

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

MARILDA PASQUAL SCHNEIDER

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
das determinações legais às práticas institucionalizadas**

Florianópolis
2007

MARILDA PASQUAL SCHNEIDER

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
das determinações legais às práticas institucionalizadas**

Tese apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof. Dra. Edel Ern

Florianópolis
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação- (CIP)

S359 Schneider, Marilda Pasqual

Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas/

Marilda Pasqual Schneider. – 2007.

209 f. : Il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

Bibliografia: f. 171-179.

1. Formação do professor da Educação Básica 2. Diretrizes Curriculares Nacionais. 3. Reforma curricular.

4. Recontextualização. 5. Profissionalidade docente.

I. Título. II. Universidade Federal de Santa Catarina.

CDD 370



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: DAS DETERMINAÇÕES LEGAIS ÀS PRÁTICAS
INSTITUCIONALIZADAS”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-
Graduação em Educação do Centro de Ciências
da Educação em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/11/2007

- Dra. Edel Ern (CED/UFSC-Orientadora) - Edel Ern
Dra. Cássia Ferri (UNIVALI/SC-Examinadora) - Cássia Ferri
Dra. Alice Casimiro Lopes (UERJ/RJ-Examinadora) - Alice Casimiro Lopes
Dra. Leda Scheibe (CED/UFSC-Examinadora)
Dra. Maria das Dores Daros (CED/UFSC-Examinadora) - Maria das Dores Daros
Dra. Marlete dos Santos Dacoréggio (UNIVALI/SC-Suplente) - Marlete dos Santos Dacoréggio
Dra. Patrícia Laura Torriglia (CED/UFSC-Suplente)


Prof.ª Eneida Oto Shiroma
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

MARILDA PASQUAL SCHNEIDER

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2007

À minha família, meu esposo Valdir e
filhos Ana Luíza, Lucas e Grazielle, por
estarem sempre presentes mesmo quando
eu estive ausente.

AGRADECIMENTOS

À Unoesc, na pessoa de seu Vice-Reitor, professor Antonio Carlos de Souza e do Pró-Reitor de Graduação, professor Ernani Tadeu Rizzi, pelo apoio e a liberação institucional.

À Edel Ern, amiga e orientadora, que acreditou em mim e soube tolerar e compreender minhas fraquezas e limitações.

A todos os professores da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pela carinhosa acolhida e pelos ensinamentos proporcionados.

Ao professor Ari Paulo Jantsch, primeira referência quando de minha chegada à UFSC, pelo carinho e atenção constantes.

Às professoras da banca de qualificação, Leda Scheibe e Maria das Dores Daros, pelas importantes contribuições oferecidas.

Aos colegas de doutorado que, apesar da breve convivência, deixaram boas lembranças e um grande aprendizado.

À minha amiga Zenilde, com quem dividi momentos de angústia, dúvida e incerteza; pelos intensos e profícuos debates produzidos, pela amizade e pela carinhosa acolhida durante o curto tempo de permanência na capital do estado.

À Patrícia Torriglia e Lucídio Bianchetti, pela paciência em ler meus primeiros rudimentos de tese.

Aos colegas do Centro de Educação da Unoesc, pelas discussões proporcionadas e experiências compartilhadas que contribuiram com os meus estudos.

À minha família, pela compreensão e apoio nos momentos em que precisei ficar afastada de seu convívio.

Ao meu esposo Valdir, com quem compartilhei todos os bons e maus momentos vividos durante a realização do doutorado. Seu desmedido amor, carinho e companheirismo foram decisivos para eu seguir adiante.

RESUMO

Esta pesquisa trata da reforma curricular dos cursos de formação inicial de professores da educação básica, promulgada pelo Estado brasileiro em 2002 com a homologação de Diretrizes Curriculares Nacionais. Tomando os documentos oficiais referentes ao tema e produzidos pelo MEC/CNE em período recente, investigaram-se os pressupostos norteadores da organização curricular consignados no conjunto de Diretrizes Nacionais, verificando relações e contradições entre o instituído legalmente e o campo da prática pedagógica, tomado, no contexto desta investigação, como espaço de produção de projetos pedagógicos, em âmbito institucional-local. Nas análises efetuadas sobre as Diretrizes considerou-se as noções de inovação, flexibilização e integração curriculares como pressupostos norteadores da organização curricular. Na investigação de Projetos Pedagógicos de cursos de graduação por Instituições de Ensino Superior brasileiras observou-se que o caráter multifacetado das Diretrizes favoreceu espaços para a recontextualização dos pressupostos norteadores da organização curricular no campo da prática pedagógica, evidenciando continuidades e rupturas em relação à constituição da profissionalidade inicialmente propugnada pelo poder central para o professor da educação básica.

Palavras-chave: Formação do professor da educação básica. Diretrizes Curriculares Nacionais. Reforma curricular. Recontextualização. Profissionalidade docente.

ABSTRACT

This research deals with curricular reform of initial formation courses for basic education teachers, implemented by the Brazilian State in 2002 with the homologation of National Curricular Guides. Taking official documents referring to the subject and produced by MEC/CNE in recent period, this research focused on the assumptions orienting the curricular organization consigned in the National Guides, verifying relations and contradictions between the legally instituted and the practical pedagogic field, taken in this investigation as production space of Pedagogical Projects in local institutional context. Notions of innovation, flexibility and integration were considered as guiding assumptions of the curricular organization. In the sample of Pedagogical Projects of graduation courses, one of the observations was a recontextualization of the guiding assumptions of the curricular organization of National Curricular Guides, evidencing continuities and ruptures in relation to the constitution of the professionality initially advocated by the central power for the basic education teacher.

Keywords: Formation of the basic education teacher. National Curricular Guides. Curricular reform. Educator's professionality.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Relação das teorias curriculares e suas características constitutivas41

QUADRO 2 Tendências contemporâneas nos estudos sobre a interdisciplinaridade113

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Quadro-síntese das teses/dissertações produzidas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	181
ANEXO B - Quadro-analítico dos Projetos Pedagógicos de Instituições de Ensino Superior brasileiras	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. - Artigo

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho Pleno

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

ForGrad - Fórum de Graduação

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PP - Projeto Pedagógico

UEM - Universidade Estadual do Maranhão

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFP - Universidade Federal de Pelotas

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFSJ - Universidade Federal de São João Del-Rei

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

UVP - Universidade do Vale do Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO E A PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR	24
2.1	DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO PENSAMENTO CURRICULAR	31
2.2	PRINCIPAIS TEORIAS CURRICULARES	36
2.3	O CURRÍCULO INTEGRADO	44
3	DAS TEORIZAÇÕES CURRICULARES ÀS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	56
3.1	PRECEITOS LEGAIS	60
4	PRESSUPOSTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS DIRETRIZES NACIONAIS	66
4.1	O IDEÁRIO DA INOVAÇÃO	69
4.1.1	Competência: o “novo” paradigma curricular	73
4.1.2	Concepção de ensino e aprendizagem	81
4.1.3	Aspectos da relação teoria-prática	85
4.1.4	Estratégias didático-pedagógicas	91
4.2	O IDEÁRIO DA FLEXIBILIZAÇÃO	96
4.3	O IDEÁRIO DA INTEGRAÇÃO	101
4.3.1	Relações entre disciplinaridade e interdisciplinaridade	106
4.3.2	Interdisciplinaridade e contextualização	115
4.4	CONSTRUINDO UMA VISÃO DAS DIRETRIZES NACIONAIS A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS	120
5	PROJETOS PEDAGÓGICOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS	125
5.1	INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS PROJETOS DE CURSO	129
5.1.1	Princípios de eixos norteadores da proposta de curso	134
5.1.2	Inovações anunciadas ou pretendidas	140
5.1.3	Concepções de currículos e critérios de organização curricular	144
5.1.4	Aspectos metodológicos e da relação teoria-prática	150
5.1.5	A noção de competência	158

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
	REFERÊNCIAS.....	171
	ANEXOS.....	180

1 INTRODUÇÃO

A década de 1990 representou um importante marco na educação brasileira, sendo considerada por estudiosos, pesquisadores e educadores o período das grandes reformas educacionais. A profusão de pareceres, diretrizes, resoluções e parâmetros curriculares exarados pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Nacional de Educação, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, resultou num conjunto de mudanças as quais colocaram no epicentro das reformas questões relacionadas aos currículos escolares, incluindo aí os da formação de professores para atuação na educação básica.

A perspectiva de mudanças na formação dos docentes vem motivada pelo discurso que critica o formato tradicional de preparo do professor. Do ponto de vista dos reformadores, os processos educativos vivenciados até então não contemplam “muitas das características consideradas na atualidade como inerentes à atividade docente”, tais como: compromisso com o sucesso da aprendizagem dos alunos; respeito à diversidade existente entre os estudantes; desenvolvimento de práticas investigativas; capacidade para assumir tarefas que vão além da sala de aula (BRASIL, 2001, p.4). A disseminação em larga escala desse discurso tem contribuído para acentuar a necessidade de revisão do modelo curricular praticado até então em cursos de formação inicial de educadores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação em fevereiro de 2002, constituem-se numa dentre as muitas tecnologias de políticas promulgadas pelo governo brasileiro nas últimas duas décadas visando à melhoria da qualidade educacional pela realização de reformas curriculares.

Regulamentadas por textos expressos na forma de Pareceres e Resoluções, as DCNs estabelecem princípios orientadores amplos, diretrizes para a formação de professores e critérios para a organização da matriz curricular sem, no entanto, explicitar conteúdos. Por não oferecerem caminhos fechados, elas são consideradas um avanço em relação a propostas anteriores, consubstanciadas pela aceção de Estado Autoritário, que fixava currículos mínimos.

