalidade técnica, a qual, segundo ele, apresenta o defeito de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica (p. 27).

Estas tentativas, no entanto, são alvo de muitas críticas. Entretanto, para a formalização dos saberes da profissão de professor, apresentam, por um lado, uma versão universitária científica, reducionista, negando a complexidade real do ensino e impedindo o surgimento de um saber profissional. Por outro lado, restringia-se aos saberes pertinentes, apoiados na experiência pessoal, na intuição, no bom senso, em seu talento, entre outros, valorizando tão somente aos saberes da prática.

A denúncia, dirigida à visão científica de caráter extremista, é como se *“o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores”* (ibidem., p. 27).

É oportuno ressaltar que, historicamente, a formação do professor é caracterizada por dois extremos: a produção científica e a livre opção de ações no cotidiano. Estas formas de conceber a formação, por sua vez, evidenciam a

necessidade da superação da formação academicista, onde os saberes mobilizados estão presentes no contexto real de escolarização e as livres opções de ações para prática também não respondem às atuais exigências da formação.

Ainda, a perspectiva de uma epistemologia da prática é caracterizada pela natureza dos saberes necessários ao ato de ensinar, e o autor em pauta, apoiado em suas pesquisas, examina os saberes necessários ao ensino, indicando um conjunto saberes. Então, explicitada a natureza do reservatório de saberes da docência, nesta perspectiva, identifica-se cada um deles na sua especificidade segundo abordagem de Clermont Gauthier⁵.

1.2.2 Os saberes da docência segundo Clermont Gauthier

Na organização de uma proposta curricular para a formação da profissão docente é essencial o posicionamento epistemológico para promover o avanço nas reflexões e a definição do conhecimento. O posicionamento contribui enquanto concepção, a partir dos pressupostos da epistemologia da prática, indicando os vários saberes a serem mobilizados pelo professor, ou seja, *“conceber o ensino com a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”* (Gauthier, 1998, p. 28).

⁵ GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí, RS: Ed. Unijui, 1998, 457 p. (Coleção: Fronteiras da Educação). Esta obra é parte do trabalho no âmbito de um projeto de pesquisa financiado pelo Conseil de Recherche des Sciences Humaines do Canadá (CRSH) sob a responsabilidade do autor integrante do grupo Interuniversitário de Pesquisa sobre os saberes e a Escola Faculdade de Educação Universidade Laval. O título da edição original: **Pour une théorie de la pédagogie**: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants, publicado em 1977 pela Universidade de Laval - França.

Nesta perspectiva, os estudos de Clermont Gauthier (1998) contribuem na apresentação de um conjunto de seis saberes que se constituem no “reservatório de saberes” (p. 29), denominados por saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica.

Saber disciplinar⁶ refere-se “aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas” (ibidem., 1998, p. 29). É, afinal, a matéria que o professor utiliza, produzida por pesquisadores, para ensinar. É o conhecimento que o professor tem a respeito da matéria e isso vem influenciar no ensino e na aprendizagem dos alunos.

O saber disciplinar, quando veiculado na sala de aula, exige um saber da ação pedagógica, produzido pelo professor, no contexto de ensino de sua disciplina. Deste modo, adverte que o saber disciplinar não pode representar, exclusivamente, o saber docente. Requer, para tanto, o desencadeamento de ações pedagógicas dos saberes do currículo.

O **saber curricular**, por sua vez, é uma forma da instituição selecionar e organizar “certos saberes produzidos pelas ciências e os transformar num corpus de saberes que será ensinado nos programas escolares” (ibidem., p.30). A respeito dos programas escolares, lembra que, na sua maioria, são produzidos por outros agentes, muitas vezes por funcionários do Estado ou por especialistas de diversas disciplinas, que são transformados em manuais ou guias curriculares.

No processo de configuração da natureza do saber curricular, exigem-se outros saberes. Um deles é o **saber das ciências da educação**. O professor durante a sua formação ou em seu trabalho adquiriu, “determinados conhecimentos profissionais que, embora não o aludem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um

⁶ Grifo da autora para dar ênfase à denominação de cada conjunto de saber relacionado. Na seqüência do texto os demais também serão grifados.

modo geral" (ibidem., p. 31). Significa saber sobre as múltiplas ações presentes e decorre implícita e explicitamente no ato de ensinar.

Ainda é importante por em evidência a maneira de o professor existir profissionalmente. A esse respeito prossegue Gauthier (1998):

... possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira (p. 31).

A **tradição pedagógica** vem se integrar juntamente ao saberes das ciências e aos demais do reservatório de saberes, cujo entendimento é o de saber dar aulas, saberes esses herdados, na maioria das vezes, de antigos mestres. Quanto a isso, a maneira de dar aulas se consolida pela tradição pedagógica em que todos, que passam pela escola, têm suas representações, já elaboradas de ser e estar professor, ou seja, cristalizadas pela forma de se dar uma aula. É oportuno grifar o que diz o autor apropriadamente, "*... essa representação da profissão, ao invés de ser desmascaradora e criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores*" (ibidem., p.32).

O professor, a partir dos elementos da tradição pedagógica, manifestada pelos seus mestres, faz opções por determinadas atitudes e integra-as, a sua maneira, à ação pedagógica. Podendo também rejeitá-las no que lhe convier. Inclusive as opções são influenciadas, a partir das crenças e valores que atribui e acredita ser as formas de possibilidades, até mesmo, adaptá-las e modificá-las pelo saber experiencial.

O **saber experiencial** constitui-se, por sua vez, em aprender através de suas experiências, vividas em momentos particulares e ao mesmo tempo diferentes. Estas são adquiridas, de certa maneira, da forma de rotina e regras instauradas, como momentos únicos, singulares e pessoais no espaço restrito da sala de aula e, acima de tudo, num espaço privado. Ao mesmo tempo em

que o professor desencadeia, como válidas, Gauthier (1998, p.33) assinala que, “... *infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula*”.

Neste sentido, adverte o autor, o professor em seu espaço de atuação...

... realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratagemas e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecerem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente. (...), um professor pode ter experiência e dar explicações errôneas para justificar a sua maneira de agir (ibidem., p. 330).

No contexto da prática a autenticidade do saber experiencial é a ausência de amparo, a partir de pressupostos e argumentos, não verificados por meio de métodos científicos. Mas, por outro lado, estão presentes na ação pedagógica.

A partir do momento em que o saber da ação pedagógica e o saber experimental passam a ser objeto de estudo e de pesquisas realizadas em sala de aula, eles se tornam públicos. O caráter público é um aspecto a ser considerado no contexto da formação da profissão, constituindo-se no saber da ação pedagógica, pois vem tributar significativamente para o aperfeiçoamento da prática docente.

Neste sentido, o **saber da ação pedagógica** é quando, acentua:

... legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor (ibidem., p. 34).

Apontando na direção da ausência de um saber da ação pedagógica, o professor continuará circunscrevendo seus gestos, recorrendo à experiência, à tradição pedagógica, ao bom senso, em suma, buscando suas formas

apropriadas às necessidades particulares, diante das situações pedagógicas por ele encaminhadas.

Ainda, é necessário à profissionalização do ensino, a identificação e o desvelamento de quais saberes da ação pedagógica são válidos e torná-los público, para uso de outros atores sociais, no caso dos profissionais. Trata-se de conceber os saberes numa dimensão da epistemologia da prática experienciada de ensino, inserindo-os no movimento da profissionalização do ofício da docência.

A partir desta exposição acerca do reservatório de saberes da docência para a profissão do ensino, numa perspectiva da epistemologia da prática, levanta-se outro aspecto ao mobilizar os conhecimentos, atitudes e valores do ofício de professor. A ação pedagógica, implícita ou explicitamente, conduz à discussão e reflexão a respeito da profissão professor e competências profissionais. Este é, portanto, o assunto para dar seqüência ao capítulo.

1.3 Docência e competência profissional

Uma das principais transformações, que se apresentam atualmente, é a necessidade da constante atualização dos profissionais, seja na educação ou em outras áreas profissionais. Para a educação em especial, constitui-se num desafio e exigência. Exige-se um professor que reflita sobre suas funções, competências e habilidades, redimensionando sua relação com o saber, com o saber-fazer e com a cultura, trazendo para a sala de aula o impacto da complexidade do mundo atual.

Neste sentido, a profissão professor, aliada à competência profissional, tem, como finalidade, refletir sobre a importância de sua atividade, a partir dos

conceitos e um referencial, contribuindo no avanço do conhecimento no âmbito de atuação de seu trabalho profissional.

Esta abordagem tem, como pano de fundo, os trabalhos, divulgados por Phellippe Perrenoud. (2001), sociólogo que participa entre aqueles que privilegiam as práticas inovadoras. Seu trabalho aponta as competências emergentes, a aqueles que deveriam orientar a formação inicial da formação docente – os formadores⁷ - entre outras questões mais especificamente.

Partindo do mesmo questionamento do autor, em análise, disse ao apresentar as “10 novas competências para uma nova profissão⁸”, indagando: Será que estas competências são, de fato, realmente novas? Elas definem a nova profissão? Representam uma ruptura ou são eternas no meio profissional dos educadores? Segundo Perrenoud (2001, p. 9):

... é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a idéia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis.

A partir destas indagações, tem sentido, uma pedagogia que pressupõe imersas num contexto, em avanços que passam por mudanças e transformações contínuas, influenciadas pelas múltiplas determinações sócio-histórico-culturais, ou seja, fazem parte da dinamicidade do cotidiano, além do processo de escolarização.

Desta forma, uma das convicções defendidas tem sentido somente, quando discutidas e analisadas no processo de desenvolvimento de

⁷ Professor formador: denominação atual designada ao profissional, ou seja, o professor que tem a responsabilidade de formar professores. Atualmente existem estudos e pesquisas sobre suas atribuições (Brasil, 1999).

⁸ Nome dado ao título publicado no Brasil. Obra originalmente publicada em francês, sob o título: “*Dix nouvelles competences pour enseigner*.” pela ESP éditeur, Paris, 1999.

profissionalização do ensino. Porquanto não vistas somente como novas, mas como necessárias às situações da prática atual, sem, contudo, romper com aquelas já conhecidas, dominadas e desenvolvidas e, principalmente, ainda significativas. E, sobretudo, continuam atendendo e respondendo às necessidades da ação pedagógica profissional que lhe impõe.

Em se tratando do desenvolvimento de competências profissionais, explicita-se, a partir do referencial analisado, o que são competências e como são desenvolvidas.

Perrenoud (2000, p. 15) define a noção de competência como “... *uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*”. Entretanto, o autor defende que é necessário considerar quatro aspectos: as competências não por elas mesmas um saber, saber-fazer ou as atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; a mobilização só é pertinente numa situação singular, mesmo que possa ser tratada analogicamente em outra situação; o exercício de desenvolvimento de competências obedece às operações mentais complexas, que permitem determinar e realizar uma ação, relativa a uma situação e poder adaptá-las; as competências não se constroem somente em formação, mas também no trânsito contínuo do trabalho do professor, de uma situação à outra (ibidem., p. 15).

A partir destas considerações, as competências se desenvolvem, segundo o autor, acrescentando outros três aspectos complementares:

...os tipos de situações das quais dá um certo domínio; os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real (ibidem., 2000, p. 16).

Tendo em vista a apresentação do conjunto dos dez domínios de competências, reconhecidas como prioritárias na formação contínua das

professoras e dos professores, estas não têm a garantia e nem a finalidade da qualidade de melhoria na escolarização. No entanto, o autor adverte, como desafiadoras, pois têm a pretensão de ser...

... um convite para viagem, e para debate, a partir de uma constatação: os programas de formação e as estratégias de inovação fundamentam-se, com demasiada freqüência, em representações pouco explícitas e insuficientemente negociadas do ofício e das competências subjacentes ou, então, em referenciais técnicos e áridos, cujos fundamentos o leitor não assimila (ibidem., p. 16).

A partir desta idéia, pautada no desenvolvimento de competências, é necessário garantir aos professores que explicitem, sem medo ou receio, suas verdadeiras crenças e valores de como se desenvolvem, partindo de suas experiências já vividas.

É oportuno, então, apresentar o conjunto de competências e o que cada uma delas, em especial, pretende desenvolver, conforme o referido autor apresenta, para a formação contínua da docência.

O conjunto dos dez domínios de competências, apresentado por Perrenoud (2000), denomina-as de competências de referência. Cada conjunto reúne competências específicas. Por considerá-las fundamentais no conjunto deste estudo e por tratar-se da formação inicial para a docência, apresenta-se cada especificamente.

Inicialmente é indicado, ao professor, o desenvolvimento de competências, para **organizar e dirigir situações de aprendizagem**⁹. Para isso é necessário que conheça a disciplina, os conteúdos a serem ensinados, traduzindo-os em objetivos de aprendizagem, em vista da organização de situações de aprendizagem, a partir das representações dos alunos, ou seja, a

⁹ Grifo da autora: Compreende o primeiro conjunto de competências de referência. Na seqüência do texto as demais também serão grifadas.

partir do conhecimento prévio, aproximando suas representações ao conhecimento científico por meio do diálogo.

Nesta situação postula-se que, para o aluno aprender, não decorre somente do “*memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo*” (ibidem., p. 30). Mas da aprendizagem mediante o trabalho a partir dos erros e dos obstáculos enfrentados, ou seja, o erro constitui-se numa “*ferramenta para ensinar*” (ibidem., p. 32). Para desenvolver tal competência, cabe, ao professor ter os conhecimentos em didática e em psicologia cognitiva, para então proporcionar ao aluno “*os meios para ter consciência deles, identificar sua origem e transpô-los*” (ibidem., p. 32).

Administrar a progressão das aprendizagens é o segundo conjunto de competências de referência, tendo, como enfoque, o desenvolvimento das capacidades do aluno e não ao que a escola prescreve em seus programas escolares. Não se trata, no entanto, das intencionalidades do professor, mas da progressão da aprendizagem do aluno. Inclusive a progressão da classe não é mais vista como uma preocupação central, é individual. Perrenoud (2000, p. 42), vem acentuando esta idéia ligada ao “*movimento rumo à individualização dos percursos de formação e à pedagogia diferenciada levando a que se pense a progressão de cada aluno*”.

Na seqüência o autor apresenta o terceiro conjunto de competências, ou seja, **conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação**. Diante da qual, indaga sobre a forma de organização, agrupamento e o número de alunos de cada turma. Então questiona, como é possível desenvolvê-las? Mas, ressalta que tal tratamento, quando individualizado, não resulte em “aulas particulares”, é, sobretudo,

...encontrar um meio-termo entre um ensino frontal ineficaz e um ensino individualizado impraticável, deve-se organizar diferentemente o trabalho em aula, acabar com a estruturação em níveis anuais sem ampliar, criar novos espaços-tempos de formação, jogar, em uma escala maior, com os agrupamentos, as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias da formação. (Perrenoud, 2000, p. 56 apud, Perrenoud, 1997b; Tardif, 1998).

Todavia, ao se conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, estes consistem na utilização de todos os recursos disponíveis, isto é, nas diversas formas de organização, de interações e nas possibilidades que se apresentam para tal tratamento.

A quarta referência é como **envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho**. Esta competência poder-se-ia dizer que é o desejo e a vontade de todo o professor, ou seja, de envolver o aluno em seu projeto pessoal, coincidindo com o que a escola tem a oferecer. Porém, com a democratização e a ampliação dos estudos obrigatórios da Educação Básica e o trabalho com a realidade da escolarização em massa, verifica-se que tal competência está aquém de sua concretização. Ela exige, entretanto, tempo, espaço e condições diferenciadas para envolvimento do aluno em sua aprendizagem em particular, onde suscite o desejo e a vontade de aprender. Perrenoud (2000) afirma ser uma "*competência requerida de ordem didática, epistemológica, relacional*" (p. 69).

Trabalhar em equipe constitui o quinto referencial de competências, enumerando-se as seguintes: elaborar um projeto em equipe, com representações comuns; dirigir um grupo de trabalho e conduzir reuniões; formar e renovar uma equipe pedagógica; enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; e administrar crises e conflitos interpessoais.