Em se tratando de avanços, é possível destacar, ainda, a dinâmica de elaboração das DCNs. Os documentos exarados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) resultam de um processo de debates no qual estiveram representados vários segmentos da comunidade educacional brasileira. Esta estratégia contrapõe-se a de políticas anteriores, que atribuíam aos professores apenas o papel de executores das deliberações e dos programas produzidos pelo Estado. Mas como essa dinâmica de elaboração favorece o embate de propostas de formação “fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas”, que dependem de negociações e consensos entre os interesses envolvidos, nem sempre os resultados obtidos permitem lograr os êxitos esperados (FREITAS, 1999, p.18).

Em lugar de conteúdos e disciplinas, as DCNs determinam competências e âmbitos de conhecimentos os quais manifestam o que será considerado relevante na profissionalização dos educadores. Estes elementos, ao mesmo tempo em que demarcam pontos centrais da organização pedagógica e institucional, também objetivam a constituição de uma base comum para a formação dos professores brasileiros por meio da “revisão criativa dos modelos hoje em vigor” (BRASIL, 2001, p. 4).

Apesar das emendas e reformulações que sofreu ao longo dos últimos cinco anos desde a sua promulgação, e da publicação de diretrizes específicas para cada um dos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu Diretrizes Nacionais, tornou-se reguladora dos procedimentos concernentes à reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na educação básica. O mesmo pode-se dizer da Resolução CNE/CP 2/2002, referente à carga horária para integralização destes cursos, e do Parecer CNE/CP 009/2001, que apresentou a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.

Dado seu caráter de legalidade, as orientações constantes nestes três documentos vêm sendo tomadas como normatizadoras de políticas curriculares institucionais, servindo de importante referência na elaboração de Projetos Pedagógicos de cursos de graduação, destinados à preparação inicial dos profissionais da educação. A despeito de não se instaurarem como a única verdade, os aspectos da organização curricular propugnados tornam-se referenciais curriculares obrigatórios na definição de práticas pedagógicas institucionalizadas.

No art. 1º da Resolução CNE/CP 1/2002 está determinado que,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002a, p. 1)

A partir da promulgação das DCNs, melhorar a qualidade da formação dos professores significa mudar a organização das disciplinas, a concepção de ensino e as suas didáticas. Esta visão, associada à negociação entre interesses e visões distintas de profissionalização docente, torna possível que, numa mesma proposta, convivam diferentes perspectivas curriculares algumas das quais, em outros tempos, foram consideradas incompatíveis.

Enquanto referência para a organização da matriz curricular dos cursos de formação de professores, os discursos da inovação, da flexibilização e da integração indicam expectativas e revelam tendências na elaboração de Projetos Pedagógicos, em âmbito institucional-local. Por isso, estes termos figuram como pressupostos norteadores da organização curricular na reforma promovida pelo governo central nos cursos de formação de professores da educação básica, colocando em pauta a necessidade de uma nova dinâmica curricular para esses cursos.

Tomando-se como ponto de partida o discurso de que os currículos tradicionais são “construídos a partir de referências puramente acadêmicas”, sem relação direta com a realidade social, nas DCNs para a formação de professores determina-se que a competência seja considerada concepção nuclear na orientação do curso (SEVERINO, 2006, p. 181). Na reforma promovida, a introdução dessa noção demarca as concepções de currículo e de ensino e evidencia aspectos relacionados à definição e ao ordenamento dos conteúdos e disciplinas tornando-se, por isso, referência do novo paradigma curricular na profissionalização do educador.

Aliadas ao pressuposto de inovação pela introdução da noção de competência, nas DCNs são incentivadas formas de organização curricular que valorizem a variação de tempos e espaços curriculares. A dinamização de tempos e espaços formativos tem em vista a adoção de um currículo mais flexível, adaptado às necessidades dos futuros professores, e a oferta de percursos diversificados de aprendizagem.

Nessa direção ainda, defende-se articulação entre a formação comum, relacionada às competências de base nacional, e a formação específica, destinada ao atendimento das

especificidades do trabalho educativo nas diferentes etapas da escolaridade. Segundo as orientações do MEC, essa articulação estará assegurada pela integração entre estudos disciplinares e interdisciplinares veiculados por meio de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas e a formulação de projetos.

A despeito dos avanços logrados em relação a propostas anteriores, estudos realizados por estudiosos brasileiros e pesquisadores em teses e dissertações demonstram haver certo descompasso entre o projeto de sociedade defendido historicamente pelos profissionais da educação e as perspectivas profissionalizantes propugnadas pelas DCNs para os educadores.

Tomando as relações entre teoria e prática como um dos aspectos fundamentais da reforma propugnada para os cursos de formação de professores da educação básica, resultados alcançados em investigações produzidas no meio acadêmico durante o período compreendido entre os anos de 2002 a 2006 denunciam a prevalência de perspectivas conservadoras nas proposições exaradas. De acordo com estudos já realizados, nas DCNs evidencia-se tendência à supervalorização de saberes experienciais, relacionados à atuação pragmática do educador.

A ênfase nestes saberes seria uma evidência da supremacia de conhecimentos práticos em detrimento aos saberes teóricos, o que, segundo alguns estudiosos, em termos de profissionalidade, significaria proporcionar aos formados “máxima competência técnica e mínima consciência política” (SHIROMA, 2003). Consoante os resultados a que chegam esses estudos, tal perspectiva estaria em contradição com a concepção sócio-histórica de educador defendida pelos profissionais da educação.

Na mesma direção, algumas das críticas empreendidas às DCNs voltam-se ao paradigma curricular defendido pelos reformadores. A ênfase na noção de competências como nuclear manifestaria tendência à ressignificação de visões curriculares instrumental-tecnicistas, amplamente difundidas no Brasil até o início da década de 70, quando imperava no preparo do professor o desenvolvimento de métodos de ensino e a determinação de objetivos educacionais em conformidade ao modelo produtivo dominante.

As teorias curriculares predominantes na década de 1970 foram amplamente combatidas, especialmente a partir do surgimento das teorias críticas e pós-críticas, as quais promoveram a reconceptualização do campo curricular, colocando no centro dos debates questões relacionadas ao conhecimento emancipatório do professor.

É certo que no Parecer CNE/CP 009/2001 salienta-se a necessidade de promover a educação escolar numa perspectiva de “continuidade articulada entre educação infantil, ensino

fundamental e ensino médio”, cujo marco referencial será as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da educação básica. Partindo dessa premissa, os reformadores salientam que a reforma curricular dos cursos de formação docente representa “um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica” (BRASIL, 2001, p.8). Por esta visão, admite-se que as reformas promovidas possam ter como pressuposto fundamental o atendimento às necessidades educativas dos alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio e não, necessariamente, àquelas relacionadas ao preparo intelectual e emancipatório do professor.

A simetria invertida é apresentada como um dos princípios observáveis na busca de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro educador, reforçando a premissa de que o currículo dos cursos de formação de professores deve tornar a educação do docente “uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar aos seus futuros alunos” (BRASIL, 2001, p. 31). Ademais, esse princípio vem acompanhado pela idéia de que o preparo do professor ocorre em lugar similar àquele em que ele irá atuar.

De igual forma, é desenvolvido nas DCNs o conceito de aprendizagem. Em concordância à preparação ensejada para o profissional da educação básica, de formação articulada à área de atuação do professor, a visão de processo educativo toma como ponto de partida o discurso de que não mais o ensino deva adquirir centralidade em cursos de formação de professores, como ocorria até então, mas a aprendizagem do aluno da educação básica. A mudança de foco, do ensino para a aprendizagem, põe ênfase na dimensão metodológica da preparação do professor e nas teorias construtivistas de educação.

Diante do contexto esboçado, é possível aceitar que as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica tendem a construir visões questionáveis em relação à constituição de uma consciência sócio-histórica ao profissional educador, visto seu caráter ambíguo e acentuadamente multifacetado. Conquanto tenham sido resultado de um processo de debates com a comunidade educacional, e de serem apresentadas como um avanço em relação a políticas anteriores, ao que tudo indica essas Diretrizes mantêm-se atreladas ao propósito de formação para atender demandas do mercado, tal qual evidenciado em décadas passadas com relação a outras reformas curriculares promovidas.

A despeito de concordarmos com estudos que apontam incertezas acerca das conseqüências que essas Diretrizes proporcionam à qualificação dos professores da educação básica, acreditamos que a sua materialização, pela implementação de Projetos Pedagógicos em âmbito institucional-local, pode produzir práticas curriculares com diferentes percursos

formativos e possibilitar, por isso, a construção de caminhos que não representem simplesmente adesão irrefletida às políticas curriculares oficiais, mas que possam posicionar-se frente a modelos conservadores e tecnicistas de profissionalização.

É fato que as tecnologias de políticas nacionais objetivam uma “unidade articulada” com vistas a promover ou produzir “novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (BALL, 2001a, p.102). Por isso são criados mecanismos visando tornar legítimos os textos normativos bem como impor certas concepções comuns de modo a assegurar novas formas de regulação social. Estes mecanismos dão legitimidade às reformas promovidas e fazem com que os dispositivos legais atuem como campo de controle e poder na produção de propostas de curso, no âmbito das instituições universitárias.

Nem por isso justifica-se estudar as políticas curriculares nacionais como se fossem práticas verticalizadas, sendo reservado à escola apenas o papel de cumprimento das determinações e dos preceitos legais. Tampouco podemos conceber as práticas institucionalizadas desconectadas “das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado” (LOPES, 2006, p.35).

A despeito das importantes contribuições que os estudos já realizados sobre as DCNs oferecem para o entendimento das políticas produzidas pelo governo central, em alguns deles é atribuído, às instituições educativas, mormente o papel de implementação das ações exaradas pelo Estado brasileiro. Acentua-se o caráter homogeneizador dos dispositivos legais, mas desconsideram-se as relações contraditórias entre o legal (expresso pelas determinações do Estado) e o local (referentes à implementação das políticas governamentais no âmbito da prática educativa).

Tomando estes estudos como matriciais, consideramos a possibilidade de novas investigações sobre o tema, as quais tomem o estudo das DCNs a partir do campo das políticas curriculares e dêem visibilidade aos seus efeitos no âmbito das práticas institucionalizadas.

As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentadas em fevereiro de 2002 pelo MEC/CNE, representam uma tecnologia de política de controle e regulação social. Cientes de que elas constituem apenas um dos aspectos fomentadores das práticas curriculares, mas que funcionam como importante mecanismo de legitimação de propostas no interior das instituições brasileiras de ensino superior, consideramos de fundamental importância a realização de estudos sobre as relações e

contradições entre os aspectos legais que as conformam e as práticas pedagógicas delas decorrentes, tendo em vista verificar implicações à constituição da profissionalidade do educador.

Defendemos como concepção de profissionalidade a que compreende a constituição de uma consciência emancipatória ao profissional da educação básica e contempla a formação sócio-histórica de educador. Logo, procuramos produzir visão diferenciada daquela que associa a profissionalidade ou a profissionalização do professor à lógica produtiva e subordina, por conseqüência, o trabalho educativo às expectativas do mercado capitalista na sua versão contemporânea; ou, ainda, à visão que utiliza o termo como estratégia para construir consensos em torno da necessidade de reformas educacionais.

Nas DCNs, esse conceito está fortemente articulado à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno da educação básica. A formação profissional é concebida como “preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (BRASIL, 2001, p. 29).

Feito o recorte necessário quanto ao conceito de profissionalidade que cerca nosso estudo, indagamos: Quais pressupostos de organização curricular conferem sustentação às Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, quais suas relações com as práticas institucionalizadas e como se apresentam as contradições em relação à constituição da profissionalidade do educador? Conforme destacamos, investigações já realizadas por pesquisadores brasileiros sobre as DCNs tendem a uma interpretação que acentua seus limites e recuos em relação à concepção sócio-histórica de educador. Será possível vislumbrarmos possibilidades emancipatórias no âmbito das práticas institucionalizadas?

A despeito de acreditarmos na força regulatória instituída pelos mecanismos legais, em nossos estudos perquirimos aspectos que indiquem processos de ressignificação das concepções e determinações tidas como restritivas na preparação dos docentes para atuação na educação básica. Por isso nosso objetivo geral de pesquisa é analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, quanto aos pressupostos norteadores da organização curricular verificando relações e contradições entre o campo oficial e o da prática pedagógica.

Constituem-se objetivos específicos de nosso estudo: i) identificar as teorias curriculares que se destacaram ao longo do processo histórico de desenvolvimento do pensamento curricular; ii) identificar e analisar o conjunto de pressupostos norteadores da organização curricular consignados nas DCNs, localizando aspectos ambíguos da sua constituição; iii) verificar as recontextualizações que os textos com assinatura oficial sofreram ao serem relocados para o campo da prática pedagógica, concebida como espaço de elaboração de Projetos Pedagógicos de cursos de formação de professores da educação básica e, iv) verificar as possibilidades de constituição de uma profissionalidade emancipatória para o professor no âmbito das práticas institucionalizadas.

A problemática que cerca nosso estudo possui caráter exploratório e descritivo. Trata-se de uma pesquisa básica, com abordagem qualitativa do fenômeno investigado, tendo em vista proporcionar maior familiaridade com o problema, descrever as características do objeto e estabelecer relações entre teorias e textos curriculares. Os procedimentos técnicos compreendem: i) levantamento bibliográfico, das teorias que dominaram o pensamento curricular ao longo do desenvolvimento de seu processo sócio-histórico e ii) estudo documental, com base na análise dos documentos que conformam o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos produzidos por Instituições de Ensino Superior brasileiras.

A relevância dessa investigação encontra sua justificativa na nossa atuação em cursos de formação de professores, a partir da qual temos nos deparado com temas e questões curriculares que visam delimitar processos educativos para os profissionais da educação básica e para outros cursos de graduação, na educação superior. Na proposição de reformas curriculares dos cursos praticados em nossas universidades somos instados a adaptar nossas propostas curriculares às determinações constantes na legislação vigente, a fim de termos nossos Projetos Pedagógicos reconhecidos e aprovados pelo governo central.

Em nossa investigação procuramos mostrar que as “adaptações”, em termos curriculares, não se dão de forma linear e verticalizada. Determinações legais são lidas e reescritas pelos sujeitos da ação pedagógica a partir dos contextos em que se situam, estando sujeitas a reelaborações no campo da prática institucional. Tomados como referência para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos, os documentos legais produzidos pelo poder central são ressignificados à luz das condições históricas dos cursos, nas instituições as quais esses cursos são ofertados.

Consoante salientamos acima, as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica constituem-se num dos documentos orientadores e normatizadores da elaboração de propostas curriculares para os cursos de formação inicial de educadores em vista, principalmente, a sua conformação legal e o conjunto de procedimentos que lhes oferecem sustentação. Porém, as ambigüidades reveladas nos pressupostos fundamentais de organização curricular oferecem espaços para reinterpretações e para a criação de novos significados, possibilitando trajetórias formativas diferenciadas das propugnadas pelos mecanismos de controle e regulação das políticas curriculares com assinatura oficial.

O conceito de recontextualização construído por Bernstein (1996) afigura-se apropriado aos propósitos da investigação, sendo tomado como categoria central nas análises que efetuamos. Para este autor, a recontextualização constitui-se numa prática de transferência de textos de um campo para outro. Esse campo pode ser tanto o das determinações oficiais quanto o das práticas curriculares, no contexto institucional-local. Segundo destaca esse estudioso,

quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições desse campo, ele, em geral, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um *princípio de descontextualização*. Esse processo se refere à mudança no texto como se ele fosse, primeiramente, *deslocado* e, depois, *relocado* assegurando que o texto não seja mais o mesmo texto (BERNSTEIN, 1996, p. 91 - destaques do autor).

Na perspectiva de adequação das políticas curriculares nacionais contemporâneas ao campo das práticas educativas institucionais, acreditamos na possibilidade de ressignificação das indicações constantes nos textos legais, que regulamentam os cursos de formação de professores no território nacional.

Não queremos, com isso, assumir posicionamento conformista em relação ao conteúdo e aos interesses, revelados ou escondidos, nas reformas curriculares implementadas recentemente pelo governo brasileiro. Nosso empenho é no sentido de evidenciar que as ambigüidades e contradições constantes nos pressupostos que orientam a organização curricular dos cursos de formação de professores, expressos nas DCNs, engendram espaços para posições, oposições e resistências, e produzem, por isso, continuidades e rupturas em relação aos objetivos traçados inicialmente nas orientações legais.

Para o enfrentamento da problemática de tese, iniciamos nossos estudos pela análise das concepções de currículo; revisitamos as teorias que têm influenciado a delimitação de políticas curriculares no decurso da história do currículo e das reformas educacionais, e; examinamos as relações entre as teorias curriculares desenvolvidas ao longo do processo sócio-histórico de aceção do termo e a homologação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, pelo MEC e CNE em 2002.

Ainda que as referidas Diretrizes não tenham compromissos teóricos, as concepções de currículo propugnadas fazem parte das negociações e dos acordos que as políticas educacionais refletem e refratam. Na definição sobre qual conhecimento deve ser valorizado na formação do professor tanto as concepções de currículo quanto as relações de poder e os interesses envolvidos na produção dos saberes entram em jogo.

Na seqüência de nossos estudos, procedemos à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, identificando e analisando os pressupostos fundamentais de organização curricular.

Com base nos princípios e critérios orientadores da reforma curricular, e destacados na Resolução CNE/CP 1/2002¹, investigamos os aspectos norteadores da reforma curricular, consubstanciados no conjunto de DCNs. Com o intuito de dar visibilidade a estes aspectos, tomamos como referência documentos considerados basilares na regulamentação de Diretrizes Nacionais. Também realizamos interlocução com textos e estudos produzidos por diversos pesquisadores e teóricos das políticas educacionais, curriculares e estudiosos das relações entre educação e trabalho.

Para finalizar, examinamos Projetos Pedagógicos de cursos de formação inicial de professores da educação básica em andamento em Instituições de Ensino Superior brasileiras, verificando as recontextualizações produzidas, concernentes às determinações e orientações

¹Na Resolução CNE/CP 1/2002 são considerados princípios orientadores do preparo para o exercício profissional específico do professor: “I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidade e valores [...]; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição de competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação [...]; III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2002a, p.2). Estes princípios foram por nós reinterpretados sendo extraídos deles o que denominamos de pressupostos norteadores da reforma curricular implicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

oficiais contidas nos pressupostos norteadores da organização curricular das DCNs, bem como procurando auscultar continuidades e rupturas entre as determinações legais e o contexto da prática pedagógica.

Por fim, apresentamos nossas conclusões e considerações finais.