Este conjunto específico de competências considera a cooperação profissional, como necessária e fundamental numa sociedade democrática. Porquanto a convivência, diante das várias ações rotineiras na escola, decorre dos avanços e progressos, percorridos pelo aluno, nos anos de estudos e nos níveis de escolarização. Cabe aos professores e outros profissionais, frente à turma e níveis de escolaridade, ano após ano, onde o grupo participa ser compartilhado e socializado, a todos e que expressem as mesmas intenções e compromissos estabelecidos.

O sexto conjunto do referencial propõe o desenvolvimento de competências para **participar da administração da escola**, cujo desenvolvimento manifesta a expressão das formas de gestão, onde tanto os profissionais quanto os alunos estejam envolvidos no mesmo objetivo. Pressupõe a promoção de práticas participativas, fazendo com que as intencionalidades de organização sejam vivenciadas em sua totalidade.

A totalidade do funcionamento de uma escola pressupõe um currículo real, com a previsão e o desenvolvimento dos diversos níveis de participação. Entre eles destaca: elaborar e negociar um projeto da instituição; administrar os recursos necessários para sua execução; coordenar e dirigir uma escola com todos os parceiros na busca de um consenso de práticas; organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. Adverte que sejam desenvolvidas e construídas no decorrer do percurso de toda a escolaridade.

Em continuidade, quando a escola assume a responsabilidade de desenvolver níveis de participação, é, pois, imprescindível desenvolvê-las juntamente as famílias, mantendo-as informadas e envolvidas nos percursos de aprendizagem. Então, o sétimo conjunto referencial das competências, para o alcance de tais finalidades é o de **informar e envolver os pais**.

Esta tarefa implica, especificamente, em três componentes básicos, ou sejam, dirigir reuniões de informação e debates sobre os assuntos, pertinentes de interesse dos mesmos, fazer entrevistas estabelecendo o diálogo e a confiança da escola e família, e envolver os pais na construção de saberes, não só em relação ao controle e acompanhamento da escolarização, mas, especialmente, nas formas de aprendizagens e construções do conhecimento que o aluno faz na escola.

Outra necessidade para a escolarização contemporânea, no desenvolvimento de competências, é o de **utilizar novas tecnologias** constituindo-se no oitavo conjunto de referências. Estas, por sua vez, são um referencial importante de formação inicial e contínua do processo. Assim: utilizar editores de textos, explorar as potencialidades didáticas dos programas

em relação aos objetivos do ensino, comunicar-se à distância por meio da telemática, utilizar ferramentas multimídia do ensino, e competências, fundamentadas em uma cultura tecnológica, para a inserção à linguagem tecnológica, potencializando as capacidades individuais de cada aluno.

O professor tem a incumbência de potencializar tais capacidades, a partir da idéia de escola, onde não centra mais suas atividades no ensino, mas na aprendizagem. Trata-se do ofício do professor, concebendo ao novo paradigma, "*mais do que ensinar, trata-se em fazer a aprender*" (ibidem., p.139).

O autor apresenta o nono conjunto de competências: **enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão** e salienta:

Parece cada vez menos razoável negar a dimensão educativa do trabalho docente, mas seria absurdo quanto injusto esperar dos professores virtudes educativas infinitamente maiores do que as da sociedade que lhes confere a incumbência de ensinar. Ainda que eles fossem exemplares, não poderiam mascarar o estado do mundo. 'Nosso planeta é confuso!', todos os alunos vêem isso todos os dias nas ruas e nos meios de comunicação (ibidem., p. 141).

A partir desta idéia, o exercício do ofício de professor é desafiante. Isso frente às múltiplas contradições existentes, que perpassam pela/na sociedade, adentram e se manifestam na escola. Então, o desempenho de competências visa melhorar as relações sociais quanto às atitudes e conflitos vividos e enfrentados, tornando-se um compromisso inadiável. A reflexão sobre a função social da escola perpassa pela opção de ser professor, cujo ofício, tem determinadas atribuições e questões a enfrentar, sobretudo os deveres e os dilemas éticos da profissão.

O autor enfatiza também que as boas intenções não bastam para uma educação para a cidadania. É necessário criar situações, que favoreçam aprendizagens significativas, "*tomadas de consciência, construção de valores, identidade moral e cívica*" (ibidem., p.142).

A estas iniciativas, acrescenta-se o trabalho didático e do currículo, que por sua vez, pode ser explícito ou ocultar tal abordagem. Perpassa a idéia de se estabelecer atitudes e representações de convivência, que favoreçam aprendizagens significativas. Elas são transformadoras na medida em que se estabeleçam práticas de reflexão e de percepção, voltadas para uma educação cidadã, não se limitando tão somente a uma grade horária. Todavia, a *"formação do cidadão se esconde, na escola, no coração da construção dos saberes"* (ibidem., p. 142).

Considerando a amplitude desta competência e os vários recursos para o exercício de uma educação cidadã, o autor fixa cinco competências específicas para enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra preconceitos e discriminações sexuais, éticas e sociais; participar da criação de regras de vida comum, referente à disciplina, às sanções e à apreciação da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade e comunicação em aula; desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e sentimento de justiça.

O enfrentamento dos dilemas da escola, inserida num contexto da sociedade, que clama por uma educação mais justa, mais solidária, participativa, com menos violência e menos injustiças, é indispensável aos professores *"tomar consciência dessa situação e assumir suas responsabilidades sem ultrapassar seu mandato"* (ibidem., p.154). É ainda o desejo, e a *"coragem, otimismo e mil outras qualidades"*, acompanhado das competências de *"análise, de descentralização, de comunicação e de negociação"* (ibidem., p.154) constante no cotidiano da prática pedagógica.

O décimo conjunto de competências é **administrar sua própria formação contínua**. Esta é prioritária aos profissionais e presente ao longo dos anos de sua carreira. A formação contínua tem esta denominação a partir da última década. Estas práticas profissionais têm, como pressuposto de formação, a reflexão da prática das ações que cada professor exerce e vivencia.

O professor ao administrar sua própria formação continuada, no conjunto das competências, propostas por Perrenoud (2000), engloba toda sua prática pedagógica, de sua formação inicial e dar continuidade. A atualização é, sobretudo, o desenvolvimento de todas as competências, articulando-as uma as outras. Para a concretização de tal desenvolvimento, o autor distingue cinco componentes: saber explicitar suas próprias práticas profissionais, a troca de experiências, o registro, a divulgação e a publicação.

Do mesmo modo, que uma competência tem intenções do desenvolvimento de um projeto pessoal com os alunos, é necessário o desenvolvimento de projetos entre os profissionais. Esta competência precisa ser vivenciada, praticada, construída, porque senão, mais uma vez, constitui-se numa prescrição de modelos de trabalho ao nível de discurso. É preciso, conforme salienta ele, avançar nesta idéia. Elas não são prescrições, receitas, modelos. Elas emergem de uma realidade de situações diversas e singulares, exigindo análise, reflexões, saberes, saber-fazer que, só terão validade e poder de decisão quando se sabe quais são necessárias e vivenciadas.

Num contexto de atuação da prática pedagógica é primordial acolher a formação dos colegas e participar dela para que se avance numa formação de melhor qualidade. Ainda, ser agente do sistema de formação contínua pressupõe um diálogo constante, em que atenda as expectativas de formação no seu contexto de necessidades de cada realidade escolar.

Em relação a isso, evidencia-se a finalidade da 'hora atividade', inserida na carreira para impulsionar a definição de metas prioritárias, adequando-as às reais necessidades de formação continuada. Esta é, entre outras, uma das possibilidades de trilhar caminhos e potencializá-los em avanços qualitativos.

É imprescindível ressaltar que o conjunto de competências de referência só será válido ao desenvolvimento profissional, quando ligadas ao espaço onde são construídas, no ambiente da escolarização. Não é possível, pois, refletir sobre quais são necessárias sem inseri-las no contexto das situações e das

ações curriculares na sua totalidade. Assim na seqüência enfatiza-se o currículo e o desenvolvimento de competências.

1.3.1 O currículo e o desenvolvimento de competências

Em vista da mobilização do processo da formação do professor para desenvolver competências é imprescindível inseri-las no currículo por meio de um projeto, observando-se o transcurso, o crescimento, a evolução e os avanços potencializados para a profissionalização.

Ao conceito, preconizado de desenvolvimento de competências, remete-se à mudança de foco na formulação dos objetivos gerais da formação, devendo deixar de ser uma lista de capacidades que deveriam ser desenvolvidas isoladamente. Propõe-se o desenvolvimento de capacidades no futuro professor, preservando sua singularidade, evidenciando as já conhecidas, inclusive valorizando-as de modo consciente e intencional, garantindo na medida de importância, no conjunto do processo de formação. As já conhecidas e dominadas, no contexto do exercício da profissão, servem de ponto de partida para o desenvolvimento de outras, isto é, quais devam ser preservadas, mantidas e quais podem ser aprimoradas, inovadas ou substituídas.

Para isso Perrenoud (1999, p. 53) convida os professores a:

- considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- trabalhar regularmente por problemas;
- criar ou utilizar outros meios de ensino;
- negociar e conduzir projetos com seus alunos;
- adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;
- implementar e explicitar um novo contrato didático;
- praticar uma avaliação formadora em situações de trabalho;
- dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.

A formação profissional da docência, tendo como pressuposto o desenvolvimento de competências, contribui para a organização e a reorientação curricular da instituição, a partir da previsão e revisão de metas articuladas, evidenciando suas finalidades.

Entre as finalidades previstas, destaca-se a flexibilidade dos sistemas, das relações sociais articulando-as ao desenvolvimento metódico de competências desde a escola, como uma das vias de saída para a crise do sistema educacional. Implica numa abordagem que não rejeita menos conteúdos, nem as disciplinas, mas acentua sua implementação, bem como considerar ao mesmo tempo a continuidade, as mudanças, e inclusive as rupturas quando necessárias.

Outra finalidade é estabelecer uma conexão entre a abordagem de competências e a luta contra as desigualdades por meio de pedagogias diferenciadas, associando competências às práticas de caráter complexo e não a um gesto dado, mas a um conjunto de posturas e palavras inscritas na prática, continuamente. Isso remete a uma prática não exclusivista, mas a uma ou outra competência de um profissional, visando transformar as relações com o saber e a maneira de dar aula, de um ofício novo, cuja meta é antes, fazer aprender do que ensinar o aluno é centro do processo de aprendizagem.

Todavia o trabalho de formação do professor, nesta perspectiva, é imprescindível concebê-lo como intelectual, cuja atuação é única e o domínio teórico do conhecimento profissional, uma condição essencial. Contudo adverte-se não ser o suficiente, faz-se necessário, principalmente, a mobilização em situações concretas de qualquer natureza das ações curriculares.

Dando prosseguimento às reflexões, diante das inúmeras tarefas da profissão docente e o desenvolvimento do exercício de seu ofício, há outras questões a ponderar. Assim o capítulo II denomina-se: revisitando as teorias do currículo a partir dos estudos da Nova Sociologia da Educação.

CAPÍTULO II

REVISITANDO TEORIAS DO CURRÍCULO A PARTIR DOS ESTUDOS DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O campo do currículo assume uma preponderância incontornável, dado às questões que nele atravessam, quer sejam no âmbito das políticas sociais, quer sejam no âmbito das reformas, inovações e reestruturações verificadas, e ainda, as demandas, relacionadas à legitimação do conhecimento veiculado.

No caso brasileiro então, verifica-se um avanço considerável na disseminação de idéias e estudos referentes às teorizações do currículo. Este fato deve-se em função das exigências frente às mudanças e avanços tecnológicos, da ampliação de espaços e uso do tempo no mundo globalizado e como reação a estas questões, emerge, entre as discussões, conceber um novo tipo de profissional para a docência, este novo profissional tenha, como base de atuação a formação de um cidadão com competências e múltiplas habilidades necessárias e em vista das mudanças e da flexibilidade e instabilidade das exigências no mundo do trabalho.

Em contrapartida, a necessidade de um professor competente está ligada, principalmente, na busca de uma prática educativa de excelência, diante de uma escola deficitária, que necessita de alternativas mais eficazes.

Entre elas aponta-se a formação dos profissionais do ensino com o compromisso de uma educação de qualidade. Esta questão foi contemplada, a partir da promulgação da LDB No 9.394/96 e as regulamentações e normatizações através dos pareceres, resoluções e referenciais curriculares dos diversos níveis da Educação Básica implementados pelo Conselho Nacional de Educação¹⁰.

O sistema educacional, frente às políticas educacionais, perpassa por reformas, a partir das leis que servem de base para a reestruturação dos cursos de formação, exigindo a revisão contínua dos processos educativos convencionais diante das exigências, buscando atender aos apelos dos novos tempos, de novos espaços de convivência, do uso e da partilha de diferentes instrumentos, da gestão do conhecimento, da tecnologia da informação, entre outros.

Diante tais necessidades o Ministério da Educação atua de forma decisiva implementando ações¹¹ e deliberando sobre as novas orientações da legislação, para a organização do ensino e, entre tantas, trata da organização curricular para a formação dos profissionais do ensino e, especificamente, do perfil de professor para a educação.

Na exigência de um novo profissional, no cenário da educação, não é suficiente revisar a estrutura de um projeto curricular, todavia nos remete a discutir sobre as reflexões, sobre as teorizações realizadas no campo do currículo e os aspectos presentes no contexto da escolarização que influenciam sua organização.

¹⁰ Lei 9131 de 24 de dezembro de 1995 cria o Conselho Nacional de Educação - CNE como órgão normativo do estado nacional para a área educacional de assessoramento do Ministério da Educação.

¹¹ O Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica publica os Pareceres instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil. Também elabora, divulga e distribui os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e divulga o Documento base dos Referenciais para a Formação de Professores, através da Câmara de Ensino Superior, entre outras ações.

2.1 Teorizações sobre o currículo

As teorias de currículo, sua organização e implementação adquirem importância, fazendo parte das discussões e reflexões do cotidiano da educação, diante da sua emergência, enquanto campo de estudos. O currículo passa a ser uma preocupação central dos diversos setores da educação, tanto de quem organiza, delibera, como de quem implementa ações no sistema educacional. Esta preocupação está estreitamente ligada aos processos da escolarização.

Nesta reflexão discute-se a visão predominante de currículo, em que a dicotomia presente no meio profissional da educação entre aqueles que pensam, e aqueles que executam as ações curriculares, é uma questão em busca da superação da fragmentação do processo educativo. Aí se situa a importância de compreender quais as teorias de currículo atendem e apontam possibilidades na organização e desenvolvimento de uma formação, abrangendo a totalidade das ações da profissão da docência.

As teorias tradicionais de currículo centram as questões sobre a organização e o desenvolvimento, considerado como foco principal, segundo Silva (2000), "*... o currículo simplesmente é uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo e não passa de uma atividade burocrática*" (p. 20-21).

Nesta perspectiva, o conceito de desenvolvimento curricular é uma questão técnica. Segundo este autor, um dos teóricos curriculistas brasileiros, é um conceito, predominante da literatura dos Estados Unidos, até meados da década de 80, e tem influenciado a organização escolar da educação brasileira.

Na década de 60, o contexto mundial é marcado por muitas agitações e transformações. Em consonância da crise que perpassa pelos diversos setores da sociedade, a educação se manifesta reagindo e surgem movimentos de

reivindicações, entre eles destacam-se a França e outros países, inclusive no Brasil. Diante da crise social, os teóricos, envolvidos com a educação, passam a discutir sobre a renovação da educação e qual o tipo de formação profissional para a docência. Então surgem nestes locais, numa mesma época, várias teorizações sobre currículo, mas todas têm, como foco principal, a contestação do modelo tradicional de currículo. A esses movimentos Silva (2000, p. 26) assim se refere:

Para literatura educacional estado-unidense, a renovação da teorização sobre currículo parece ter sido exclusivamente do chamado 'movimento reconceptualização'. (...) a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada 'nova sociologia da educação' um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Altusser e, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.

No contexto de reivindicações, estes movimentos são significativos, para a renovação das teorias educacionais. Estes vêm abalar a teoria educacional tradicional, influenciando não apenas ao nível teórico, mas inspirando verdadeiras revoluções, a partir das próprias experiências educacionais.

Na perspectiva tradicional a finalidade da educação, é basicamente a de atender as exigências profissionais da vida adulta. O currículo é um documento prescrito que serve para o desenvolvimento de uma proposta, cuja função resume-se na técnica e na aplicação, isto é, num modelo técnico curricular.