2 DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO E A PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR

Desde o surgimento do campo nos Estados Unidos, na virada do século XIX para o XX, as discussões sobre o currículo sempre sofreram influências oriundas de diferentes espaços. Tendo como característica básica a polissemia, entendida aqui como a existência de conceitos variados para um mesmo termo, o currículo tem sido concebido, ao longo de sua história, algumas vezes, como produto ou soma de resultados; outras, de corte psicológico, como conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar e, ainda; como processo no qual se desenvolvem determinadas relações com o conhecimento e a cultura. Contemporaneamente, essas discussões vêm se caracterizando por uma “significativa diversidade de temas e influências teóricas”, o que tem lhe rendido um caráter multifacetado (MOREIRA, 2002, p. 81).

Talvez por isso discutir o currículo e as políticas a ele relacionadas se constitua numa tarefa complexa. Em tempos nos quais convivem fenômenos de globalização econômica e de mundialização da cultura com a valorização de identidades locais e dos micro-poderes, essas discussões vêm assumindo maior importância.

O conceito de campo desenvolvido por Pierre Bourdieu, um sociólogo de grande renome na contemporaneidade, tem sido tomado como importante referência em estudos mais recentes sobre o currículo. Para este estudioso, a noção de campo relaciona-se às disputas travadas no interior de determinados grupos para manter certos privilégios materiais e simbólicos ou transformar o conjunto de forças que movimentam o campo. Os agentes e as agências que detêm os mecanismos de poder e controle orientam os posicionamentos e regulam as mudanças no campo.

Bourdieu (2004, p.20) constrói a noção de campo para justificar sua oposição à crença de que as áreas são impermeáveis à intervenção do mundo social. Segundo argumenta, “para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc.) não basta referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto”. Entre esses dois pólos existe o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

Para este sociólogo, a noção de campo refere-se a um espaço relativamente autônomo, constituído por lutas e forças para manter ou transformar teorias e textos produzidos no campo. Os graus de autonomia, no interior e entre um campo e outro, determinam as possibilidades de conservação ou transformação da produção no campo.

Sendo o currículo um espaço “em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área”, é possível defini-lo como um “campo intelectual”, produtor de teorias e textos legitimados pelas lutas empreendidas naquele campo e pela anuência daqueles que têm autoridade reconhecida no campo (LOPES; MACEDO, 2002, p.17). Assim entendido, a sua história, e o próprio campo, são criados e recriados pelas posições e oposições que surgem da produção dos discursos e das práticas decorrentes desses processos. As lutas concorrenciais definem o que será considerado válido para o campo, influenciando tanto estudos e pesquisas na área quanto a criação de propostas oficiais e pedagógicas no âmbito da prática curricular.

Em Bourdieu (2004, p. 21), uma das questões conexas à noção de campo é saber qual o grau de autonomia que o campo usufrui e quais os mecanismos acionados pelo microcosmo “para se libertar das imposições externas”. Ou seja, considerando que a noção de campo se refere a um espaço relativamente autônomo de forças e lutas, permeadas e permeáveis às relações de poder e controle, interessa saber “qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, [...] e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia”.

Inspirado em Bourdieu, Bernstein (1996, p.71) distingue três campos inter-relacionados no processo de estabelecer variações nos códigos que regulam os graus de autonomia dos campos. São eles: i) campo de controle simbólico - que regula os meios, os contextos e legitima as possibilidades de reprodução cultural; ii) campo de produção - que regula a base social dos meios, dos contextos, e as possibilidades de recursos físicos; iii) campo do Estado – no qual “as várias agências e ideologias definem, mantêm, variam e mudam o que conta como ordem legítima e como uso da força legítima”.

Para este autor,

O sistema educacional hoje é um produtor e reproduzidor crucial de recursos discursivos no interior do campo de controle simbólico. O que é de interesse é o processo pelo qual as produções do sistema educacional, as teorias, tornam-se descontextualizadas e recontextualizadas em outros campos de

prática, incluindo diferentes níveis e funções da educação (BERNSTEIN, 1996, p.71)

Assumindo como norteadoras a noção de campo de Bourdieu (2004) e as considerações de Bernstein (1996) sobre os processos de produção e reprodução de textos e teorias no interior e entre os campos, em nosso estudo concentramos as análises sobre dois campos distintos de políticas curriculares: o oficial e o da prática pedagógica. O campo oficial foi reescrito por nós como o de produção de documentos legais, concernente à regulamentação, pelo governo central, de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da educação básica. Já o campo da prática pedagógica foi tomado como o espaço de produção dos Projetos Pedagógicos (PPs) dos cursos de licenciatura, pelas instituições de ensino superior brasileiras. Seguindo Bernstein (1996) consideramos que tanto o campo oficial quanto o pedagógico instituem-se como contexto da prática e, portanto, como produtores de políticas de currículo.

O conceito de campo de Bourdieu (2004) nos ajuda a compreender que cada um desses espaços (o de produção de documentos legais e o de produção dos PPs) é regido por princípios próprios, relativamente autônomos. Porém, na transposição dos textos legais, do campo oficial do Estado para o pedagógico, há um conjunto de forças que regulam a passagem e a ressignificação desses textos no contexto de produção dos PPs. Identificar os mecanismos por meio dos quais vigoram certos textos e teorias, e as estratégias por meio das quais eles são transformados na arena da prática, possibilita compreender os constrangimentos que os processos de recontextualização dos textos sofrem antes de serem transformados em prática pedagógica.

O conceito de recontextualização constitui-se em um dos termos centrais de nosso estudo. Produzido por Bernstein (1996) este conceito refere-se ao espaço no qual ocorre a transformação de textos. O reconhecimento da existência de processos recontextualizadores na transferência de textos e teorias de um contexto ao outro permite tomar o campo da prática como espaço de posição, oposição e resistência.

Associado ao conceito de recontextualização há outro conceito, utilizado por Bernstein (1996), que tem particular importância no âmbito de nosso estudo. Trata-se da noção de contexto. Para este autor, o contexto é uma “unidade básica de análise”, que demarca as fronteiras entre um campo e outro. Os contextos estruturam os campos de produção, reprodução e recontextualização dos discursos, demarcando os limites entre um espaço e

outro. Em Bernstein (Ibid., p.30) os contextos são reescritos “como práticas interativas especializadas”.

No estudo do movimento seletivo de textos, Bernstein (1996) identifica três contextos que demarcariam a passagem de textos do campo intelectual, criado pelo sistema educacional, para o de reprodução do sistema (da prática). O primeiro, caracterizado como contexto primário, representa o espaço de produção do discurso. De acordo com o autor, nesse contexto são desenvolvidas as idéias que se transformam em discursos especializados e estruturam o campo intelectual. O segundo, caracterizado como contexto secundário, estrutura o campo de reprodução do discurso. Nesse contexto, as agências, posições e práticas regulam a circulação dos princípios sociais (códigos) que controlam as relações entre os contextos.

O último contexto a que se refere Bernstein (1996) é o “contexto recontextualizador”. Este contexto estrutura o “campo recontextualizador”. Nele, as posições, os agentes e as práticas se voltam para

os movimentos de textos/práticas do contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário da reprodução discursiva. A função da posição, agentes e práticas dentro desse campo e seus subconjuntos é a de regular a circulação de textos entre os contextos primário e secundário (Ibid., p.90-91).

No campo recontextualizador os textos produzidos em certo contexto são apropriados por agentes recontextualizadores que os transformam antes de os relocarem em outro contexto.

Os contextos estruturam o campo da prática curricular, que funciona como espaço regulatório dos discursos e da produção de políticas curriculares, quer no âmbito oficial ou no pedagógico. As estratégias construídas funcionariam como princípios de regulação e legitimação das mudanças requeridas ou produzidas no interior de cada campo.

Os discursos da profissionalização e da qualidade educacional fazem parte desse conjunto de estratégias utilizadas pelo Estado com o objetivo de produzir consensos em torno das reformas curriculares nos cursos de formação de professores da educação básica. Voltadas ao compromisso assumido pelo Brasil na Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, de implementação de políticas para elevar a qualidade educacional, as mudanças preconizadas acenam de forma indelével para a necessidade de aperfeiçoamento nos processos formativos do educador tendo em vista o cenário que se descortina com as

alterações nos modos de acumulação produtiva. Partindo dessa premissa, são estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais com o objetivo de orientar as reformas curriculares no âmbito institucional-local e possibilitar formar o professor para atuar de forma eficiente na educação básica.

Na percepção de Cury (2002, p. 193),

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.

O termo *diretriz* significa *caminhos propostos para* e, contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento. A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos, sejam eles parceiros, sejam eles, no campo político, dirigentes e dirigidos (grifos do autor).

Ainda que expressas por meio de princípios, diretrizes e procedimentos amplos e gerais, as DCNs impõem concepções comuns as quais permitem relações com o conhecimento escolar adequadas ao perfil que se deseja formar. Por isso, os estudos concernentes às políticas curriculares para os cursos de formação de professores se encontram vinculados às discussões sobre como essas relações são estabelecidas em cada contexto sócio-histórico.

Nas DCNs é bastante evidente a convivência de diferentes perspectivas curriculares. Algumas das orientações apresentadas às instituições universitárias brasileiras encontram sintonia com os princípios da teoria crítica de currículo. Um indicativo é o questionamento feito nestes documentos à tradicional fragmentação dos saberes e dos níveis de ensino na organização curricular dos cursos de formação de educadores; ainda, à concepção restrita dos tempos e espaços educativos e à desvalorização dos conhecimentos já adquiridos pelos futuros professores como pressuposto para os desdobramentos do processo educativo.