A idéia básica do modelo técnico-linear, neste enfoque, segue o modelo de currículo preconizado por Bobbit e posteriormente defendido por Tyler, conforme resume Silva (2000, p. 21). As preocupações centrais giram em torno da organização e desenvolvimento do currículo, centrado em quatro questões básicas: nos "*objetivos educacionais*" a atingir, nas "*experiências educacionais*" a serem oferecidas como possibilidades de alcançar tais propósitos, na "*organização eficiente das experiências*" e na certeza dos "*objetivos a serem alcançados*". Este modelo de currículo está pautado basicamente na divisão

tradicional da atividade educacional, ou seja, no “currículo”, no “ensino e instrução” e na “avaliação” (ibidem., p. 22).

Este modelo curricular tem como tarefa, predominantemente, o estabelecimento de “padrões de eficiência”, o desenvolvimento da educação de massas, cujo modelo passa a ser questionado diante da crise da sociedade e das exigências e das transformações sociais.

É interessante destacar, que as críticas, dirigidas a esta abordagem, favorecem para uma inversão dos fundamentos das teorias tradicionais. Os modelos tradicionais davam ênfase ao como fazer um currículo, já os teóricos críticos, por sua vez partem de indagações do que um currículo faz. Portanto, as teorias críticas desconfiam, questionam e transformam radicalmente o tratamento destas questões. Há que se considerar a partir destas críticas, as questões da escola voltadas a organização, currículo, ensino e avaliação deslocam-se para questões de ideologia e de poder, ampliando deste modo, e inserindo a formação da educação escolar, no contexto das práticas sociais mais amplas.

Silva (2000) faz uma distinção das contribuições significativas das teorias críticas direcionadas ao campo curricular de âmbito mais geral e as mais específicas. Destaca a importância das críticas gerais o “ensaio de Althusser sobre ideologia ou o livro conjunto de Bordieu e Passeron, *A reprodução*” (ibidem., p. 27). A crítica específica localiza-se nas questões curriculares destacando as contribuições da “Nova Sociologia da Educação”, e ao movimento de “reconceptualização” das teorias de currículo.

As reflexões a seguir enfatizam a trajetória das teorizações das teorias críticas, ao longo da sua existência e as influências destas no Brasil. Mas inicialmente é necessário compreender o que é uma teoria de currículo, sua noção para então situar o surgimento e as contribuições a partir dos estudos do movimento da Nova Sociologia da Educação e da Sociologia de Currículo.

Uma teoria de currículo tem como finalidade compreender a relação entre teoria e prática, uma alimentando a outra, ou seja, por um lado, a teoria esclarecendo a prática e por outro, a prática, subsidiando a teoria, estando, pois, sempre relacionadas e imbricadas, não podendo, portanto, ser tratadas isoladamente.

Os estudos de Godson (1995, p. 47) sobre *'currículo: teoria e história'* explicitam em relação a esta idéia: "... a teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam da teoria (...) os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações do estudo sobre o currículo". Ressalta-se, portanto o estudo de um currículo, de sua teoria, como uma premissa inicial a todos os educadores, que desejam inserir-se nesta temática para investigar e conhecê-lo melhor.

Uma teoria de currículo estará sempre articulada à vivência, cujo vínculo com o cotidiano estará estreitamente ligado ao desenvolvimento das experiências pedagógicas. É, portanto, a teoria que vem subsidiar e alimentar a prática, isto é, poder confrontar e comprovar a realidade. Diante de um posicionamento num sentido contrário, esta forma de interação resultará numa postura de "alienação", e obviamente, no distanciamento dos profissionais da educação, que pensam daqueles profissionais que executam.

É, portanto, a partir da idéia de unidade em que residem os caminhos, as possibilidades e os avanços nos estudos acerca das teorias de currículo, para a formação de profissionais do ensino, para o trabalho pedagógico. Mas o que ainda é importante saber acerca das teorias de currículo?

As teorias de currículo têm, como princípio orientador, a descoberta do real, da correspondência e da interdependência entre teoria e realidade. Isso implica em saber o que se entende sobre a idéia do que é uma teoria.

Para esclarecer esta idéia se emprestam os estudos de Silva, (2000) o qual explicita que, para uma teoria de currículo, é imprescindível apresentar a noção de teoria como uma...:

... suposição de que descobre o real de que há uma correspondência entre a teoria e a realidade. (...) a noção envolvida é sempre representacional, espetacular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que - cronologicamente, ontologicamente - a precede (p.11).

Então, a noção de teoria tem como ponto de partida, para teorizar um currículo, a sua existência. Assim considerado, nesta perspectiva de estar "lá fora" esperando para ser descoberto, descrito e explicado, é o currículo como noção de objeto. E, como tal, precede a uma teoria que entra em cena para ser descoberto.

Mas, diante desta noção, o autor adverte não poder se limitar à descrição, à descoberta e às explicações. Ele tece críticas ao conceito de currículo enquanto objeto, pois, *"o objeto que uma teoria supostamente descreve é efetivamente, um produto de sua criação"* (ibidem., p.10).

A partir desta noção, as teorias de currículo se diferenciam na busca de respostas, o que cada uma outorga em relação ao conhecimento. Assim, o interesse, por qual conhecimento, é fator determinante para distinção de uma teoria. Esta noção diferencia as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas. O conhecimento é uma questão de poder, de ações que envolvem consenso, de poder hegemônico, ou seja, de selecionar, privilegiar, destacar as múltiplas possibilidades, subjetividades, identidades presentes a uma teoria.

No cenário educacional, principalmente na última década, os estudos em torno das teorizações do currículo, adquirem importância pela representatividade na ampliação de seus conceitos. Numa abordagem transformadora superam seu modelo técnico-linear, não somente em relação aos problemas que se levantam, mas, num campo de conhecimentos, expandindo a busca de alternativas e de possibilidades, no sentido de avançar na melhoria da qualidade educacional.

As pesquisas e reflexões, em torno deste campo de conhecimento, centram o currículo como um dos aspectos principais na organização da prática

escolar de uma instituição, possibilitando a disseminação do conceito de suas teorias. Na continuidade apresentam-se as contribuições da Nova Sociologia da Educação para o currículo.

2.1.1 Contribuições da Nova Sociologia da Educação para o currículo

No cenário internacional, no contexto de discussões e produções das teorias de currículo, numa perspectiva crítica, os estudos da Sociologia, resultam em contribuições significativas na área do conhecimento, denominando-se de Nova Sociologia da Educação – NSE.

O marco inicial da NSE tem influência, no final dos anos 60, na Inglaterra, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, com Basil Bernstein e Michael Young¹².

A primeira exposição pública se concretizou por ocasião da “*Conferência Anual da British Sociological Association*”, em Durhan, em 1970¹³. Assim, este movimento instaurado na Inglaterra, liderado por Michael Young, contribui de forma decisiva ao conceber a Sociologia da Educação como uma Sociologia do Conhecimento Escolar, ou seja, uma Sociologia do Currículo. E a Sociologia da Educação passa a integrar-se como disciplina nos currículos de formação dos professores e no ensino secundário.

¹² Michael Young, Professor de ciências é autor de uma tese sobre a “sociologia de currículo”, defendida em 1967. Forquin afirma (1995, p.147) ser este o principal representante desta corrente. Os estudantes (Esland, 1970 e Keddie, 1970) fizeram teses, sob a orientação de Young, bem como contribuíram na difusão das novas idéias e tornaram-se professores de sociologia na Open University e no *Goldsmith College*, respectivamente.

¹³ Segundo Forquin (1995, p. 148), a edição dos trabalhos apresentados, nesta conferência, demarca a “linha de fratura” na sociologia britânica. Segundo os registros, “foi na seqüência dessa conferência – no decorrer de uma conversação entre Basil Bernstein, Michael Young e Pierre Bourdieu – que surgiu o projeto de publicar essa obra que se tornou uma espécie de livro fundador *Knowledge and Control*” (ibidem., p.148).

O desenvolvimento intenso da Sociologia da Educação, a partir desta década, deve-se, segundo síntese de Silva & Moreira (1995, apud Young, 1984), a três fatores basicamente: na mudança dos cursos de formação de professores, passando de três para quatro anos; na criação de cursos de pós-graduação de Sociologia da Educação; na oferta de cursos da disciplina na "Open University" e na concessão de recursos para pesquisas e bolsas de estudo pelo Conselho de Pesquisa e em Ciência Social (Silva & Moreira, 1995., p.19).

A partir da inserção da Sociologia de Educação, no currículo para formação de professores, é outorgado um novo rumo ao campo curricular. As influências das novas abordagens teóricas conferem-lhe, como principal objeto de estudo, estabelecendo-se uma aproximação à Sociologia do Conhecimento.

Os fundamentos teóricos, que sustentam a NSE, têm inspiração no "interacionismo simbólico" e na "fenomenologia social" em oposição ao "funcionalismo" e "positivismo". A sociologia interacionista, assim denominada, concebe a sociedade como uma cena, e o indivíduo como um ator social, por sua vez, em comunicação com outros atores. A educação é vista como desempenho de diferentes papéis, que os indivíduos representam através de ações dotadas de sentido e significado diante das situações, que se deparam um com os outros.

Esta idéia, portanto, vem em oposição ao sistema de elementos do funcionalismo, cuja articulação concebe-se o indivíduo como produto social e a educação como processo de socialização, mediante a interiorização de normas, modelos e valores culturais, garantindo-lhe a integração, coesão e perpetuação no seu conjunto.

Entre as fontes teóricas da NSE, a "Sociologia do Conhecimento" destaca-se também a influência, exercida na Grã-bretanha, representada por Karl Mannheim (1936) que propunha, ao invés de uma sociologia do saber, uma sociologia das ideologias políticas ou sociais. Assim entre os "novos sociólogos da educação", nesta abordagem, a referência é sobre a "construção

da realidade” como uma manifestação do caráter, relativo ao “socialmente construído”, considerado como “real”.

Forquin (1995) enfatiza a influência teórica do interacionismo e da fenomenologia aos textos que inspiraram a NSE. Porém, é difícil estabelecer-se uma distinção de tais contribuições, contudo as interferências tanto de uma como de outra são contundentes, não havendo homogeneidade em sua abrangência.

Segundo entendimento e análise do autor a contribuição original da NSE é básica em três domínios que merecem atenção, a saber: *“a teoria do currículo como forma de organização e legitimação do saber; a análise das representações e perspectivas subjetivas dos professores, como profissionais da transmissão do saber; e o estudo dos processos de interação pedagógica”* (ibidem., p. 153).

O movimento da NSE integra as teorias críticas, instauradas na década de setenta, na Inglaterra, juntamente ao movimento, desenvolvido nos Estados Unidos cuja denominação é movimento de reconceptualização do campo curricular. Tanto uma como a outra, têm como pressuposto, contestar as teorias tradicionais em vigência.

O movimento da NSE a partir da Sociologia da Educação, segundo Silva (2000, p. 69), dirige suas críticas à forma de organização e quais os conhecimentos fariam parte de um currículo, ou seja,

... deveria começar por ver o conhecimento escolar e o currículo existente como invenções sociais, como resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de que conhecimentos deviam fazer parte do currículo. Deveria perguntar como essa disciplina e não outra acabou por entrar no currículo, como esse tópico e não outro, por que razão essa forma de organização e não outras quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo.

Na mesma década, nos Estados Unidos, intenções similares ocorriam em torno das discussões no campo curricular. Em 1973, segundo

Silva & Moreira (1995), diversos especialistas participaram de uma conferência na Universidade de Rochester, demarcando assim o "início de uma série de tentativas de reconceptualizações" (p. 14).

Segundo os estudos, as idéias defendidas eram divergentes. Porém, um aspecto em comum é característico deste movimento, rejeitam a "tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e atóxico, bem como a pretensão de considerar o campo do currículo como ciência. Rejeitavam (...) as perspectivas behavioristas e empiristas" (ibidem., p. 14-15) das ciências sociais e das pesquisas em educação.

A reconceptualização do campo do currículo centrava na compreensão da natureza, mediada pela cultura, com esforços de desvelar a tensão entre natureza e cultura. Era uma idéia, conforme (Pinar & Grumet, 1981) citados por Silva & Moreira (1995) que direcionava para "descobrir as partes da cultura não guiadas pelas leis da natureza, assim como as partes da natureza que não eram necessariamente obstáculos à ação humana, mas sim produtos do que os homens fizeram e poderiam desfazer" (p. 15). Neste contexto, o currículo tem como função específica de "identificar, e ajudar a eliminar os aspectos que contribuíram para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais" (ibidem., p.15).

A partir deste evento, duas grandes correntes se desenvolveram, uma associada à Universidade de Wisconsin e Columbia, fundamentada no "neomarxismo" e na "teoria crítica", tendo como seus principais representantes Michael Apple e Henry Giroux. No Brasil, Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira, entre os principais seguidores e pioneiros desta abordagem. Também integram a esta corrente, posteriormente, os trabalhos de Paulo Eire. A outra corrente é ligada à tradição mais humanista e hermenêutica localizada na Universidade de Ohio, cujo representante é William Pinar.

Frente a estas duas tendências, ressaltam-se as divergências de pensamento, que, segundo os autores em pauta, os neomarxistas, dirigia-se aos humanistas, por secundarizar a base social e o caráter contextual da

experiência individual. Em contrapartida, os humanistas embatiam os primeiros por subordinar a experiência humana à estrutura de classe, eliminando a especificidade, a inventividade e a capacidade de resistência e de transcendência dos indivíduos (Ibidem., p. 15).

Deste movimento destaca-se, na mesma época, nos Estados Unidos, diante da emergência das novas tendências, a contribuição para a área curricular um campo de estudo, que se denomina de "Sociologia do Currículo". Assim os autores, associados à orientação neomarxista e seus precursores, estabelecem enquanto contribuição, questões que servem como ponto de partida para o estudo, reflexões e discussões de um currículo, instituindo-as como categorias de análise para os estudos e reflexões das teorias críticas.

As categorias propostas, nesta perspectiva, oferecem subsídios para uma atitude investigativa da realidade sócio-histórico-cultural através de suas vinculações, dos atos e eventos, para serem analisados, refletidos e ou contestados. As categorias de análise, para estas teorias, podem ser, entre outros significados, *"um conceito, uma questão, um tema, uma hipótese ou uma idéia central"* (Mc Laren, 1997, p.199).

Assim, o próximo item, sob o título: o currículo e as categorias de análise para a compreensão do processo de escolarização têm como finalidade explicitar a função e abrangência para a análise de uma teoria e, ao inseri-las no âmbito da escolarização servem de referencial para a organização e o desenvolvimento curricular, ampliando as reflexões ao contexto social, através das manifestações e das situações vivenciadas.

2.1.2 O currículo e as categorias de análise para compreensão do processo de escolarização

Uma teoria se distingue por meio dos diferentes conceitos que utiliza para a compreensão e análise da realidade. Qualquer teoria define-se pelos

conceitos ou categorias, utilizadas para conceber e examinar tal realidade, permitindo a reflexão de como se organizam e se estruturam os processos de escolarização. Em suma, os conceitos ou as categorias, como podem ser assim denominados, favorecem a compreensão e o esclarecimento de qual a teoria e a função é de diferenciá-las uma da outra, segundo sua perspectiva.

Assim, a teoria tradicional, ao empregar os conceitos de análise se preocupa com a organização e a estrutura do currículo. A teoria crítica indaga as questões de organização e do desenvolvimento da educação sobre o que ensinar, quais suas intencionalidades, ou seja, para que tipo de homem e de sociedade se destina.

As categorias de análise, portanto, têm como finalidade, num currículo, servir de instrumento de análise e reflexão da realidade. Antes de explicitar sua função, é fundamental situar sua origem. Todavia o enfoque dirige-se somente às discussões iniciais e algumas idéias básicas defendidas, consideradas importantes para tal aprofundamento.

A definição, acerca de categorias, busca o embasamento teórico na perspectiva dialética. É necessário, pois, inicialmente explicitar a origem do termo dialética. A dialética tem acepção etimológica da origem do grego – *dialektike* - que significa a arte do diálogo, do debate, da discussão. Na Antigüidade clássica servia para designar o “*método de argumentos*”, um instrumento de análise, utilizado pelos filósofos (Konder, 1988).