Outra orientação que evidencia a convivência de diferentes percepções curriculares nas DCNs é a que relaciona a formação do professor à sua capacidade de reflexão sobre a prática. Essa concepção de educador associa-se às teorias hermenêutica-reflexivas, criadas por estudiosos como Donald Schön, John Elliot e outros que desenvolveram a epistemologia

da prática como estratégia de superação ao modelo tradicional de preparo do professor, o qual esteve centrado numa formação extremamente teoricista.

Estudos já realizados nos mostram que, nas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, esta concepção tem o propósito de produzir um profissional com capacidades e habilidades relacionadas “pragmaticamente ao local de trabalho” (MOREIRA; MACEDO, 2001, p.128). Consubstanciada na idéia de que um currículo se faz no movimento de docentes e discentes em torno do processo ensino-aprendizagem, essa teorização ressignifica o princípio metodológico das teorias hermenêutica-reflexivas, traduzido pela ação-reflexão-ação, e o transfere para a formação do professor por meio da implementação da prática como componente curricular.

Uma terceira abordagem decorre das teorizações técnico-instrumentais de currículo (MOORE; YOUNG, 2001). Nas Diretrizes Nacionais, o currículo da formação de professores é tomado como instrumento para resolver os problemas da educação básica. Por isso são enfatizadas estratégias didáticas e formas de conhecimento que possibilitem ao professor adquirir habilidades funcionais.

A despeito de o caráter polissêmico e multifacetado que a noção de currículo tem assumido ao longo de seu processo sócio-histórico, e das diferentes visões sobre a profissionalização do educador, terem gerado profusão de concepções e de explicações sobre os desdobramentos em torno de políticas curriculares, acentuando divergências no pensamento contemporâneo e nas respostas produzidas pelo Estado, é certo que os temas alusivos a este campo estão relacionados aos interesses que elegem determinados conhecimentos em lugar de outros, à sua organização e dinamização nos processos formativos educacionais em diferentes níveis de escolarização e, ainda, às implicações da delimitação destes saberes² na subjetivação (formação) dos indivíduos e na estruturação do sistema vigente.

Para Moore e Young (2001, p.108),

² As relações entre os termos “saber” e “conhecimento” se mostram conflituosas gerando, por vezes, certa ambigüidade. Alguns estudiosos usam ambos os termos indistintamente; outros, “atribuem ao termo saber um sentido mais amplo do que ao de conhecimento” (LOPES, 1999, p. 94). Para essa autora, “toda ciência é saber, mas nem todo o saber é científico” (p.97). Concordando com Lopes e considerando a ressalva de que não existe igualdade epistemológica entre diferentes saberes, no contexto deste estudo tomaremos estes dois termos como equivalentes. Sendo assim, usaremos de forma indistinta um e outro.

Os resultados das disputas sobre o conhecimento não são meramente questões acadêmicas. Eles afetam diretamente oportunidades de aprendizagem dos alunos nas escolas e têm conseqüências mais amplas, decorrentes dos princípios pelos quais o conhecimento é distribuído na sociedade.

Com base nesse pressuposto, e nas idéias acima apontadas, consideramos as questões curriculares como estreitamente relacionadas à regulação e ao controle da distribuição do conhecimento e da cultura em processos educativos formais³. Esses processos assinalam políticas (propostas e práticas) consideradas adequadas aos interesses daquele campo.

Por isso, as reformas curriculares dos cursos de formação de professores, regulamentadas sob a forma de Diretrizes Curriculares, constituem processos/produtos conflituosos de negociações, intenções e procedimentos. As decisões curriculares decorrentes da implementação de mudanças nas formas de pensar e organizar os currículos destes cursos não são o resultado dos consensos conquistados, mas das negociações possíveis, promovidas em relação às forças que medeiam os processos de profissionalização do educador e as concepções de currículo predominantes no campo.

Os textos com assinatura oficial, produzidos sob a forma de Pareceres e Resoluções, caracterizam propostas constituídas pelo embate entre interesses, conflitos e influências de diferentes grupos, visando à constituição de determinada profissionalidade para aquele que irá atuar como educador das futuras gerações; trazem em seu bojo alguns aspectos de novidade e outros que denotam atualização de teorias curriculares já professadas, porém ressignificadas a partir de seus contextos de origem.

Ainda que as reformas promovidas pelo Estado não tenham compromissos teóricos, mas expressem um conjunto mais amplo de procedimentos e interesses, elas impõem determinadas concepções comuns. Estas concepções manifestam certas ambivalências, próprias dos processos vividos, as quais estruturam as reinterpretações no campo da prática pedagógica.

Consideradas uma produção humana, as decisões em torno do currículo carregam as marcas do tempo e dos espaços sociais de suas construções. Por isso, ainda que as reformas oficiais, promovidas contemporaneamente nos cursos de formação de professores da educação básica, tragam ares de novidade, é importante não perder de vista o processo histórico o qual

³ Consideramos “formais” os processos educativos vividos pela escola. A noção de educação formal remete às formas de educação oficialmente constituídas e promovidas pelo sistema de educação escolar.

demarca aspectos das mudanças implementadas no campo. No dizer de Pinar (2006, p.14), “a história do currículo habita o presente, apesar de políticas e elaboradores de políticas públicas para a educação fingirem que suas propostas são novas e sem precedentes”.

Em nossa tese, defendemos ser função do professor, em particular, e dos sistemas educacionais, em geral, contribuir para a emancipação do sujeito genérico de modo a possibilitar a transformação social e humana. Com Tonet (2005) compreendemos que a atividade educativa emancipadora requer conhecimento amplo e aprofundado do processo social e histórico em curso, da natureza e da função social da atividade educativa; ainda, articulação das atividades específicas da educação com as lutas sociais mais amplas.

Essa perspectiva se coaduna com uma formação densa, contrária à secundarização dos aspectos teóricos, mas favorável à promoção de espaços que coloquem a reflexão crítica e a capacidade de abstração no centro da atividade educativa; que não se limita a focalizar a aprendizagem de um conhecimento praticista, meramente localista, mas que traz à tona relações e contradições entre teoria e prática, conteúdo e método, ensino e aprendizagem, em processos educativos formais e profissionalizantes.

Tendo como interesse uma concepção que sinalize possibilidades de uma profissionalização emancipatória para o educador, revisitamos estudos desenvolvidos sobre o pensamento curricular e as teorias decorrentes desse processo.

2.1 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO PENSAMENTO CURRICULAR

O ano de 1633 é situado pelo *Oxford English Dictionary* como sendo o marco de surgimento do vocábulo “*curriculum*”. De origem latina, cuja denominação indicava “pista de corrida”, inicialmente o termo foi utilizado para determinar uma trajetória a ser percorrida. Entendida a escola como um percurso para os alunos, o currículo correspondia ao “recheio”. Nesse contexto, dizia respeito à seleção, ordenamento e distribuição de conteúdos disponíveis na cultura com a finalidade de ensino-aprendizagem. Por isso o seu significado foi relacionado “com o emergir de uma seqüência na escolarização”, confundindo-se a história do currículo com a história da própria escola (GOODSON, 1998, p. 32). Ao estudar a escola também se apreendia os conteúdos nela ensinados, ou seja, o currículo praticado.

Talvez por este motivo seja possível visualizar organizações curriculares muito antes do surgimento do vocábulo. Um exemplo indicativo é a organização do currículo das universidades européias, no ano de 1450, onde os conhecimentos se encontravam subdivididos em duas partes: o *Trivium*, mais elementar que lidava com a linguagem gramática, lógica e retórica -, e o *Quadrivium*, considerado mais avançado, que lidava com os números – aritmética, geometria, astronomia e música (BURKE, 2003). Os conteúdos considerados relevantes para a aprendizagem dos alunos do século XV eram organizados e distribuídos numa lógica acadêmica⁴.

A despeito de sua primeira aparição ter ocorrido ainda em meados do século XVII, estudiosos do campo (MOREIRA, 1999; PACHECO, 2005; PEDRA, 1997; SILVA, 2002) afirmam ter sido somente no início do século XX que o termo surge, inicialmente nos Estados Unidos, como objeto específico de estudos e pesquisas. A concepção priorizada na época associava o currículo escolar aos processos de industrialização, numa perspectiva de formação educativa para o mercado de trabalho.

Na fase inicial do pensamento curricular, em meados dos anos de 1920⁵, inspirado no modelo de administração científica de Frederic Taylor, o currículo foi visto por Franklin Bobbit como especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que pudessem ser mensurados. Implicava na exigência de formalização dos processos educativos, envolvendo a elaboração e execução de planos rígidos e de formas de controle e avaliação que o transformaram num artefato industrial e administrativo destinado à eficiência e à organização mecânica dos conteúdos. Fazia parte daquele pensamento a definição minuciosa e detalhada dos objetivos, dos conteúdos, das metodologias e da avaliação do processo educacional.

Na acepção de Silva (2002), essa visão surgiu em oposição ao modelo clássico humanista de currículo, o qual havia definido a educação do século XIX. Naquele modelo o

⁴Associados ao *trivium* e ao *Quadrivium*, os conhecimentos acadêmicos têm sido considerados de *status* elevado porquanto próximos dos objetos da ciência o que permite explicar o mundo e buscar o real numa perspectiva racional e abrangente. Desprezado pelos defensores do saber prático e contextualizado, esse conhecimento é acusado de não se relacionar diretamente às coisas comuns sendo, por isso, considerado abstrato e, por conseqüência, motivador de situações de fracasso escolar de alunos provenientes de culturas não hegemônicas. Moore e Young (2001) classificam o posicionamento daqueles que defendem o currículo voltado aos conhecimentos acadêmicos como “tradicionalismo neoconservador” tendo em vista o caráter acentuadamente a-histórico de seleção dos saberes escolarizados.

⁵Para sermos mais exatos na delimitação do tempo em que os estudos das questões curriculares se iniciaram nos Estados Unidos, valemo-nos da citação de Moreira (1999, p. 20) para quem “a emergência do campo americano costuma ser situada em 1918, quando os livros de Bobbit (*The Curriculum*) e de Kilpatrick (*The Project Method*) são publicados”.

conhecimento valorizado era o de cunho acadêmico, relacionado às disciplinas científicas de referência.

Consubstanciado na crítica de que os conhecimentos acadêmicos eram inúteis para as atividades laborais visto estarem assentados em pressupostos abstratos e distantes do mundo prático, Bobbit defendia que a escola devia garantir a eficiente aprendizagem das habilidades necessárias à eficiência social. As políticas educacionais decorrentes daquela visão não questionavam os conhecimentos; procuravam apenas estabelecer a sua organização no currículo de tal sorte a assegurar os resultados requeridos pelo mundo industrializado. Naquele contexto, os saberes válidos eram considerados aqueles que possuíssem relação imediata com a atuação profissional por entender-se que eles rendiam, para os estudantes, maiores possibilidades de empregabilidade e, conseqüentemente, maior desenvolvimento econômico.

Concorrendo com a visão efficientista, destacou-se, ainda nos primeiros anos do século XX (1900-1902), uma outra vertente liderada por John Dewey. A preocupação de Dewey, apesar de também evidenciar contraposição em relação à visão clássica de educação, estava voltada à elaboração de processos educativos democráticos. Para Dewey (1974), mais que preparar o indivíduo para o mundo produtivo ou promover a aprendizagem de conhecimentos acadêmicos, a escola devia integrar e valorizar a vida mental das crianças.

Sendo assim, o currículo seria um meio para o aluno alcançar a auto-realização sendo sua função relacionada aos aspectos psicológicos de constituição da individualidade do sujeito. Por isso devia direcionar-se às experiências cotidianas dos alunos. Associado ao ideário democrático, o interesse de Dewey era compreender “o significado da experiência humana para a aquisição do conhecimento” (CUNHA, 2002, p.25).

Para alguns defensores de sua obra, a perspectiva de educação desse pensador representou, na época, contraposição aos modelos educativos destinados a preparar os jovens para o mercado de trabalho. Por essa razão, consideram-no um “pensador de vanguarda no pragmatismo e progressismo estado-unidense” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 194).

Adiante teremos oportunidade de verificar que muitos dos estudos realizados em torno da integração curricular decorrem do pensamento deweyano. Estes estudos defendem propostas curriculares que tomem como princípio os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes. Os pressupostos integradores são desenvolvidos basicamente “a partir de princípios derivados das experiências e interesses dos alunos” (LOPES, 2002, p.154).

A despeito dos aspectos contraditórios que envolvem esse pensamento, o ideário deweyano pode ser considerado inovador para a época porquanto os princípios fundamentais sobre os quais estava assentado o conjunto de sua obra voltavam-se à democratização da educação e à valorização das experiências das crianças, preocupação inexistente nas políticas curriculares de então. Não obstante, as proposições da teoria de Franklin Bobbit permaneceram dominantes na literatura estado-unidense até meados da década de 1970, consolidadas pelo paradigma tyleriano de organização e desenvolvimento do currículo.

A concepção curricular de Ralph Tyler, discípulo de Bobbit, fortemente difundida nos Estados Unidos durante o ano de 1949 e subseqüentes, apresentava cinco características principais: a) preocupação com a explicitação dos objetivos educacionais; b) definição de experiências de ensino e aprendizagem com vistas à consecução dos objetivos propostos; c) organização das experiências pela definição de métodos e técnicas apropriados; d) avaliação dos resultados das experiências; e) planejamento para garantir a eficiência do processo. Essas características determinavam o interesse de desenvolvimento de políticas curriculares fundadas no instrumentalismo técnico donde o que importava era produzir comportamentos que facilitassem o controle na atuação profissional.

Em contraposição a essa visão, a partir da década de 1970

Do desenvolvimento do currículo as atenções voltaram-se para a compreensão do processo curricular, o que implicou a análise dos problemas enfrentados nas distintas disciplinas curriculares, das relações entre elas bem como das relações entre o currículo e o mundo (MOREIRA, 2003, p.50).

O enfoque dos estudos curriculares passou a ser, então, o caráter ideológico, adquirindo centralidade as relações entre conhecimento e poder. Questões como: qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos precisam saber? O que é importante que os alunos saibam? De quem é o conhecimento que os alunos precisam saber? Ou, ainda: por que selecionar estes e não outros conhecimentos? Ao selecionar estes, quais conhecimentos estão sendo desconsiderados?, começaram a demandar estudos sobre os critérios de seleção dos conhecimentos escolares e as relações de poder neles imiscuídos. De uma explicação técnico-linear, que não questionava os conhecimentos estabelecidos alhures nem as implicações dessa escolha para a vida do aluno, passou-se para uma teorização crítica do currículo onde não mais perguntar apenas pelo “como fazer” interessava, mas ao “por que” e ao “para quem”, referente à transmissão e disseminação do conhecimento escolarizado.

Willian Pinar, um dos representantes estado-unidenses da reconceptualização do início dos anos de 1970, defendia como raiz etimológica de currículo o verbo *currere*, que, em latim, significava correr e, enquanto indicativo de uma ação, conduzia os estudos a respeito do currículo para um processo ativo sobre o qual sua acepção seria, posteriormente, vinculada.

Enquanto processo, o currículo deixa de ser relacionado a um substantivo que na versão tradicional o definia como algo acabado, passando a caracterizar-se como um projeto “cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (PACHECO, 2001, p. 20). Partindo dessa visão, passou-se a requer estudos sobre o currículo real e o currículo em ação⁶.

Na década de 1980 ganham força os estudos associados a vertentes marxistas, cujas referências situam-se no pensamento crítico. Dentre os estudiosos dessa vertente destacam-se Michael Apple e Henry Giroux, os quais voltam seus estudos para a dimensão praxiológica e emancipatória do currículo, dando ênfase às relações entre economia e educação, economia e cultura.

Acompanhando esse processo evolutivo, de concepção do currículo e dos estudos que essas noções demandaram, mais contemporaneamente, especialmente a partir do início dos anos de 1990, surgiram os discursos pós-críticos, cujas temáticas se voltam para as relações entre currículo e cultura. Estes discursos buscam “superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura escolar” utilizando, para isso, os aportes da teoria crítica (LOPES, 2005, p. 2).

Dentre as visões pós-críticas, Silva (2002) destaca o multiculturalismo cujos estudos são direcionados para as relações entre questões culturais, de poder e de gênero, raça e etnia,

⁶ Em oposição ao currículo prescrito, que se inscreve em nível normativo, entendemos o currículo real como resultante da mediação dos contextos social, econômico, político e cultural que ele representa ao ser desenvolvido na escola. Logo, tem a ver com o seu contexto de realização e com o resultado dessas interações (SACRISTÁN, 1998). Por sua vez, o currículo em ação refere-se à reelaboração do currículo no planejamento dos professores e nas atividades de ensino-aprendizagem; é o currículo na sua dimensão prática; o currículo acontecendo na sala de aula. Associados a essas duas caracterizações estão os currículos ocultos. Para Moreira e Candau (2006, p. 86), o currículo oculto “envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar”. São constitutivos do currículo oculto, segundo estes autores: rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, dentre outros.

expressas no acesso ao conhecimento pelos grupos minoritários. Um dos pontos defendidos pelo movimento multicultural é a inclusão, nos currículos escolares, de temas como sexismo, racismo, preconceito, diversidade cultural, violência e outros que reflitam questões urgentes do contexto contemporâneo.

Esses temas expressam o interesse em estudos relacionados aos grupos minoritários. Por isso preconizam a produção de saberes referentes às questões sócio-culturais. Na visão dos defensores de uma perspectiva multicultural para o currículo, as políticas educacionais deveriam valorizar temas não vinculados a um conhecimento específico nem hegemônico, mas afetos às relações humanas e sociais, de forma abrangente.

Motivados pelas políticas curriculares implementadas recentemente pelo governo central, estudiosos brasileiros têm direcionado as discussões do campo para as relações entre teorias e práticas, redefinindo os temas correspondentes às questões curriculares e abrindo novas possibilidades de estudos no campo do currículo. Em relação a esses estudos, Lopes (2005) considera que o campo do currículo vem se caracterizando por um hibridismo de discursos críticos e pós-críticos.

Da incursão ao movimento histórico é possível depreender as teorias que predominaram nos estudos curriculares, ao longo do século XX. Senão, vejamos.

2.2 PRINCIPAIS TEORIAS CURRICULARES

Tendo como referência o contexto acima esboçado, e os estudos de diferentes estudiosos do currículo (PACHECO, 2001; SILVA, 2002; SACRISTÁN, 1998), selecionamos quatro teorizações que teriam se destacado ao longo do processo de desenvolvimento deste campo. São elas: i) teoria técnica; ii) teoria prática; iii) teoria crítica e, iv) teoria pós-crítica.

Conforme anunciado, a teoria técnica se perpetuou durante grande parte da trajetória dos estudos curriculares ao longo do século XX, até o início da década de 1970. Talvez por isso exerça ainda forte influência em produções curriculares mais contemporâneas. Nela, o conhecimento é visto como produto; o aluno, como consumidor; e o currículo, como um plano estruturado de aprendizagem.