Peter Mc Laren (1997, p.199) faz a seguinte observação, para o uso das categorias e o que exercem, nesta abordagem. “*A teoria dialética tenta provocar as histórias e relações de significados e aparências aceitáveis traçando interações do contexto à parte, do sistema ao evento*”. Significa que elas não podem ser entendidas senão como a expressão de uma realidade sempre em movimento. Elas implicam em outras, assim como numa ação recíproca e simultânea.

Caberia então explicitar que as categorias, de caráter simultâneo de análise, no caso da escolarização por meio do desenvolvimento curricular, não servem apenas como arena de doutrinação ou de socialização, ou ainda, como um local de instrução. Mas, de vê-las como um espaço em que, *"confere poder ao estudante promover a autotransformação"* (ibidem., p.199). Isso no sentido de ajuda na compreensão simultaneamente, ambos os lados de uma contradição social. Elas contribuem de maneira, a fornecer uma estrutura teórica útil para o esclarecimento ou a ilustração de um determinado dado, bem como tantos outros que se apresentam, numa mesma situação da realidade.

Na contribuição ao processo de escolarização, é importante destacar a idéia de Peter Mc Laren (1997), um dos precursores contemporâneos de uma pedagogia crítica mais radical, a qual tem a finalidade de *"fornecer uma tensão dialética entre teoria, prática e experiência, uma tensão necessária para o aprendizado crítico"* (p.189).

A tensão, a que se refere o autor, vem permeada pelo diálogo, possibilitando transcender a articulação da teoria e prática. Na medida em que se entende sua inserção no contexto escolar, a experiência serve de base. É o ponto de partida da reflexão. Isto num ambiente com inúmeras contradições existentes a revelar, sobretudo, em torno das expectativas de poder, como prossegue:

Ilustrar as contradições, incorporadas no próprio processo de ensino, e mapear a tensão entre as perspectivas do professor iniciante, que está tentando encontrar um propósito maior na prática diária do ensino, e o teórico social, que presumidamente tem uma melhor compreensão teórica sobre o que deve ser feito, e tenta estimular o primeiro a apropriar a teoria crítica dentro de sua prática (ibidem., 1997 p.189).

A relação das teorias, práticas e experiências, nesta perspectiva, constitui-se no trabalho dos profissionais não mais sozinhos, isolados, em seu espaço de vivências na sala de aula. É necessário, pois, numa escola, institucionalmente organizada, estabelecer interações e vivências concretas de análise e reflexões do processo de escolarização no seu conjunto. Estas, não

podem mais ocorrer apenas ao nível de ensino em sala de aula. A interação e a troca de experiências são imprescindíveis no âmbito dos profissionais, professores, para refletir acerca de suas experiências tendo como foco sua prática e a teorização de suas experiências.

Neste sentido, Mc Laren (1997) enfatiza o papel do profissional enquanto teórico social, ou seja, aquele que tem um conhecimento maior, o mais experiente, cujo papel contribui dialogando com seus pares, numa relação de estímulo da formação do iniciante e atuante, e a relação teoria e prática de fato venha representar situações significativas de aprendizagens.

Os teóricos críticos debitam nos professores, teóricos sociais, um compromisso irrevogável para a inovação, onde a presença destes com a presença dos alunos, desprovida do exercício da cidadania na sociedade atual, forneça uma direção histórica, cultural, política e ética, forjando as mudanças. E reforçam ainda, a possibilidade, via escolarização, àqueles profissionais da educação, interessados a seguir os desafios, rumo à transformação da sociedade.

Diante de tal desafio é imprescindível numa abordagem transformadora, a escolarização propiciar formas de conhecimento, que suportem uma visão crítica do presente, passado e futuro, situando o aluno enquanto sujeito sócio-histórico, tendo como papel de introdução, de preparação, de legitimação e do desvelamento das formas particulares de vida social.

Ainda, em relação aos desafios, os teóricos críticos advertem sobre a presença da ambigüidade no contexto político-cultural, que a escola manifesta em seu cotidiano. Por um lado os mecanismos de seleção dos conhecimentos, nos quais os grupos privilegiados de estudantes são favorecidos com base em sua raça, classe e gênero, entre outros. E, por outro lado, as escolas funcionando como agências para habilitação pessoal e social. Trata-se da simultaneidade dos eventos de uma mesma realidade, possibilitando aos estudantes, não somente ver a dominação, mas ver os espaços de alternativas

de liberação, fazendo conexões no encaminhamento das atividades, por meio da dinâmica das ações curriculares.

Uma das possibilidades dos educadores, para atender a implementação das questões de simultaneidade, é a forma como se tratam os conhecimentos. Os conhecimentos devem ser tratados ao nível mais geral para o particular e vice-versa. Desta forma é imprescindível o tratamento a partir das relações do contexto particular para o universal e não no tratamento de conhecimentos, direcionando somente ao objetivo específico de estudo. A ênfase é sobre a função social do conhecimento.

O papel do professor, portanto, é de ajudar os estudantes a reconhecer a função social do conhecimento, numa dimensão sócio-histórico-cultural. Ressalta-se o tratamento da relação do conhecimento numa visão de totalidade, ou seja, na forma de desenvolvimento dos objetivos, uma vez que promovem um exercício dialético de questionamento, constituindo-se na aplicação sociopolítica ou ainda, qual é o tipo de conhecimentos enfatizados.

A função social do conhecimento para o processo de escolarização é o propósito da teoria educacional dialética, inserida num contexto da realidade. Assim, no processo de formação, nas relações teórico-prática, são formas de vivências em consonância as ações curriculares, adquirindo maior importância na medida em que permitem identificar as permanências e mudanças existentes. Contudo, nesta perspectiva, é crer nos limites e nas possibilidades de avanços, no sentido de contribuir nas opções e decisões conjuntas para uma formação profissional de melhor qualidade.

Todavia, estas questões permeiam as decisões e ações dos profissionais, quando contempladas no currículo, reconhecendo a complexidade da escolarização, não só ao nível institucional na transmissão e socialização dos conhecimentos, mas enquanto aspecto cultural, pelo viés curricular. Contudo, ver o currículo "*como um terreno de produção e criação simbólica cultural*" (Moreira, 1995, p. 26). Enfim, concebê-lo como partes

integradoras e ativas de um mesmo processo de criação de sentidos e de significados aos sujeitos.

Estas relações são manifestações ou representações, presentes na configuração do currículo, constituindo-se num dos aspectos da cultura escolar. Então o processo de escolarização encaminha na busca de compreensões de como o currículo é concebido. O currículo tem como função, no contexto de atuação, a formalização ou transformação do que transita, por meio das ações predominantes, de práticas vigentes, onde se adquire muito mais do que a inculcação ideológica ou a crença de um conjunto de idéias pregadas e propagadas. São relações mediadas de teoria, prática e experiências.

Desta maneira, o currículo é entendido como um 'artefato' social e cultural. Por artefato entende-se como produção, ou melhor, um processo de construção social no âmbito das relações sociais. E no âmbito cultural, refere-se ao pertencimento desta ou daquela cultura onde foi construído no contexto de relações sócio-histórico-culturais.

Segundo Moreira (1995), para ilustrar melhor esta idéia, sublinha,

... o currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do contexto social. (...) está implicado em relações de poder, (...) transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (p. 8).

Desta maneira, o currículo passa a ser o centro de análise das teorias críticas e coloca-se em dúvida sobre qual o conhecimento a ser definido, questionando sobre a validade do que é ensinado. E, sumariamente, o currículo compreende porções da cultura, guardando estreita correspondência com a forma de organização.

Ao analisar um determinado currículo, sob a ótica da cultura, não é ver somente os conteúdos que são mais ou menos importantes, priorizando uns em detrimento de outros. Perpassa pelos critérios de escolha para sua configuração pelos profissionais do ensino, educadores e curriculistas, entre outros.

Porém, sabe-se que estamos vivendo um período de transição em que se apontam muitas alternativas, inclusive a possibilidade da configuração de um currículo inovador. Entretanto, não há garantias dos caminhos a percorrer, mas como afirma Giroux: "*Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que às vezes, lhes dizem que deveria ser feita*" (Giroux, 1997, p. ix-x).

Contudo, diante das perspectivas, propagam-se possibilidades de avanços, na medida em que, o diálogo, as reflexões e a tomada de decisões partem daqueles que estão diretamente envolvidos com a escolarização, no contexto da organização curricular. Desta maneira, o currículo é considerado um instrumento dinamizador das ações curriculares.

Partindo desta idéia aborda-se na seqüência as questões pertinentes em torno da mobilização nacional frente à proposta de inovação curricular de formação docente, a partir da divulgação do referencial, divulgado pelos órgãos oficiais da educação.

2.2 A mobilização nacional frente à proposta de inovação curricular para formação docente

A mobilização nacional frente à proposta de inovação curricular de formação docente, empreendida ao nível nacional, nos remete a destacar a influência do movimento, a partir da divulgação do Documento, os Referenciais para a Formação de Professores, em 1999, o compromisso dos órgãos oficiais e associações institucionalizadas, instaurados mediante a participação e a representatividade ao processo de renovação no contexto da educação brasileira.

Em relação à formação profissional, é necessário ressaltar o movimento mundial, que caminha na direção de profissionalizar o magistério, formando

professores cada vez mais preparados teórica e praticamente, para lidar com os desafios do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental e Médio. Este movimento evidencia a tendência de elevar os níveis de formação inicial, ou seja, a níveis superiores o quadro do magistério, colocando, assim às instituições formadoras, a exigência de redimensionar o seu papel na formação dos profissionais.

O movimento de formação da docência, sob a ótica documental, desencadeia um processo, tendo em vista a instituição das diretrizes curriculares nacionais. O debate e as discussões, acerca das exigências de um professor bem preparado, e a demanda atual de um profissional comprometido com a qualidade e aberto às mudanças, têm como ponto de partida, oficialmente, a promulgação da LDBEN No. 9394/96. A normatização e a regulamentação, a partir desta, constitui-se em ações, visando orientar as discussões, as reflexões e tomada de decisões às propostas curriculares inovadoras.

Quase um ano, antes da promulgação da LDB, foi criado o Conselho Nacional de Educação – CNE (Lei 9131 de 24 de novembro de 1995). O CNE se institui, como órgão normativo do estado nacional, para a área educacional e de assessoramento do Ministério da Educação. Entre as atribuições legais, o CNE deve deliberar sobre a aplicação da legislação nacional, e formular as diretrizes organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas. Esta responsabilidade, relativa às diretrizes, é compartilhada com o executivo, a quem cabe homologar as decisões do Conselho sobre o assunto.

Desde então CNE vem se dedicando à elaboração das diretrizes curriculares da educação básica, a partir do princípio da flexibilidade, contemplada pela lei. O ano de 1997 foi dedicado à discussão da nova lei, dado o caráter inovador, que deveria ser compreendido e incorporado por todos os que atuam na educação. Nos anos seguintes o CNE trabalhou nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental, o ensino médio, a educação profissional, a formação de professores em nível médio normal, a educação de

jovens e adultos e, mais recentemente, a educação infantil, a educação indígena e a educação de pessoas, com necessidades especiais de aprendizagem.

E, finalmente, neste período discute-se também a formação inicial de professores em nível superior, tendo como seu arcabouço central, a reformulação institucional e curricular.

Dentre as ações, implementadas pelo MEC, a definição de um perfil de formação profissional para a docência, toma impulso, com a divulgação do documento sobre os "*Referenciais para a Formação de Professores*" (Brasil, 1999), acenando um período de maior mobilização de professores e da educação brasileira. As reações se manifestam, dadas às questões que já vinham sendo discutidas, debatidas e almejadas na comunidade educacional.

A partir da divulgação deste documento, é necessário evidenciar que...

... a primeira versão do texto foi tornada pública em dezembro de 1997, momento que solicitaram da comunidade educacional brasileira a leitura, discussão e análise crítica do teor do documento. (...). Foram solicitados 370 pareceres e recebidos 171, contendo análise e sugestões para modificação de duas versões preliminares do documento: da primeira versão, 151 pareceres, feitos por instituições e especialistas do Brasil e de outros países; de uma segunda versão 20 pareceres, feitos unicamente por especialistas brasileiros (Brasil, 1999, p. 9).

O referido Documento toma como ponto de partida de análise, numa visão crítica, da situação existente no sistema educacional, fazendo uma crítica das práticas tradicionais de formação e da organização institucional. Tais discussões integram o movimento, para instituir um referencial à formação de professores, entre tantas políticas educacionais, anunciadas pelos órgãos oficiais, responsáveis pela implementação e elaboração de propostas. A comunidade educacional brasileira participa deste movimento, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenadoria Geral de Estudos e Pesquisas do Departamento de Políticas da Educação Fundamental.

O Documento, que resultou nos referenciais para formação de professores foi debatido nos seminários regionais por, aproximadamente, 500 educadores. Foram convidados para os seminários regionais: Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias Estaduais de Educação, Delegacias Regionais do MEC, 260 Secretarias Municipais de Educação e 27 Sindicatos de Professores/Profissionais da Educação. Foi também realizado um encontro nacional com os membros do Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

A configuração, do Documento divulgado, inicia, com a apresentação dos pressupostos para a formação docente, o papel e o perfil dos professores, demonstrando um diagnóstico da realidade e as tendências de formação profissional. Apresenta as discussões, repensando a atuação profissional de professores, para então apresentar uma proposta de formação profissional de professores, fazendo, em seguida, as indicações para a organização institucional, o projeto curricular e as ações para a formação de professores. Finaliza com questões, referentes ao desenvolvimento profissional e à progressão na carreira.

Nesta perspectiva, é oportuno enfatizar que, pensar uma política global de formação de professores, implica, entre tantas, tratar, simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial e as condições de trabalho, enquanto estruturação curricular de cada instituição. Os cursos de formação devem organizar um projeto pedagógico específico, articulados nas Universidades e IES, ao projeto pedagógico global da instituição. O projeto será resultante de um trabalho coletivo e interdisciplinar, propiciando o fortalecimento da escola, como o local de formação contínua.

Em face da mobilização impulsionada, a partir da proposta inicial dos referenciais, no ano de 1999, são divulgadas outras propostas. Uma das propostas é a versão de maio de 2000, e outras posteriores então divulgadas até a publicação do Parecer CEN/CP 009 de 08 de maio de 2001.

Neste período, o MEC disponibiliza um Documento, sob o título "*mobilização nacional pela nova educação básica*", onde propõe uma consulta à sociedade, com o objetivo de disseminar as novas diretrizes curriculares, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação e Cultura. Este tem como objetivo de ouvir diferentes segmentos sociais a respeito do tema, tendo em vista o aperfeiçoamento das referidas diretrizes. Finalmente objetiva convocar a todos para zelar pela sua observância.

Antes de adentrar as questões discutidas e defendidas, evidencia-se a repercussão da mobilização nacional, neste período, através da participação dos vários segmentos, representativos da sociedade científica dos educadores. A participação e seu envolvimento são garantidos por lei. No caso, para a sociedade educacional brasileira, significa o exercício da democracia com o espaço e o tempo, destinados à apresentação dos posicionamentos e das contribuições, por meio dos debates e discussões, ocorridos em seminários e nas audiências públicas, agendadas para este fim.

O Conselho Nacional de Educação, em reunião do Conselho Pleno do mês de julho de 2000, designou, para análise da proposta do MEC, uma Comissão Bicameral, composta por conselheiros¹⁴, a qual faz vinte e uma reuniões, entre agosto de 2000 e maio de 2001. A maioria delas conta com a contribuição de todos os seus integrantes, que se revezaram ao longo do período nos Encontros, Seminários e Conferências sobre a Formação de Professores.

A Comissão se reúne com os representantes do MEC, integrantes do Grupo de Trabalho que redigiu a Proposta, a qual é submetida à apreciação do

¹⁴ Conselheiros: Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior. Tendo como Presidente a Conselheira Silke Weber e como relatora a Conselheira Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (Brasil, 1999).

Conselho Nacional de Educação, particularmente, Maria Inês Laranjeira, Célia Carolino e Maria Beatriz Silva (Brasil, 2001, p.1-2).