Destacam-se como proeminentes da visão técnica os trabalhos de Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, os quais tiveram seu desenvolvimento inicial associado às teorias da eficiência

social transferindo técnicas do mundo produtivo para a escola. A centralidade nos objetivos, nos métodos de ensino e nos modelos de planejamento dos currículos, associada, posteriormente, à centralidade nos alunos e na defesa do ensino por atividades reproduzia os princípios tayloristas/fordistas de administração científica das fábricas em contextos educativos.

A partir da década de 70 inicia-se uma nova fase para os estudos curriculares, motivada pela reconceitualização do campo. O processo desencadeado ficou conhecido como movimento de reconceptualização do currículo. Willian Pinar foi um dos catalisadores centrais da reconceptualização, no início dos anos de 1970.

O movimento insurgiu-se em decorrência da rejeição dos estudiosos ao caráter prescritivo que dominava os estudos de currículo desde o início do século XX, à suposta neutralidade que seus estudos demandavam pela influência técnico-linear do modelo tyleriano e à visão reducionista que concebia tanto a escola quanto o currículo como descolados dos contextos sociais, históricos e culturais. Por isso considera-se que esse movimento demarcou o surgimento das teorias alinhadas a uma perspectiva crítica sobre os estudos curriculares.

A esse respeito, Silva (2002, p.39) assinala que

para autores de inspiração marxista, como Michael Apple, o movimento de reconceptualização, embora constituísse um questionamento do modelo técnico dominante, era visto como um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo. Ao final, o rótulo da “reconceptualização” que caracterizou um movimento hoje dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo.

Pacheco (2001), em um de seus estudos sobre as teorias curriculares, destaca a contribuição de Schwab e Stenhouse na construção de uma concepção de currículo como processo, contrariando a perspectiva dominante até então, que tomava o currículo como produto. Nessa direção, surge a idéia de currículo como prática escolar.

O precursor da teoria prática de currículo teria sido Joseph Schwab que, em 1970, numa tentativa de romper com a racionalidade técnica do modelo curricular dominante até então, passou a chamar a atenção dos teóricos para o aspecto “moribundo” do currículo ocasionado pela excessiva aplicação de leis científicas ao campo, bem como pelo excesso de prescrição proveniente das visões tecnicistas. A despeito de seu ideário não ter alcançado o aspecto inovador almejado, porquanto respondia com as mesmas receitas que dizia combater,

é conferido a Schwab o mérito de sugerir a renovação da linguagem nas discussões sobre o currículo.

Consoante Pacheco (2001, p.39), o pensamento de Schwab refletiu-se em Stenhouse que reforçou o caráter pragmatista do currículo ao defini-lo como “processo de investigação que deve estabelecer a conexão entre a intenção e a realidade”. Porém, ao concebê-lo como uma prática que depende de deliberações e negociações, Stenhouse parece ter se distanciado, em certa medida, do pensamento inicial de Schwab. Confiando que o desenvolvimento do currículo deva apoiar-se no desenvolvimento do professor e no seu profissionalismo, este autor defende a idéia de o professor tornar-se investigador de sua prática. Nesta direção, o currículo se planearia nos processos de reflexão e ação docentes o que permitiria mantê-lo em contínuo estado de (re) construção.

No entanto, por reduzir “a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em aula”, Stenhouse deixaria de incluir na formação do professor “a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa” (PIMENTA, 2002, p.24). A prática, tomada em seu sentido utilitário, seria associada a um praticismo, uma vez desvinculada da atividade teórica.

Ao que nos parece, a explicação de Stenhouse aproxima-se da concepção de currículo de Sacristán, porquanto também este escritor relaciona currículo com questões práticas. Porém, enquanto aquele considera o currículo empreendido como resultante das experiências vividas tanto por professores quanto por alunos no espaço educativo, este insiste na idéia de que para tornar possível uma mudança significativa da prática é preciso compreendê-la enquanto *práxis*, adotando-se a teoria como instrumento para a análise da prática e apoio para a reflexão crítica sobre essa mesma prática.

Na visão de Sacristán (1999, p.26), “o pensamento educativo não tem como função somente explicar, mas também guiar a prática”. Por esta vertente, a dimensão teórica teria lugar num mundo real, sendo seus pressupostos traduzidos em opções práticas. Numa perspectiva contra-hegemônica, o currículo seria concebido como uma atividade social e historicamente localizada donde a capacidade de reflexão do professor representaria o contraponto entre as políticas curriculares instituídas e o caráter instituinte da concepção prática.

Goodson (1998), apoiado em Michael Young, emite julgamento adverso à visão de currículo como prática visto considerar que essa posição, tanto quanto a visão técnica,

também pode mistificar na medida em que reduz a realidade curricular à intervenção subjetiva do professor, excluindo-o da possibilidade de situar historicamente os problemas da educação contemporânea. Sem poder situá-los no percurso histórico, o professor ficaria igualmente impedido de entendê-los e, se necessário, modificá-los.

Adiante poderemos verificar que as reformas curriculares da formação de professores, regulamentadas em fevereiro de 2002 por meio de DCNs, dão ênfase à concepção prática de organização dos conhecimentos escolares. As determinações oficializadas através das Resoluções CNE/CP 01 e CNE/CP 02 indicam que a formação do professor deve orientar-se pelo princípio metodológico traduzido pela ação-reflexão-ação (BRASIL, 2002a). Consoante salientamos acima, este princípio, originário das teorias hermenêutico-reflexivas e fenomenológicas, busca na epistemologia da prática e na idéia de professor reflexivo as respostas para a superação de modelos tecnicistas de organização curricular. Esta concepção vem ancorada no pressuposto da pesquisa enquanto princípio para a atuação prática.

A despeito de a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de reflexão e ação do professor constituir-se em uma das questões fundamentais do ideário pedagógico, ao ser introduzida nas DCNs tal perspectiva adquire sentidos diferenciados, evidenciando que as teorias sofrem recontextualizações ao serem transpostas para outros contextos.

Segundo Moreira e Macedo (2001, p.128), nas reformas curriculares com assinatura oficial, promovidas a partir dos anos de 1990, a ênfase na pesquisa sobre a própria prática reveste-se numa estratégia cuja intenção é “fazer o professorado funcionar, controlar-se e ver-se de uma determinada maneira, certamente em harmonia com a atual organização do trabalho e dos sistemas educacionais nas sociedades contemporâneas”. Essa perspectiva teria como implicação a exclusão do professor da possibilidade de compreender o processo pelo qual sua educação está sendo pautada.

Na visão destes autores, ao tomar como princípio a idéia de que esta perspectiva torna mais acessível aos futuros professores o processo de apreensão dos conhecimentos, mostrando-se, portanto, mais adequada às necessidades educativas da contemporaneidade, estar-se-ia incorrendo no risco de remeter a formação do professor aos princípios do efficientismo social, tal qual ocorreu na orientação técnica de currículo.

Em Giroux (1990), a reflexão do professor sobre a sala de aula é insuficiente para uma compreensão aprofundada dos elementos que condicionam a prática profissional e, portanto, para a construção de um processo emancipatório de profissionalização. Por essa perspectiva

os processos de conhecimento assumem dimensão localista, sendo forjados na subjetividade do professor, o que limitaria as suas possibilidades de ação e intervenção nas condições sociais dadas.

Embora diferentes estudiosos tomem a dimensão prática sob perspectivas distintas, é fato que a ênfase em conhecimentos práticos, ou advindos da experiência, sem o devido aparato dos aspectos teóricos, pode indicar caminhos problemáticos e conflituosos na formação da mentalidade do futuro professor. Se tomada em seu sentido utilitário, a prática contrapõe-se à teoria a qual se mostra “desnecessária e nociva” (KUENZER, 2002, p. 88). Por outro lado, a supremacia da teoria sem a mediação dos aparatos da cotidianidade, relacionados à dimensão prática, também se mostra insuficiente. A teoria só tem sentido se contribuir para melhor compreender o mundo de modo a transformá-lo. Fundamentados em Gamboa (1995), entendemos que teoria e prática não podem ser subsumidas, uma em favor da outra, mas devem produzir uma síntese dinâmica.

Feitas as considerações a respeito do movimento de reconceptualização do currículo, e das tendências decorrentes desse processo, cumpre-nos discorrer, ainda, sobre duas concepções que se destacaram nos estudos a respeito das teorias curriculares: uma delas caracteriza-se como teoria crítica; a outra, como pós-crítica.

Pacheco (2001) define a teoria crítica como marcada por um discurso dialético, uma organização participativa e uma ação emancipatória. Por essa visão, a teoria crítica conceberia o currículo como expressão do desejo do coletivo de professores que, por serem portadores de uma visão emancipatória, comprometer-se-iam humana e criticamente com as questões educativas.

Conforme destacamos acima, essa teoria insurgiu-se das visões curriculares atreladas ao movimento de reconceptualização. Porém, expandiu-se e diversificou-se, gerando diferentes e conflitantes perspectivas. De um lado, possibilitou o surgimento de uma sociologia do conhecimento que propunha estudar o currículo do ponto de vista do processo histórico, a partir das relações de poder⁷ constituídas na definição dos conhecimentos considerados válidos ou daqueles a serem disponibilizados para o acesso da população; de outro, oportunizou o surgimento de teorias denominadas pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-modernos, pós-estruturais e pós-coloniais que, embora também enfatizem as relações de

⁷Para as teorias críticas, existem algumas formas de poder que são mais ameaçadoras que outras. Dentre elas destacamos: a exploração econômica do sistema capitalista e o Estado, colocado como elemento central das noções de currículo.

poder existentes no centro das noções de currículo, incluem a análise dos micro-poderes, referentes às questões de raça, etnia, gênero e sexualidade (SILVA, 2002).