Neste movimento destacam-se os debates, as discussões e as reflexões, promovidos pelas audiências públicas regionais¹⁵ e nacional¹⁶, destinadas para contribuir com a instituição de um quadro de referência para a formação da docência.

Ainda foi realizada uma reunião institucional em Brasília (20.03.01), com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais da Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores e Ministério da Educação, com representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação Ambiental e outra técnica em Brasília (17.04.01), com a participação de representantes das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Física, Associação de Geógrafos Brasileiros, Associação Brasileira de Lingüística, Sociedade Brasileira de Enfermagem, Associação Brasileira de Computação, Fórum de Licenciaturas, em vista da elaboração final do documento, instituindo, desta maneira, as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Sob a ótica do tempo pedagógico, não de seu tempo legal, para o trabalho de divulgação e implementação das diretrizes e das novas normas

¹⁵ Audiências públicas regionais em Porto Alegre (19 mar. 01), São Paulo (20 mar. 01), Goiânia (21 mar. 01), Recife (21 mar. 01), Belém (23 mar. 01), (Brasil, 2001).

¹⁶ Audiência pública nacional em Brasília (23 mar. 01), (Brasil, 2001).

curriculares, está, portanto, apenas começando. A disseminação, nas escolas do país, mesmo sabendo que enquanto processo, requer tempo, ser contínua, gradativa e levar ajustes, sobretudo, acomodações e aprimoramento à luz da prática dos professores e da colaboração da comunidade escolar.

A mobilização nacional, em torno da inovação da estrutura curricular da formação do professor, influencia o processo de formulação de um perfil, verifica-se, a seguir, o posicionamento das associações, frente à proposta de formação do Curso de Pedagogia.

2.2.1 O posicionamento das associações frente à proposta de formação dos Cursos de Pedagogia

Em face da mobilização, a partir de 1999, com a divulgação da proposta dos referenciais, a versão proposta de maio de 2000, e versões posteriores até a publicação do Parecer CEN/CP 009, de 08 de maio de 2001, houve, neste período, a participação dos educadores das diversas associações¹⁷, que, de um modo geral, defendem e apontam os rumos para a formação de professor para a realidade brasileira.

Como expressão, destaca-se o posicionamento conjunto de educadores, do movimento, que congregam e integram as entidades, originada das principais entidades, organizadas da sociedade civil no campo da educação.

¹⁷ São as seguintes associações: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Política e Administração na Educação (ANPAE), Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Estudos Educação das Universidades Públicas do País (FORUNDIR) Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) (Brasil, 2001).

Subscrevem-no a ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, os quais reafirmam às autoridades constitucionais e à sociedade as principais teses sobre a formação do Pedagogo, resultantes e constitutivas das experiências, discussões, propostas, reflexões e pesquisas, presentes na agenda das Instituições de Ensino Superior, especialmente das Universidades públicas, nos últimos vinte anos.

As idéias, defendidas dos vários segmentos educacionais do país, giram em torno das seguintes questões, basicamente: a formação do pedagogo para a docência, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização, da gestão de sistemas, de unidades e de projetos educacionais, e a produção e a difusão do conhecimento em diversas áreas da educação.

A formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, constitui reconhecidamente um dos principais requisitos, para o desenvolvimento da Educação Básica no país, e apresenta-se, mais uma vez, ao Conselho Nacional de Educação/CNE, a proposta de Diretrizes Curriculares para este curso, formulada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia em um processo de participação democrática.

Estas instituições se posicionam, defendendo e reivindicando, para os Cursos de Pedagogia, a formação de profissionais para a Educação Básica, com formação docente vinculada à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, apontando as teses ao curso de pedagogia, enfocando as áreas de atuação profissional, as questões sobre o projeto pedagógico, o currículo e a estrutura curricular.

Tendo como base à formação da docência nos Cursos de Pedagogia, as entidades destacam, segundo o texto disponibilizado no site: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/mobilizacao.html> (p.02) publicado em 07 nov. 2001, que esta representa...

... uma história construída e consolidada no cotidiano das Faculdades e Centros de Educação do país, emerge o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 90, como o principal *lócus* da formação docente dos profissionais da educação para atuar na educação básica, na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A concepção de profissional da educação é fundamental para a compreensão, contextualizada do espaço formativo do pedagogo, no curso de Pedagogia. Nunca é demais considerar que o que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história sem ser historiador, tendo como seu objeto de formação os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época.

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, o seu fundamento, compreendida como ato educativo intencional. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências, que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana.

A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte, considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico, construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume, assim, a docência no interior de um projeto formativo, superando a visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolados de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos.

É importante ressaltar ainda que a docência constitui o elo articulador entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimentos específicos abrindo espaço para se pensar/propor uma concepção de formação articulada e integrada entre professores.

A concepção de docência supõe, segundo síntese apresentada no posicionamento conjunto das entidades, a seguinte tese sobre o Curso de Pedagogia:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) unidade entre teoria e prática que resgata a práxis da ação educativa;
- c) gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática interna, com a participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional;
- d) compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articulados com os movimentos sociais;
- e) trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente, numa contra-ação ao trabalho parcelarizado e pulverizado, resultante da organização capitalista;
- f) incorporação da concepção de formação continuada;
- g) avaliação permanente dos processos de formação (ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, 2001, apud ANFOPE, 1998, p. 2-3. Disponível em:
<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/mobilizacao.html>
.Acesso em: 12 jan. (2002).

O Curso de Pedagogia forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado. Assim destacam o que traduziu o documento do FORUMDIR(1998),

As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental e médio, jovens e adultos, trabalhadores, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços

escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento, etc., construíse sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. Ao compreendê-lo como práxis educativa, unidade, teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência "competências" definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum - os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento (p. 03).

As possibilidades de formação no Curso de Pedagogia são amplas. O recorte a ser efetivado pelas instituições formadoras, entretanto, vincula-se às condições específicas de cada uma, entre as quais a existência de um corpo docente qualificado e uma infra-estrutura adequada. Não se trata, portanto, de abranger um amplo leque de opções, mas sim, de escolher e verticalizar aquelas áreas, priorizadas no Projeto Pedagógico da Instituição.

Destaca-se, ainda, a complexidade do mundo da escola. O educador deve ser capaz de exercer a docência e tantas outras práticas, que, em sua formação acadêmica tenha oportunidade de pesquisar e discutir coletivamente.

Diante do posicionamento de um Projeto Pedagógico e do Currículo reconhece-se que não existe apenas uma "alternativa" de formação, e sim inúmeras que vêm sendo construídas nas Instituições de Ensino Superior - IES, que não servem de "modelo", mas de oportunidade para melhor efetivação dos cursos, onde quer que se localizem. Nesse sentido, a instituição formadora deve indicar em seu Projeto Pedagógico, o foco formativo do curso, considerando as condições institucionais, locais e regionais.

Assim a estrutura do Currículo do Curso de Pedagogia, respeitada a necessária diversidade no âmbito nacional, deverá abranger:

- (i) um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas IES;

- (ii) tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação;
- (iii) estudos independentes (ibidem., p. 4).

O núcleo de conteúdos básicos refere-se ao contexto histórico e sócio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos, necessários à reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea. Ao contexto da Educação Básica, compreendendo: o estudo dos conteúdos específicos, resultantes da opção da Instituição no que concerne à docência; os conhecimentos didáticos, as teorias pedagógicas em articulação com as metodologias; as tecnologias de informação e a comunicação e suas linguagens específicas, aplicadas ao ensino. O estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão em espaços escolares e não escolares; o estudo das relações entre educação e trabalho, entre outras, demandadas pela sociedade; questões atinentes à ética e à estética no mundo, historicamente referenciadas ao contexto do exercício profissional, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

Os tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação do pedagogo é desejável para atender às diferentes demandas sociais e articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo. Essa diversificação pode ocorrer por meio do aprofundamento de conteúdos, da formação básica e o oferecimento de conteúdos, voltados às áreas de atuação, priorizadas pelo projeto pedagógico.

Os Estudos Independentes são formas das IES criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido, para a conclusão do curso. Este estudo pode ser reconhecido, como: Monitorias, estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares, cursos realizados em áreas afins, integração com cursos sequenciais correlatos à área, participação em eventos científicos no campo da educação ou outros discriminados pelas IES.

Outro ponto apresentado é a posição, frente à prática pedagógica, a qual não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como trabalho coletivo da IES, fruto de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, todos são responsáveis pela formação, devendo participar nos diferentes níveis da formação teórico-prática. É uma formação concomitante, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o avanço do curso.

A relação teoria e prática só será entendida, como eixo articulador da produção do conhecimento enquanto dinâmica do currículo. A prática de ensino então é vista como instrumento de integração do aluno com a realidade sócio-cultural e do trabalho de sua área/curso. Deverá possibilitar a interlocução com os referenciais teóricos do currículo, iniciada no curso e acompanhada pela coordenação. Esse trabalho deve permitir a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas, áreas ou atividades.

A prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino articulando teoria-prática. Trata-se da reflexão, da realidade observada, cuja prática gera problematizações para projetos, sendo estas uma das formas de iniciação à pesquisa. Para tanto as entidades fazem menção quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso, onde a IES deve estabelecer, ao longo do curso, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação relacionada à produção final. Este decorre de experiências propiciadas pelas práticas de ensino ou de outras alternativas de interesse do aluno, que se exige para a formação pedagógica.

Ao futuro educador deve-se, portanto, propiciar possibilidades de desenvolver capacidades de atuar, pedagogicamente, na realidade que se lhe apresenta. Isso, basicamente, implica em direcionar as ações voltadas à organização institucional e de um projeto curricular inovador. Nesta perspectiva as discussões, no próximo capítulo, giram em torno da estruturação de uma proposta sob o título: novos caminhos da formação para a docência nos Cursos da Pedagogia.

CAPÍTULO III

NOVOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

A busca por um projeto de formação dos profissionais da educação, é uma luta histórica, envolvendo os movimentos sociais, o sistema educacional e os educadores, para melhor direcionar os destinos da educação. Historicamente a educação tem servido para conservar, reproduzir ou transformar a sociedade.

No contexto atual da educação brasileira apresentam-se alguns desafios aos profissionais de educação para sua transformação. Entre eles destacam-se: a preocupação com a qualidade da educação escolar e a formação de professores; a universalização gradual da formação em nível superior para os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental; a reformulação da formação em nível médio nos lugares, em que não for possível a formação em nível superior; a formação e a titulação, em serviço de professores leigos.

O motivo, que nos leva a enfrentar tais desafios, é necessário inserir a educação no contexto da sociedade e as influências, referentes à globalização da economia, ao avanço tecnológico e à valorização exacerbada do

individualismo, da intolerância, da violência dos últimos anos. Ainda, estão presentes as reformas educativas em vários países, o achatamento salarial dos profissionais da educação, os índices alarmantes do fracasso escolar, a desvalorização profissional do magistério, as condições precárias de trabalho, e a feminilização da função dos profissionais, entre outras.

Numa proposta curricular de formação nos Cursos de Pedagogia é importante compreender a concepção que orienta sua organização, tendo em vista a perspectiva de mudanças da formação da docência, a partir das práticas existentes em transição. Para entendimento do contexto desta realidade, apresentam-se as tendências de formação da abordagem tradicional à crítica, que predominam nas formas de organização curricular.

3.1 Tendências da formação: da abordagem tradicional à crítica

Na abordagem tradicional encontra-se, em registros, o termo currículo, sempre relacionado a um projeto de controle de ensino, e da aprendizagem da prática pedagógica. Nesta o currículo envolvia uma associação de conceitos de ordem e de métodos, caracterizando-se como um instrumento facilitador da administração pedagógica. A preocupação central é de um modelo curricular, predominantemente, controlador das atividades. Portanto, está relacionada às questões meramente técnica.

O currículo na perspectiva tradicional, conforme o modelo de organização, preconizado por Tyler, considera os seguintes aspectos:

1. Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?
2. Que experiências podem ser oferecidas para alcançar tais propósitos?

3. Como organizar de modo eficiente essas experiências educacionais?
4. Como ter certeza que estes objetivos serão alcançados?

Esses aspectos correspondem à “*divisão tradicional da atividade educacional do currículo, ensino, instrução e avaliação*” (Moreira, 1995, p. 22). Neste modelo de formação de professores, pressupõe-se o domínio das técnicas de organização do processo educativo, preocupando-se, estritamente, com o planejamento, o controle e a execução das atividades pedagógicas.

A organização curricular é disposta numa hierarquia de agrupamento disciplinar, de formação geral e específica. Esta forma de organização curricular é “*centrada na reunião de disciplinas isoladas e tem sido denominada de ‘currículo coleção’*” (Brasil, 1999, p. 164). É o currículo pautado na concepção de um “*professor aplicador de propostas prontas produzidas por técnicos de instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional*” (Brasil, 1999, p. 45). A proposta é de uma “visão aplicacionista”, mediante teorias prescritivas, resultando numa formação fragmentada, sem articulação teórica e prática.

No Brasil a trajetória de formação, desarticulada da realidade educacional, apresenta um quadro com várias iniciativas de mudanças, mas demonstraram-se insuficientes para solucionar os problemas, apontados em relação à melhoria da qualidade do ensino e de profissionais, qualificados para atender as necessidades e as exigências do mundo contemporâneo.

Os últimos anos foram marcados por tempos de mudanças. Os referenciais trazem as seguintes discussões, quanto a isso:

Os anos 80 foram tempos de reformas educativas em vários países do mundo: as exigências sociais por uma educação de qualidade começam a impulsionar um ciclo de mudanças. No Brasil, esse período caracterizou-se pela organização de movimentos de educadores e pela discussão sobre a formação de professores. A mobilização dos profissionais da educação, intensificada em fins da década de 70, atingiu maior visibilidade pública nos anos 80, tanto no que se refere às lutas

salariais e por melhores condições de trabalho, quanto no que se refere à melhoria da educação e da formação profissional (ibidem., 1999, p. 28).

Mesmo diante das várias ações implementadas, ainda se verifica a existência e a continuidade de ações fragmentadas. Isso é demonstrado através de estudos e pesquisas recentes, realizadas por meio das propostas curriculares, elaboradas por várias instituições, a partir do início da década de 80 e ainda em vigor. Estas propostas são resultantes de iniciativas próprias e isoladas de muitas instituições, demonstrando-se como inovadoras, fazendo parte do movimento de mobilização e reestruturação dos Cursos de Pedagogia, instaurados no Brasil. Foram projetos elaborados e construídos, a partir das dificuldades, das necessidades e problemas, levantados em torno de uma formação profissional de qualidade em busca de alternativas, embora estas ainda não são consideradas como satisfatórias para solucionar, de modo significativo e eficiente, os problemas, enfrentados na formação do professor.

Os estudos e análises, realizados em torno desta questão, revelam um quadro nacional confuso e desarticulado, com diferentes níveis de propostas, elaboradas. As justificativas de mudanças dificultam a política global de melhoria educacional.

A formação do profissional, a partir desta análise, caracteriza-se como desatualizado. Ele escreve e lê pouco. É dependente do uso do livro didático, de uma visão utilitarista do aperfeiçoamento profissional, de nível sócio-econômico baixo, de formação geral e profissional precária ou insuficiente, pouco ou nenhum contato com a produção científica, com a tecnológica e com os livros.

A partir do levantamento das características da tendência de formação inicial, apontam-se as modificações necessárias que precisam ser encaminhadas. Os dados revelam uma formação, com base ainda numa concepção autoritária, de enfoque instrumental, academicista, centrada no texto escrito, desprezando a prática. A educação é tratada como uma atividade

formal e rígida. O foco de formação é direcionado na transmissão de informações, como centro do processo de ensino-aprendizagem, com ênfase numa perspectiva de ensino e não na aprendizagem; a incoerência entre o modelo de formação e o de aprendizagem como conteúdo de formação; a prioridade nas modalidades convencionais de comunicação; a desarticulação entre conhecimentos de natureza administrativo-pedagógica; e, a ausência de um processo paralelo de formação de formadores dos professores, para que se construa um novo modelo de ação.

Estas características, por um lado revelam a predominância da tendência tradicional ainda presente. Por outro, acredita-se haver um consenso no meio acadêmico e profissional, numa abordagem crítica, apontando alternativas em busca de respostas e atendem as reais necessidades no enfrentamento dos problemas da educação, quando se trata da formação dos profissionais.

A abordagem crítica de caráter inovador está relacionada a um projeto de interesses e culturas diversos. Entende-se o currículo como 'elemento' da cultura, em termos de conteúdos e de práticas, que podem ser consideradas, relativamente, a um dado momento histórico e trazidas para a escola.

O currículo então guarda estreita correspondência com a cultura na qual se organizou e os conteúdos que estão, explícita ou implicitamente, ligados a esta, como importantes. A cultura, então, é um aspecto que prioriza conteúdos em detrimento de outros, determinando os critérios que prevalecem na tomada de decisões dos professores, da equipe pedagógica, da direção e demais envolvidos na escola.

Sob esta perspectiva, o currículo é "*como um terreno de produção e criação simbólica cultural*" (Moreira, 1995, p. 26), enquanto partes integradoras e ativas de um mesmo processo de criação de sentidos e de significados aos sujeitos.

Por esse motivo, as teorias críticas concebem o currículo como o centro, situando-o no cruzamento de práticas entre a escola e a cultura. A discussão, em torno de qual conhecimento ser mais ou menos importante, constitui-se numa prática, denominada como 'construção social'.

A partir da idéia de um currículo como uma construção social, se expressam certas formas de conhecimento sobre desejos, vontades, idéias, valores e sonhos. A participação nas decisões é o ponto crucial, que se insere no movimento do desenvolvimento da profissionalização de professores, numa proposta de formação dos professores profissionais para a Educação Básica.

A apresentação de um referencial em âmbito nacional, tem esta perspectiva de atuação, dando direção às formas de organização, ou seja, na criação de sistemas e mudança nas práticas de formação. Esta é a discussão a seguir.

3.2 Criação de sistemas e mudança nas práticas de formação

A criação de sistemas e de mudança nas práticas de formação, compreende a articulação dos processos de formação inicial e continuada dos professores profissionais, mediante a definição de sua base conceitual. A perspectiva dos referenciais está pautada nos seguintes pressupostos, os quais suscitam novos olhares para a natureza da atuação profissional de professor e os requisitos da formação. Destacam de forma sintética, entre eles:

1. O professor exerce uma atividade de natureza pública numa dimensão coletiva e pessoal com autonomia;
2. A atuação tem como dimensão a docência, incluindo a participação do projeto educativo e curricular da escola, na produção de conhecimento. O seu desenvolvimento permanente implica em ações

- profissionais, numa dimensão de atuação técnica, intelectual e política;
3. O trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, em suas múltiplas capacidades, comprometido com o sucesso da aprendizagem;
 4. O desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias, adequadas na articulação teoria e prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional;
 5. A organização e o funcionamento das instituições de formadores, numa perspectiva interinstitucional de parcerias e de cooperação, estabelecendo relações cada vez mais estreitas na rede de escolas do sistema de ensino;
 6. Os projetos de desenvolvimento profissional, vinculados às condições de trabalho, avaliação, carreira e salário (Brasil, 1999, p.18-19).

Tendo em vista os pressupostos da formação profissional, a mudança, nas práticas de formação inicial, implicam na organização da instituição formadora, na organização do projeto curricular, na definição de conhecimentos, na metodologia e na avaliação.

3.2.1 Organização da instituição formadora

A organização da instituição formadora está voltada para a organização curricular de formação em nível superior, que formule e desenvolva um projeto educativo próprio, com a participação de toda sua equipe de profissionais. O projeto deve considerar os princípios, as finalidades, as metas e as prioridades, envolvendo aspectos relacionados ao gerenciamento financeiro e institucional,

ao uso dos recursos materiais e ao projeto curricular, voltado para o ensino das diferentes áreas do conhecimento.

A organização institucional, segundo o documento, responsabiliza cada instituição a construir sua identidade e cultura institucional, tendo as tarefas socializadora e formadora. Assim, seu modo de organização e funcionamento está em função e a serviço do desenvolvimento profissional, através de seu currículo e programas, integrando o conhecimento, adquirido em aprendizagens informais. O cotidiano vivido é um elemento formador de suma importância favorecendo o alcance de tais objetivos. Assim, a criação de espaços alternativos, promovendo eventos culturais, ciclos de debates, grupos de estudo, o intercâmbio com outras instituições e outros profissionais mais experientes são práticas consideradas formadoras.

Diante destas possibilidades é fundamental que a instituição formule e desenvolva projetos educativos próprios, a partir da definição de princípios, finalidades, metas e prioridades, envolvendo aspectos, relacionados ao gerenciamento financeiro e institucional, ao uso de recursos e materiais e a um projeto curricular, elaborado por toda a equipe de profissionais. É imprescindível, no entanto, que a instituição acolha e incentive os professores nas iniciativas autônomas, no uso de tempo e de espaços alternativos e diferenciados da escola, para vivências sociais e culturais.

As instituições precisam de professores, que desenvolvam projetos educativos, voltados para a cultura profissional, envolvendo ações conjuntas com associações profissionais, sindicatos, ONGs, instâncias do próprio sistema educacional. Estes devem trabalhar, interagindo sistematicamente com as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tomando-as como referência para estudo, observação e intervenções construtivas, através de parcerias, convênios e responsabilidades definidas.

As instituições devem prever, na jornada de trabalho de seus profissionais, um tempo para o trabalho coletivo e para o desenvolvimento profissional (reflexão, conteúdo, atuação, e outras questões referentes ao seu

trabalho). Elas devem garantir, aos formadores e futuros professores, condições materiais e institucionais (biblioteca, videoteca, equipamentos com acesso à internet, recursos didáticos atualizados, jornais, revistas, publicações etc.).

Na verdade, as questões da organização institucional remetem à organização do projeto curricular, isto é, a operacionalização da proposta lhe outorga identidade.

3.2.2 Organização do projeto curricular e do conhecimento escolar

As orientações para a organização do projeto curricular e das ações de formação inicial articulam-se a partir da organização institucional, centradas nos seguintes aspectos: o perfil de formação, as funções do professor com a definição das competências, do conhecimento profissional, da metodologia da formação, e da avaliação.

O perfil profissional do professor não é apenas uma descrição de competências, mas uma compreensão de identidade profissional do professor, que se constrói historicamente. Implica, fundamentalmente, na concepção de profissionalização que supere o sentido técnico do termo, contido na Lei nº 5692, e alcance a compreensão da busca de uma competência científico-técnica e sociopolítica. A formação e o exercício profissional se dialetizam construindo-se um perfil de crescente qualificação profissional, compreendida na relação indissociável teoria-prática dos fundamentos, princípios, pressupostos epistemológicos, pedagógicos, ético-políticos, implicados no trabalho do professor, histórica e socialmente contextualizados. Tal formação é um processo com marco histórico inicial. Porém, sem previsão de "acabamento", já que se trata de um processo continuado.

As funções do professor tratam da abrangência e das finalidades das atribuições. Indicam o campo de atuação, como ponto de partida na definição das competências para o exercício da profissão. São as seguintes funções do professor, conforme síntese realizada a partir do referencial:

- participar da elaboração do projeto educativo da escola;
- zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando os aspectos éticos e de convívio social;
- criar situações de aprendizagens; conceber, realizar, analisar e avaliar situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- gerir trabalhos da classe; propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade; e
- participar da comunidade profissional (Brasil, 1999, p. 81).

A função do professor não está mais explícita na função de ensinar, pois desloca o foco para a aprendizagem. O professor não é mais aquele que “ensina”, mas ele passa ter o papel de ‘gestor’ do processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, dentre as funções apresentadas do professor, os objetivos orientam sobre as decisões da organização institucional e do projeto curricular, definindo o conhecimento, a metodologia e a avaliação, configuradas num conjunto de competências. Estas, por sua vez, são construções progressivas e ocorrem de forma coletiva, compreendendo um conjunto de ações para a formação inicial e continuada.

A construção de competências profissionais é um tema presente no debate (internacional e nacional) e entendida, segundo o referencial, como a *“capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”* (ibidem., 1999, p 61).

O trabalho do professor, portanto, em sua formação, inclui competências de um profissional intelectual, que atua em situações singulares. Para tanto, o

domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não suficiente. É preciso, pois, saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. A produção do conhecimento pedagógico exige competência para construir um discurso sobre a prática, sistematizar, comunicar os saberes construídos e poder compartilhá-los.

Diante desta proposição, as competências, conforme documento, apresentam-se resumindo as seguintes:

- Princípios da ética democrática: dignidade humana, respeito, mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissional e cidadão;
- Usar os conhecimentos para compreensão do contexto e suas relações, orientando a escolha e as decisões de princípios, os pressupostos epistemológicos, as metodologias e a avaliação;
- Gerir, organizar, intervir nas situações educativas com sensibilidade, autoridade e confiança o trabalho da classe;
- Investigar o contexto educativo, analisando sua prática profissional tendo como objeto à reflexão, avaliando e sistematizando conclusões e aprimorá-las;
- Analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos e fazer escolhas didáticas que promovam a aprendizagem de todos os alunos, respeitando e atuando de modo adequado às características específicas do aluno, considerando sua realidade;
- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas, utilizando o conhecimento das áreas, das temáticas sociais transversais do currículo e respectivas didáticas;
- Usar modos diferentes e flexíveis de organizar o tempo e os espaços e agrupamentos de alunos;
- Manejar e utilizar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, analisar os diferentes materiais e recursos para uso didático, de avaliação da aprendizagem, e formular as propostas de intervenção pedagógica;

- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular;
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais;
- Desenvolver e ampliar seu desenvolvimento profissional – atitude de disponibilidade de atualização, flexibilidade para as mudanças, gosto pela leitura e escrita profissional;
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, compartilhar com a prática e produzir coletivamente;
- Participar de associações da categoria e utilizar o conhecimento da legislação que rege sua atividade profissional (ibidem., 1999, p.82-84).

Outro ponto, a ser considerado na organização do projeto curricular, tem como base o conhecimento profissional. Sugere cinco âmbitos do que pode ser contemplado, a partir das diferentes formas como: áreas ou disciplinas, eixos estruturantes, núcleos temáticos, ou outras que possibilitem agrupar, adequadamente, aquilo que é necessário ao projeto de formação.

O destaque, na organização do conhecimento, é que se desenvolvam as competências profissionais. Para atender tal perspectiva é fundamental a sequenciação dos conteúdos, a partir dos critérios sobre o perfil profissional do professor que se pretende formar. Para estabelecer os critérios de sequenciação dos conhecimentos, consideram-se aqueles conteúdos, referentes à escola, da estruturação do sistema educacional, da história das políticas educacionais, com o objetivo de levar ao professor a interação com a realidade que irá atuar. Os conteúdos relativos à intervenção pedagógica, às didáticas, à caracterização dos alunos nas diferentes idades e diferentes momentos da escolaridade, as relações entre o ensino e a aprendizagem, as fundamentações psicológicas, sociológicas e filosóficas da educação, da gestão de classe e os conhecimentos experienciais.

Os conteúdos de formação básica geral garantem os conhecimentos, relacionados nas diversas modalidades de ensino, referendados na LDB, como garantia de conhecimentos essenciais. Ainda é relacionado o conhecimento ao

uso eficaz da linguagem (atividades lingüísticas de ler/ interpretar, escrever e falar). É importante também aprender a manejar recursos tecnológicos e de comunicação, cujo domínio seja importante, para a docência e demais dimensões de atuação da profissão.

Ainda ressalta a indicação de que no último ano de formação, seja de especialização numa das modalidades que o futuro professor escolher, seja de Educação Infantil ou Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, ou outras, definidas em função das peculiaridades de cada sistema de ensino.

Há também a indicação de unidades curriculares de complementação dos conhecimentos, relacionados às necessidades dos alunos e a oferta das condições de aprendizagem no manejo dos recursos tecnológicos e de comunicação.

3.2.2.1 Definição de conhecimentos profissionais.

A definição do conhecimento profissional deverá ser construída no curso de formação inicial, ampliando-se às ações de formação continuada. Contemplam todos os segmentos da Educação Básica, compreendendo os fundamentos gerais e as especificidades de cada nível de ensino: educação infantil, ensino fundamental e demais modalidades: educação de jovens e adultos, classe multisseriada, necessidades especiais e educação indígena. Aqueles conhecimentos que favorecem o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado pela atuação diante do imprevisível e pelo impossível.

Na atuação profissional como em qualquer atividade ou campo de trabalho é necessário o conhecimento. O conhecimento profissional de professor representa, segundo o referencial...

... o conjunto de saberes que o habilita para o exercício da docência e de todas as suas funções profissionais: saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverá ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada futuro professor (Brasil, 1999, p. 54).

A definição, do âmbito do conhecimento para a formação profissional, configura-se como um 'mapa' que delinea pontos de atenção, de modo a possibilitar o desenvolvimento de sua profissão. A diretriz estabelecida em relação ao conhecimento profissional, aponta enfaticamente: "*Na formação de professores para a educação básica devem ser contemplados os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor*" (ibidem., p.54).

Os âmbitos do conhecimento, contemplados, por sua vez, estão intimamente relacionados e não exclusivamente vinculados a uma ou outra área ou disciplina. Eles têm a função de servir de eixos estruturados na organização de uma matriz curricular, de uma proposta de formação e não de obrigatoriedade.

O conhecimento, entendido como uma construção social, segundo idéia de teóricos da sociologia do currículo, conforme Santos e Moreira (1995, p. 51), é o produto da concordância e de consentimento dos indivíduos, que vivenciam determinadas relações sociais, como por exemplo, de classe, raça e gênero, em determinados momentos. Essa construção é decorrente de interações e dependem do contexto social e cultural, de um referencial comum, onde os sujeitos interagem entre si com linguagens e saberes, trazendo a direção e o significado da relação de sua cultura.

O conhecimento profissional do professor está organizado em cinco âmbitos de atuação, intimamente relacionados com os conhecimentos teóricos e a experiência contextualizada, são os seguintes:

- Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos;

- Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação;
- Cultura geral e profissional;
- Conhecimento pedagógico;
- Conhecimento experiencial, contextualizando em situações educacionais (ibidem., 1999, p. 87).

No primeiro âmbito os referências apresentam os conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, assegurados na formação profissional de professores. Eles referem-se...

... à aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias (...) e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta, assim como as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais (Brasil, 2000, p. 55-56).

Estes conhecimentos, para o professor visam compreender quem são os alunos e identificando as necessidades de atenção, sejam elas relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, ou sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização. São esses conhecimentos que o habilitarão para o atendimento à diversidade dos alunos e para trabalhar na perspectiva da escola inclusiva¹⁸.

Ressalta -se que, independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária da qual vai trabalhar. A abrangência compreende a concepção, a teoria da psicologia e da pedagogia que se quer contemplar no projeto educativo, devendo ser situada historicamente, e, com o aval das discussões mais

¹⁸ O ensino inclusivo é entre as questões educacionais com regulamentação específica. Ver BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB/CP017/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF, 03/07/2001.

atualizadas, envolver os alunos, considerando-os sujeitos de processo de formação.

O âmbito do conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação é amplo, referindo-se às...

... relações sociais na realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder a elas associadas (ibidem., p. 56).

A dimensão cultural é tratada de algumas especificidades, como: "*dos conhecimentos, símbolos, costumes, expressões, atitudes e valores dos adultos, crianças e jovens que se encontram – e muitas vezes se confrontam – na escola*" (ibidem., p. 56). Diante disso questiona-se: esta dimensão se diferencia da cultura geral? Acredita-se que o conhecimento nas diversas dimensões é por sua vez, já implícito na cultura geral. Quando se trata de conhecimentos, é imprescindível a clareza da concepção de qual perspectiva seguir, enfim é esta sua função ao adotar uma ou outra concepção. Todavia o comentário no documento aponta para uma "visão pluralista" de sociedade. Isso remete à compreensão do que se pretende com tal abordagem.

Assim o documento ainda denota que é "*... importante, sobretudo, que o professor adote uma visão pluralista de sociedade e desenvolva a capacidade de compreender o 'outro' – base da ética, da autonomia, da solidariedade*" (ibidem., p. 56).

Quanto a este aspecto é importante dar ênfase às contribuições das teorias críticas para a questão em análise, tratando-se da adoção de uma visão, de uma concepção de ensino. Para isso as teorias no campo curricular têm contribuições significativas, que favoreçam à 'adoção' de uma perspectiva inovadora. Pois, nesta direção, já há no Brasil uma mobilização visando uma postura crítica de sociedade o que requer um direcionamento, o conhecimento,

ou melhor, qual conhecimento. E ainda, o documento inicial divulgado tem como perspectiva a visão crítica.

Já são tantos os teóricos, pesquisadores interessados e defensores em compreender a escolarização num contexto das relações sócio-histórico-culturais, cujas contribuições auxiliam para a análise e discussões, expressando-se na dinâmica das ações no interior da escola, ou seja, adentrando aos espaços da escola. O currículo, por sua vez, exerceria a função de mediar o conhecimento contextualizado, no âmbito de atuação dos processos de escolarização articulando teoria, prática e as experiências vivenciadas.

A cultura geral e profissional constitui-se noutro âmbito de conhecimentos essenciais à formação dos professores, a fim de criar as condições e mediações para que os alunos, por sua vez, deles se apropriem. Incluem-se os *"conteúdos das áreas que compõem os currículos da educação básica, assim como das que lhe são complementares, numa perspectiva disciplinar e interdisciplinar"* (ibidem., p. 57), tendo, como suas fontes principais, *"as ciências humanas e naturais, a cultura e as artes, os conhecimentos substantivos sobre os diversos aspectos da realidade e das questões sociais"* (ibidem., p. 57-58) assentadas para o trabalho com os alunos da Educação Básica.

Os conhecimentos sobre a cultura geral e profissional têm como objetivo a formação básica para um trabalho interessante, criativo e enriquecedor, estando comprometido com a ampliação de seu universo cultural, entendido de modo amplo em contato com as diferentes produções da cultura popular e erudita, da cultura de massas, e o que acontece no mundo, obtendo as informações das diferentes realidades e debates em pauta no país, no mundo e nas associações da categoria.

O conhecimento pedagógico trata das diferentes concepções, sobre temas próprios da docência, tais como:

... transposição didática, currículo e desenvolvimento curricular, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, contrato didático, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação das aprendizagens dos alunos, inclusão de portadores de necessidades especiais, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, produção de conhecimento pedagógico, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor (ibidem., p. 58).

Esse âmbito do conhecimento tem como função promover o desenvolvimento e as diferentes formas aprendizagens das crianças, jovens e adultos na forma como foi concebido. Essencialmente refere-se à questão, relacionada ao processo de ensino aprendizagem: o currículo e o desenvolvimento curricular, as questões de natureza didática, a avaliação, a interação grupal, a relação professor-aluno, os conteúdos de ensino e os procedimentos de produção do conhecimento pedagógico.

Este âmbito do conhecimento denominado como conhecimento pedagógico, é questionável, pois a ação, mediada pelo professor, requer um método de trabalho, ou seja, uma concepção que sustenta tal opção e não a várias como é sugerida. Implica em saber sobre os saberes curriculares, conforme sublinha Gauthier (1998), "*certos saberes produzidos pelas ciências e os transformar num corpus de saberes que será ensinado nos programas escolares*" (p.30) e suas implicações, quando transformar os saberes culturais em saberes escolares.

Entre os aspectos apontados, nem todos se configuram como conhecimento pedagógico. Alguns têm relação a questões organizacionais e atividades de rotinas, como, a gestão de classe, o contrato didático, a interação grupal, a criação, a realização e a avaliação das situações didáticas, a avaliação das aprendizagens dos alunos entre outros.

O conhecimento experiencial, contextualizado em situações educacionais, é construído na experiência articulada à reflexão sistemática sobre ela. Assim, a metodologia é o modo de organizar as situações didáticas e

de orientar a aprendizagem. Possibilita promover a relação com o conhecimento, com os valores, em sintonia com a construção de competência profissional, considerando os seguintes pontos estratégicos: a construção pessoal e coletiva de conhecimentos pedagógicos; a atuação profissional com objetivo de reflexão de problemas.

O que está designado nos referencias como conhecimento experiencial, contextualizando em situações educacionais, é, como o nome já diz, o conhecimento construído na experiência.

Na verdade, a pretensão com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma como esse conhecimento é construído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma. De modo algum pode ser substituído pelo conhecimento "sobre" a realidade. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a "ser" professor.

O entendimento de contexto significa perceber suas diferentes dimensões, analisá-las em consonância à situação experienciada, ou seja, constituem em compreender como a atuação pode interferir, num aprendizado permanente. Na medida em que as questões sejam vistas como singulares, sempre surgem novas respostas a serem construídas. Nesta situação a competência profissional do professor reside, exatamente, na capacidade de criar soluções apropriadas, para enfrentar cada caso de forma diferente às situações complexas e singulares.

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas da própria atividade do professor e às múltiplas competências que as compõem. É importante lembrar, também, que a educação é uma prática relacional, em que todos participam enquanto sujeitos do processo.

A natureza educativa do professor, cuja atuação profissional, exige um envolvimento pessoal que precisa ser tematizado e refletido, para que se explicitem as atitudes necessárias em vista do sucesso. A ênfase dada é de que

o professor precisa aprender a reconhecer esse aspecto, e ser capaz de perceber-se para o desenvolvimento de um estilo próprio de atuação.

Todos esses conhecimentos constituem-se na base para a gestão da classe¹⁹, uma das funções principais dos professores. (Brasil, 2000, p. 58-59). Implicam no tratamento metodológico para a formação dos professores.

3.2.3 Metodologia da formação

A metodologia da formação de professores está ancorada na concepção de formação e na organização curricular, entendendo-a como a construção de competências de forma progressiva. A proposta busca uma formação enquanto construção progressiva das competências, dependendo da metodologia utilizada.

A metodologia é entendida como *"modo de organizar as situações didáticas e de orientar-se a aprendizagem, que possibilita promover uma relação com o conhecimento, com valores consoante com a construção de competência profissional"* (Brasil., 1999, p. 106).

Trata-se, portanto, da adoção metodológica trazendo a atuação profissional como o foco central da formação, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Esta postura contempla e sinaliza pontos estratégicos a se concretizar na organização curricular da construção pessoal e coletiva de conhecimentos pedagógicos, da atuação profissional como objeto de reflexão, e da resolução de problemas.

¹⁹ Gestão de classe é um termo que há de se considerar a sua concepção; uma vez que o professor frente às atividades de produção e construção do conhecimento com seu aprendiz, ele – professor – é sujeito do processo e não gestor. Tem caráter numa *"... abordagem da cultura docente nas suas manifestações na gestão pedagógica da sala de aula como atividade fundada na racionalidade prática permite identificar e caracterizar justificativas das professoras na condução de sua práxis educativa"* (Therrien, Jacques. & Therrien, Ângela S. 2000, p. 94.)

Na construção pessoal e coletiva de conhecimentos pedagógicos, é imprescindível *"considerar os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas características pessoais e suas experiências de vida pessoal e profissional"* (ibidem., p. 107). É preciso considerar os futuros professores, como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimento, considerando suas representações, seu conhecimento e seus pontos de vista, criar situações-problema que os confrontem com obstáculos, exigindo a superação, *"criar situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir a partir dos conhecimentos que possuem incentivá-los a registrar suas realizações por escrito, ajudá-los a assumir a responsabilidade pela própria formação"* (ibidem., p. 107).

Para a efetivação deste princípio metodológico, cabe à instituição formadora a responsabilidade de criar uma cultura de trabalho em colaboração, promovendo atividades constantes de interação, comunicação e cooperação, por meio de situações de pesquisa, de elaboração de trabalhos escritos, de análise de práticas, de debates sobre questões sociais e outras formas de intercâmbios, estruturados a partir de normas e objetivos claros.

A atuação profissional, como objeto de reflexão enquanto encaminhamento metodológico, pressupõe que o professor promova a articulação entre os objetivos educativos, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. Assim, quando se toma a prática em toda a sua complexidade como objetivo para a reflexão, como o conhecimento específico do professor, ele investiga, seleciona, reflete, planeja, organiza, integra, articula experiências, avalia, cria, e recria formas de intervenção didática, para que se avance na aprendizagem e na produção do conhecimento.

A investigação no processo de reflexão se diferencia da pesquisa, porque é uma atitude investigativa e um mergulho no mundo complexo da prática pedagógica, que envolve, cognitivamente e efetivamente os questionamentos das próprias crenças, experiências, propostas e alternativas.

O exercício da reflexão sobre a prática é importante para a aprendizagem, quando tematizados em seus múltiplos aspectos, e tomando-a, como seu objeto, possibilita organizar e compartilhar, de forma sistemática a formação do início ao final do curso.

A resolução de problemas é a perspectiva metodológica, cujo processo envolve o uso de conhecimento próprio, a busca de informações, as invenções, a criatividade, entre outros.

Esta maneira implica numa série de procedimentos complexos como: analisar a natureza do problema, identificando os aspectos relevantes; levantar hipóteses; busca recursos para a solução; transferir conhecimentos e ajustes de estratégias, utilizadas em outras situações, que sejam pertinentes ao problema em questão. A escolha do melhor encaminhamento, dentre vários possíveis, é o exercício das ações complexas, que promove tanto a construção de conceitos quanto o desenvolvimento de capacidades e, ainda, a possibilidade de mobilizar conceitos e capacidades quando necessárias e desejáveis.

Na opção de trabalhar, a partir da busca de solução de um problema, é importante considerar que ele existe para quem o tem, e não é algo que possa ser feito por outros. Isso requer um trabalho de natureza conceitual e com situações problema contextualizada desde o início da formação. Na atuação profissional é interessante que os professores formulem encaminhamentos adequados, e mobilizem seus conhecimentos teóricos em torno de casos singulares, e ainda verifiquem o que é possível aprender, e, não somente, problematizar situações reais, mas também estudar as teorias e o conhecimento pertinente.

A metodologia que se adota, para o desenvolvimento profissional, a partir de uma opção metodológica, articula-se as formas de avaliação com a definição dos critérios e devidos encaminhamentos de abrangência profissional e pessoal.

3.2.4 A avaliação da formação profissional

A avaliação da formação profissional será feita mediante critérios explícitos e compartilhados, para que o futuro professor possa investir no seu processo de aprendizagem, e construir um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional. As ações de avaliação na formação inicial precisam estar articuladas a um programa de acompanhamento e orientação, visando a superação de dificuldades e a potencialização de competências.

A avaliação é parte integrante do processo de formação, porque possibilita diagnosticar, aferir resultados, alcançados diante dos objetivos propostos, servir de referencial quanto ao grau de aproximação/distanciamento dos resultados em relação aos objetivos, e identificar mudanças de percurso, eventualmente, necessárias. É imprescindível que, nas diferentes ações de formação inicial e continuada, a avaliação contemple:

- A aprendizagem dos professores em formação, de modo a favorecer seu percurso e certificar a competência profissional desenvolvida por eles;
- A organização, as práticas e a dinâmica da formação oferecida, de modo a regular as ações dos formadores e das instituições (Brasil, 1999).

Para a avaliação dos professores em formação, é fundamental a definição dos critérios, a partir das competências profissionais previstas e dos diversos instrumentos possíveis.

A avaliação, das competências profissionais dos futuros professores, é a verificação se eles fazem uso dos conhecimentos construídos e dos recursos disponíveis, para atuar e resolver situações problema (reais ou simuladas), relacionadas com o exercício da profissão. Para esta avaliação é necessária a utilização de instrumentos de avaliação diversificados, criando-se novos

instrumentos. A previsão de instrumentos de auto-avaliação favorecerá a tomada de consciência do percurso pelas modalidades, que ele queira se especializar. A escolha de tal aprendizagem o remete a construção de estratégias pessoais de investimento no desenvolvimento profissional, no estabelecimento de metas e o exercício da autonomia em relação à própria formação.

A análise e a discussão dos resultados de avaliação, entre todos os envolvidos, permitirão a identificar quais práticas serão consideradas e mantidas, quais inadequadas e transformadas, ou seja, quais a serem superadas, se avaliadas como impróprias ou equivocadas.

As formas de avaliação não se restringem, somente, a formação inicial dos percursos de aprendizagem da profissão, elas se estendem à formação continuada. Para atender a abrangência, deste processo, de atuação de seu ofício, é necessário, propor mudanças nas práticas da formação continuada promovendo o crescimento profissional.

3.3 Mudança nas práticas da formação continuada

A mudança nas práticas da formação continuada²⁰ tem, como objetivo, responder às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício, visando a atualização, o aprofundamento do conhecimento profissional e o desenvolvimento profissional da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo. Deverá garantir espaços e tempos para que os profissionais realizem práticas sistematizadas de: análise, estudo, troca de experiências, documentação do trabalho, discussão, observações, criação e planejamento coletivo de propostas, projetos, etc.

²⁰ A formação continuada é um campo de estudos com várias experiências que vem sendo desenvolvidas e divulgadas. CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação inicial e contínua de professores/educadores: estratégias de intervenção**. Portugal; Porto Codex: Editora Porto, 1998.144 p.

Os princípios da promoção profissional deverão centrar-se em ações, avaliação, progressão e no desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade, por parte de todos os envolvidos, secretarias, agências formadoras e professores.

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo, marcado por momentos significativos potencializados e sinalizadores, envolvendo os professores, a sociedade, o aperfeiçoamento, os ganhos e as competências, que devem acontecer desde a preparação inicial e prosseguir por toda a carreira, somando as experiências à formação.

Na formação continuada, o desenvolvimento profissional é permanente. Implica no desenvolvimento da pessoa como ser cultural e político num processo contínuo e permanente de formação, exigindo do professor e do sistema escolar, disponibilidade para aprendizagem e continuar aprendendo. Neste contexto, de formação contínua, apontam-se, segundo o referencial, pelo menos, quatro exigências básicas:

- Avanço nas investigações, relacionado ao desenvolvimento profissional;
- Desenvolvimento pessoal e profissional que o leva a transformar seus valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de relacionar-se com a vida e com sua profissão;
- Transformação das formas de pensar em função da evolução da sociedade;
- Mudanças no conhecimento científico nas diversas áreas do saber e da ciência como elemento para a construção do currículo escolar (ibidem., 1999).

Considerando a natureza do trabalho educacional, este exige contínua construção e reconstrução de competências profissionais, tanto na formação inicial, como se prolongando no percurso da carreira. O documento considera imprescindível, na formação continuada, a atualização, o aprofundamento, a

reflexão sobre a prática educativa, num processo constante de auto-avaliação e construção contínua de competências profissionais, atendendo as necessidades de atuação.

A articulação, entre as ações de formação de professores, visando à promoção, exigindo a implementação quanto a organicidade e continuidade, bem como a adequação do sistema de ensino, tendo em vista a realidade e as experiências vivenciadas.

As ações previstas, integradas a jornada de trabalho dos professores, são, entre elas, a organização de atividades de estudo, a discussão, o planejamento, a avaliação, que resultam na aprendizagem e no desenvolvimento da equipe, concretizando o projeto educativo da escola de um trabalho conjunto, a partir de expectativas e necessidades.

A avaliação profissional é, sobretudo, um instrumento de orientação e de regulação da progressão da carreira. Deverá superar os aspectos isolados entre si e descontextualizados, como tem se verificado, sem a explicitação e socialização dos critérios de implementação de processos claros e sistemáticos.

Destaca-se, portanto, a responsabilidade inerente às Secretarias Municipais de Educação - SMED e Secretarias Estaduais de Educação - SEED, com referência à formação de professores, o cuidado quanto à: qualidade da atuação dos seus profissionais; auxiliar com assessorias e avaliar as ações de formação continuada (nas escolas); promover aos profissionais para atuarem no âmbito escolar; organizar eventos e publicações que possibilitem intercâmbio de informações e experiências, bem como elaborar, coordenar e desenvolver programas com os professores envolvidos; implementar as ações interinstitucionais que auxiliem, através de parcerias entre agências formadoras e ONGs; possibilitar a articulação entre as escolas do Sistema para benefício mútuo.

O Documento propõe, ainda, para a formação continuada, a modalidade de formação profissional à distância, com a formulação de políticas definidas em função das especificidades de cada sistema de ensino.

Neste contexto, o quadro de profissionais atuará na educação como o professor formador²¹, o iniciante e o experiente, num processo de formação inicial e continuada.

Para professor formador designa-se àquele profissional que atua junto aos profissionais iniciantes, auxiliando-os na preparação de materiais, no planejamento de atividades, na análise das produções dos alunos, na reflexão de sua prática e nas questões particulares frente ao desafio profissional.

O professor iniciante é aquele, em início de atuação de seu ofício, cujo período, o novo professor se integra como membro ativo e participante no coletivo profissional.

E professor experiente pode ser assim considerado, depois de construir um repertório de procedimentos e atitudes, que contribua para a tomada de decisões no dia-a-dia e de apropriar-se de instrumentos que facilitem o domínio da tarefa educativa, isto é, após ter desenvolvido e consolidado algumas competências práticas, básicas e essenciais para o domínio da situação educacional e poder continuar se desenvolvendo como profissional.

Em vista do exposto, pode-se afirmar que a formação docente, a partir da perspectiva da revisão da estrutura institucional e do projeto curricular, representa diante do embate entre órgão oficial e do movimento social, um avanço na (re) construção dos saberes profissionais e significativos ao trabalho de formação, atendendo as reais necessidades, articuladas às políticas e ao contexto da sociedade.

²¹ Professor formador é uma área em estudo e experiências divulgadas. Ver GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal, Porto: Porto Editora LDA, 1999. 272 p. e PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre. Rs: Artmed, 2001. 224 p.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DE UMA CONCLUSÃO

Os debates e discussões sobre os referenciais curriculares para formação docente nos Cursos de Pedagogia: em busca da (re) construção dos saberes profissionais, focalizam a mobilização em torno da reformulação, revelando as deficiências desses cursos, seja pela distância entre a proposta curricular e suas práticas, seja pela falta de articulação entre os docentes formadores, ou ainda, pela separação entre o discurso e a prática.

Neste contexto conclui-se haver duas frentes de propostas de formação com projetos distintos, que se contrapõem no momento desta definição: um, é visto sob a lógica do poder constituído, que prioriza as políticas veiculadas por organismos internacionais e procura adequar a formação desses profissionais às demandas do mercado globalizado, reproduzindo modelos de reformas curriculares implantadas em outros países. Outro, pautado na lógica dos movimentos sociais, que defende a formação do profissional, de forma contextualizada em consonância com os problemas sociais mais amplos, incluindo-se aí, a crise por que passa a profissão, levando em conta as especificidades dos projetos pedagógicos das instituições, e da sua produção teórica, depois de socializada e aprovada nos encontros da área da educação, no âmbito onde de fato ocorre a formação.

Diante do posicionamento e repercussão do movimento é preciso prestar atenção aos avanços do debate na área, que concebe o profissional como aquele que tem na docência, a base de sua identidade profissional. Aquele que precisa dominar o conhecimento específico de uma área e articulá-lo ao conhecimento, produzido pela sociedade, tornando-se capaz de ser

agente de transformação da realidade social. Por isso, a importância do estabelecimento de uma base comum nacional, para os cursos de formação de professores, que incorporem os princípios de uma formação unificada dos profissionais, dando suporte às múltiplas experiências, sem as limitações de um currículo mínimo.

Na verdade, deseja-se remodelar a educação do professor, enfocando como um projeto político, como uma forma de política cultural, que defina os futuros docentes como intelectuais, responsáveis pela criação de espaços públicos, onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e habilidades necessárias à luta, rumo à concretização de um mundo mais justo e humano.

A adoção de uma postura curricular, numa visão crítica, implica em considerar, o período marcado pela transitoriedade, em vista da superação das tendências tradicionais, o investimento em propostas inovadoras, pautadas numa concepção que responda às exigências e a demanda da educação.

Nesta perspectiva, qualquer proposta para a formação dos profissionais, necessariamente, tem de ponderar os avanços teóricos, derivados da pesquisa e dos debates acadêmicos, e as experiências inovadoras já implantadas nessa área, bem como os elementos que autorizam afirmar a concepção dos profissionais, como aqueles que têm a docência como base, porque dominam e articulam o conhecimento específico de uma área de saber, o educacional, o pedagógico e o conhecimento produzido pela sociedade, tornando-se capazes de atuarem como agentes de transformação da realidade social.

Com este intuito, é imprescindível a opção por uma proposta curricular de formação que se aproxime das reais necessidades da prática. Isso, contudo, associado a uma postura, concebendo o currículo enquanto construção social, onde todos os envolvidos participem do processo.

Portanto, a organização de um currículo para a formação profissional tendo como foco, o desenvolvimento de competências para a docência, o ponto

de partida é a atuação de seu ofício. Necessita-se então, atendendo tal perspectiva, a quais conhecimentos são válidos à formação, a partir da definição do perfil e papel do professor, de competências e habilidades, frente às exigências e demandas da contemporaneidade.

Sob a ótica oficial, mediante a instituição de referenciais de uma proposta curricular, esta considera a profissão professor uma construção, articulada ao tempo de atuação. Na aprendizagem do seu ofício, o professor estabelece relações com os saberes, que serão mobilizados e empregados, originando-se da prática, servindo-lhe para solucionar os problemas imediatos das múltiplas e simultâneas tarefas do espaço de atuação. O tempo, o trabalho e a aprendizagem, quando associados à construção dos saberes profissionais, decorrem do conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar.

O projeto curricular e as ações dos processos de socialização escolar são fundamentais, a partir da definição dos seguintes pressupostos: a atividade profissional é de natureza pública numa dimensão coletiva e pessoal e para a autonomia profissional; o desenvolvimento da profissão permanente, numa dimensão de atuação técnica, intelectual e política; o desenvolvimento de competências, servindo-lhe de base à atuação, exigindo metodologias adequadas, na articulação teoria e prática, pautadas na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional; a atuação no exercício da docência, incluindo a participação no projeto curricular da escola, na produção de conhecimento; e ainda, o desenvolvimento dos alunos como pessoas, em suas múltiplas capacidades, comprometido com o sucesso da aprendizagem.

Na definição de um projeto curricular está implícita à organização da instituição formadora, de formação inicial, a mudança das práticas, com um projeto em que se estabeleçam relações interinstitucionais de parcerias e de cooperação estreitas, com a rede de escolas do sistema de ensino, na organização do projeto definindo o perfil e papel do professor; na seleção de conhecimentos profissionais, organizados em cinco âmbitos de atuação,

relacionados com os conhecimentos teóricos e a experiência contextualizada. Isto é, os conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; os conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação; a cultura geral e profissional; o conhecimento pedagógico; e o conhecimento experiencial, contextualizado em situações educacionais; na metodologia, criando uma cultura de trabalho em colaboração, promovendo atividades constantes de interação, comunicação e cooperação, através de situações de pesquisa; da elaboração de trabalhos escritos da análise, de práticas, de debates sobre questões sociais e outras formas de intercâmbios, estruturados a partir de normas e objetivos previstos; na avaliação mediante critérios, condições e instrumentos explícitos e compartilhados, investindo no processo de aprendizagem e na construção do percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

Considera-se ainda, o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, envolvendo os professores, a sociedade, as instituições e o órgão oficial, marcados pelos momentos significativos. Pois, quando potencializados sinalizam o aperfeiçoamento, que devem acontecer desde a preparação inicial e prosseguir por toda a carreira, somando-se às experiências pessoal e profissional.

Ainda, verifica-se um investimento muito grande em alternativas. Porém percebe-se a predominância do excesso de discurso sobre o tema da formação docente, havendo uma escassez de experiências para referendar práticas e políticas educacionais, quanto ao aproveitamento de experiências vivenciadas que efetivamente obtiveram êxito. Considera-se também que não existem manuais, que resolvam os problemas, cuja solução só a prática ensina apontando alternativas.

As contribuições dos debates e discussões da repercussão do movimento dos referenciais curriculares para formação docente nos Cursos de Pedagogia: em busca da (re) construção dos saberes profissionais, à luz das teorias defendidas ao profissional da educação não cessaram. Sua

continuidade é, pois, basicamente importante, uma vez que se reconheça e estabeleça como essencial, para que se avance, embora os limites impõem recuos e retrocessos. Mas, o campo de atuação é fértil onde se pode apostar nas possibilidades e alternativas a partir das necessidades reais. E ainda, acredita-se no compromisso manifestado pelos educadores e das instituições formadoras, impulsionadas pelos debates e discussões, mediante a luta continua a favor da construção de um processo, demarcando um novo tempo para a educação, com a formação de um professor de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1996. 189 p.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11 – 42, jul/dez. 1996.

ANFOPE/FORUMDIR. Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior. Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional – Belém - 23.03.2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/consultores.doc>>. Acesso em: 12 jan. 2002.

ANFOPE - Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília em 23 de abril de 2001. Boletim da ANFOPE - Ano VII - No. 14 - Maio De 2001. Disponível em: <<http://Lite.Fae.Unicamp.Br/Anfope>> . Acesso em: 12 jan. 2002.

ANFOPE – Recomendações sobre diretrizes e linhas de ação para uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/contribu.html>>. Acesso em: 12 jan. 2002.

ANFOPE – Por uma política global de formação dos profissionais da educação. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/politica.htm>. Acesso em: 12 jan. 2002.

ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR. Contribuições das entidades - Fórum em defesa da formação do professor para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a formação do professor para a educação básica em cursos de nível superior. Boletim da ANFOPE - Ano VII - No. 14 - Maio de 2001. Disponível em: <[Http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope)>. Acesso em: 12 jan. 2002.

ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL, EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. Posicionamento conjunto das entidades em defesa da formação do professor na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial “mobilização nacional por uma educação básica”, instituído pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, de 07/11/2001. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/mobilizacao.html>>. Acesso em: 12 jan. 2002.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília/DF. Diário Oficial da União, n. 248, de 23/12/1996.

_____. Ministério da Educação - Secretaria do Ensino Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília/DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior**. Brasília/DF, maio de 2000.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília/DF, fev. 2001.

_____, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP009/2001. **Diretrizes curriculares para a formação da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília/DF, 08 maio 2001.

_____. CNE. Mobilização nacional pela nova educação básica, uma consulta à sociedade. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/dirbasica/consulta1.doc>>. Acesso em: 10 jan. 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuições na audiência pública Regional centro-oeste sobre diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior, realizada em Goiânia, 21 mar. 2001. ANPED. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cneftp/aud/andgoia.doc>>. Acesso em: 12 jan. 2002.

_____. Contribuições na audiência pública Nacional sobre diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior, realizada no Conselho Nacional de Educação – CNE, 23.04.2001. ANPED. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cneftp/aud/anped.doc>>. Acesso em: 12 jan. 2002.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. 247 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BORBA, Amândia Maria. Identidade em construção: investigando professores das séries iniciais do ensino fundamental na prática da avaliação escolar. Dissertação de mestrado: Supervisão e Currículo, PUC/SP – 1999.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 200 p.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Análise da versão preliminar elaborada pelo Conselho Nacional de Educação da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em

Cursos de Nível Superior, apresentada nas audiências públicas regionais entre 19 e 23 mar. 2001, realizados em Belém, Recife, São Paulo, Goiânia e Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/aud/cntear.doc>>. Acesso em: 12 jan. 2002.

COMISSÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Contribuições das entidades ANPED, ANFOPE, FORUNDIR, FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO, UNDIME, CONSED, CNTE para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a formação do professor para a educação básica em cursos de nível superior, de 23 abr. 2001, Em Brasília/DF. Disponível em: <<http://Lite.Fae.Unicamp.Br/Anfope>>. Acesso em: 12 jan. 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 176 p.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. 182 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995. 110 p.

ENGUITA, Fernandez Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989. 252 p.

_____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, RS: Ed. Panorâmica, n. 4, 1991, p. 41 – 61.

- ESTEVEZ, José Manoel. Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, Antonio. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Editora Porto. 1995. p. 93-124. (Coleção Ciências da Educação).
- FERNANDES, Jorcelina Elisabeth. O movimento de elaboração curricular participativo: um novo olhar sobre o currículo no cotidiano da escola pública. Dissertação de mestrado - área de concentração: Didática, USP/SP – 2000.
- FIORENTINI, Dario. et al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998. 334 p.
- FONSECA, Gema Galgani da. A representação social do papel do educador no curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de mestrado em Educação, UFU/MG – 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. O prazer de viver e ensinar história. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. (Org.). **Como me fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 113-136. (O sentido da escola).
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993. 203 p.
- _____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria da Educação, Porto Alegre, RS: Ed. Panorâmica, n. 5, ano 1992. p 28 – 49.
- GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 119 p. (Coleção Formação de Professores).
- _____. Considerações sobre as discussões e propostas das reuniões e seminários do COMPED – Comitê de produtores da informação educacional. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/comped/default.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2002

- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Tradução Francisco Pereira. Ijuí, RS: Ed. Unijui, 1998. 457 p.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997. 270 p.
- _____. & Mc LAREN, Peter. Formação do professor como esfera contra pública: a pedagogia crítica como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. Flávio e SILVA T. Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-154.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114. (Coleção Ciências da Educação).
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de Professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 141-170. (Coleção Ciências da Educação).
- HERNANDEZ, Fernando. A importância de saber como os professores aprendem. **Pátio – revista pedagógica.** Porto Alegre – RS, fev/abr, No. 4 – 1998. p. 8 – 13.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: EPU, 1986. 99 p.
- KINCHELOE, Joe I. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997. 262 p.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 19. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1988. 87 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1989. 230 p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo e questões atuais**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. 143 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. 183 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. 3. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1999. 138 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. & SILVA Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. – 3. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 1995. 154 p.

_____. O campo curricular no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 60-77.

Mc LAREN, Peter. Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia de resistência e transformação. In: **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bebel O. Schaefer. SP: Cortez, 1997, p. 54 –104.

_____. **Vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução de Lucia Pellanda Zimmer [et. al]. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997. 353 p.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. 193 p.

NOGUEIRA, Sandra Vidal. O movimento de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação nos anos 80: tendências e perspectivas. (Tese de doutorado em educação: supervisão escolar). PUC/SP, 1997.

_____. Considerações histórico-conceituais sobre o movimento de reorientação curricular: a busca de novos referenciais para além da lógica disciplinar. *Revista e Educação*. Porto Alegre. Ano XXII, No. 38 – jun/1999, p. 7 – 28.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato. et al. (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19-40. (Seminários e debates).

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 11-30. (Coleção Ciências da Educação).

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora. 1995. p. 13-34. (Coleção Ciências da Educação).

PERRENOUD, Philippe. Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação de professores? Tradução de. Márcia Valéria Martinez de Águia. 1999. Versão preliminar sem revisão.

_____. **Construir competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999. 90 p.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio – revista pedagógica**. Porto Alegre - Rs, maio/jul, No. 17 – 2001. p. 8 – 12.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. 183 p.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. 246 p.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1995. p. 15-28. (Coleção polêmicas do nosso tempo. v. 40).

SILVA, Waldeck Carneiro da. (Org.). **Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real.** Niterói: RJ: EdUFF, 1998. 114 p.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000. 252 p.

_____. Formar professor como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p 77 – 92.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

_____. **Teorias de currículo: uma introdução crítica.** Porto, Portugal: Porto Editora. 2000. 158 p.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes).** No. 73 – SP: Campinas – 2000. (Dossiê: “Políticas Curriculares e Decisões Epistemológicas”).

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAUDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

_____. 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**. Jan/fev/mar/abr. N.13 – 2000, p. 05 – 24.

_____. LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, RS: Ed. Panorâmica, n. 4 – 1991, p. 215 – 234.

THERRIEN, Jacques & THERRIEN, Ângela S. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 77-96. (X ENDIPE).

TIEZZI, Márcia Elizabeth Plessmann. Professor, ser e não ser: uma questão de identidade. Dissertação de mestrado: supervisão e Currículo, PUC/SP – 1997.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: _____. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 75-98. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho).

_____. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. 176 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho).

_____. & CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. 264 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho).

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado**. Tradução: Roberto Leal

Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 2000. 288 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WILLINSKY, John. Currículo, depois da cultura. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **Séc. XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, Vozes, 1999. p. 127-147.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, Dario. et al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998. 334 p.

ZEICHNER, Kenneth M. **Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90**. In: NOVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-138.