Por divergirem no que seria o aspecto mais central do currículo - o conhecimento a ser promovido no processo escolarizado -, os teóricos pós-críticos demarcam outra vertente teórica, diferente daquela que instituiu o pensamento crítico sobre a noção de currículo. Enquanto estes defendem a igualdade e a emancipação pelo acesso de todos, indistintamente, ao currículo hegemônico⁸, aqueles problematizam a própria existência do universal. Conforme anunciamos, para Lopes (2005), prevalece, hoje, tendência à hibridização entre estudos críticos e pós-críticos nas alusões sobre o currículo.

Tendo como pressuposto o percurso apresentado até aqui, elaboramos um quadro representativo do que, para nós, seriam as características constitutivas das principais teorias que demarcaram o processo histórico de desenvolvimento do pensamento curricular. A apresentação deste quadro tomou como referência as reflexões realizadas por Pacheco (2001). Porém, essas reflexões foram expandidas para poderem dar conta de teorizações mais contemporâneas. Ainda que incompletas e parciais, elas permitem visualizar os caminhos pelos quais se enveredaram os estudos no campo do currículo ao longo de sua história.

Quadro nº 1 – Teorias curriculares e suas características distintivas

Elementos	Teoria Técnica	Teoria Prática	Teoria Crítica	Teoria Pós-crítica
Discurso	Científico	Humanista	Dialético	Humanista
Interesse	Técnico	Processual	Emancipatório	Pluralista
Currículo	Plano para a aprendizagem	Texto – projeto – hipótese de trabalho	Práxis	Processo
Relação teoria/prática	Relação hierárquica: da teoria para a prática	Relação hierárquica: da prática para a teoria	Relação dialética entre teoria e prática	Relação complementar entre teoria e prática
Racionalidade	Técnica	Prático-instrumental	Científica	Discursiva
Ação	Tecnicista	Prática	Emancipatória	Dialógica
Organização	Burocrática	Liberal	Participativa	Comunitária
Ideologia	Burocrática	Pragmática	Crítica	Consensual

Fonte – Quadro elaborado pela autora com base em Pacheco (2001).

Consoante destacamos, em Bernstein (1996) teorias e textos sofrem processos de descontextualização e recontextualização quando inseridos no sistema educacional. Primeiro, eles são produzidos ou criados dentro do que o autor denomina de contexto primário. Depois,

⁸Consideramos “currículo hegemônico” aquele que tem sido predominante na história curricular: relacionado à organização e distribuição dos conteúdos em disciplinas que privilegiam conhecimentos especializados e abrangentes. Para Apple (1999) esse currículo se encontra fundamentado no “conhecimento oficial”.

ocorre a sua reprodução pelas agências especializadas, que representam o contexto secundário do movimento seletivo de teorias e textos curriculares.

A descontextualização refere-se ao processo de retirada ou deslocamento de teorias e textos do seu contexto de produção ou criação (contexto primário) e a sua relocação num outro contexto (o secundário). Nessa fase, teorias e textos curriculares são apropriados por agentes/agências recontextualizadores, transformados e relocados num novo contexto. A função destes agentes e das agências é regular a circulação e o posicionamento ideológico das teorias e dos textos entre os contextos primário e secundário. Por isso atuam tanto na produção quanto na reprodução deles.

Para Bernstein (1996, p.71), as teorias podem contribuir para alterar as forças de produção, “mas as modalidades de códigos regulam sua seleção, variação e mudança”. Estes códigos constituem-se em princípios sociais que determinam competências lingüísticas e cognitivas, controladoras dos processos de recontextualização das teorias nos campos da prática pedagógica e reguladoras das possibilidades de oposição e resistência aos textos oficiais. Para compreender os mecanismos sobre os quais certas teorias e textos tornam-se dominantes é preciso conhecer as modalidades de códigos que regulam a produção de significados nas arenas da prática.

Nas DCNs para a formação de professores da educação básica, implementadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002, o currículo é concebido como um conjunto de princípios, diretrizes e orientações sobre como o processo educativo deve funcionar no âmbito institucional e pedagógico. Conforme já salientamos, essa concepção ampla e abrangente tem por função disseminar um caráter processual de organização do currículo contrariando determinações anteriores, que estipulavam conteúdos mínimos. Ao mesmo tempo, acentua o princípio da autonomia pedagógica, previsto pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) aprovada em 20 de dezembro de 1996. Aqui, o código utilizado para produzir hegemonia é o discursivo.

Dentre os inúmeros mecanismos (códigos) reguladores de práticas curriculares, julgamos a prescrição como um fator que influencia indelevelmente na produção e reprodução de propostas no âmbito das instituições educacionais, em diferentes níveis de educação formal. Essa modalidade de código produz efeitos decisivos nos processos de recontextualização dos textos oficiais no campo da prática pedagógica.

Podemos facilmente constatar esta influência quando da implementação de propostas educativas nas instituições de ensino superior de nosso país, especialmente a partir do ano de 2002, tendo em vista a necessidade de promover adequações entre as propostas de cursos e as diretrizes e parâmetros curriculares homologados pelos respectivos órgãos governamentais. Apesar de não estabelecerem conteúdos mínimos a serem trabalhados, os textos legais definem um percurso comum, que prescreve tanto o caminho quanto a organização dos currículos nas reformas educativas. Nesse sentido, os textos com assinatura oficial funcionam como instrumento de referência na definição de procedimentos e delimitação de práticas curriculares no contexto institucional-local.

Atendendo ao que dispõe a LDB nº 9394/96, o interesse, com a delimitação de DCNs, é assegurar a implementação de uma base comum nacional. Conforme indicado no art. 9º da LDB, a União incumbir-se-á de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, [s.p]).

Na formação de professores, essa base comum é constituída pela definição de princípios que regem a reforma curricular na educação básica, e que orientam as relações entre teoria e prática na preparação do educador para esse nível de ensino; ainda, pela distribuição da carga horária dos componentes comuns dos cursos de licenciatura e pela concepção curricular, que delimita a seleção dos conteúdos e disciplinas.

Para corroborar com o aspecto regulatório de tais proposições, alia-se a elas um sistema bastante articulado de avaliação das instituições de ensino o qual, ainda que necessário e importante, assume por função assegurar o cumprimento das determinações exaradas e a instituição da base comum. O processo classificatório, decorrente da realização de testes padronizados, tende a reduzir a liberdade intelectual dos proponentes na elaboração de itinerários formativos adequados a cada realidade educacional.

A despeito de considerarmos a forte influência dos documentos oficiais na delimitação e elaboração de PPs de cursos para a formação dos estudantes em seus diferentes níveis de escolarização, e das múltiplas estratégias utilizadas visando produzir os significados desejados, sabemos que um currículo não se reduz ao que está prescrito ou expresso no plano discursivo. Tomando as reflexões de Bernstein (1996) como norteadoras, consideramos as indicações legais como passíveis de transformações provenientes tanto das experiências e

vivências de cada grupo, quanto das interpretações que as prescrições oferecem em função dos graus de autonomia conferidos.

Considerando-se que as decisões curriculares compreendem aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e legais; ainda, que elas não se restringem à prática nem, tampouco, representam tão somente a transcrição da norma e, por fim; que são processo, mas também produto, acreditamos na possibilidade de movimentos diferenciados daqueles previstos quando da definição de certos ordenamentos legais. Estes movimentos não são demarcados por posições dicotômicas, mas por processos resultantes de construções históricas dos grupos envolvidos e das possibilidades de ressignificação das determinações legais oficiais no âmbito da prática educacional. Sendo assim, em sua acepção, o currículo será sempre “produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças” (LOPES, 1999, p.86).

2.3 O CURRÍCULO INTEGRADO

Dentre as concepções predominantes no campo do currículo, convém destacar os aspectos que demarcam a noção de currículo integrado e de integração curricular. Conforme veremos adiante, a idéia de produção de um currículo integrado apresenta-se como um dos pressupostos norteadores das DCNs. Por isso, torna-se relevante neste momento verificar os principais pontos desta perspectiva de organização curricular.

Desde os primórdios da era moderna, a tradição disciplinar tem sido predominante na organização do currículo escolar ainda que o termo disciplina, como matéria de ensino, não tenha adquirido esse sentido antes do início do século XX (CHERVEL, 1990). Segundo nos apresenta Veiga-Neto (2001), a organização disciplinar insurgiu-se no século XVI como uma forma de romper com a disposição antiga e medieval centrada no *Trivium* e *Quadrivium*⁹.

⁹Conforme destacamos em passagens anteriores, o *trivium* compreendia o estudo de conhecimentos considerados mais elementares, relacionados à linguagem, e estava subdividido em: gramática, lógica e retórica. O *quadrivium*, por sua vez, era tido como mais avançado, e contemplava estudos com os números, subdividindo-se em: aritmética, geometria, astronomia e música.

Muitas das críticas empreendidas à fragmentação dos saberes e ao fracasso escolar têm sido imputadas à organização curricular disciplinar. Essas críticas decorrem do entendimento de que a organização do currículo por disciplinas

não valoriza os interesses dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias e seu meio sócio-cultural; não aborda questões práticas, bem como as questões mais vitais do ponto de vista social. Conseqüentemente, o currículo disciplinar inibe relações pessoais entre os alunos e professores, desvaloriza capacidades intelectuais acarretando problemas de aprendizagem, desestimula a crítica e a curiosidade, além de sustentar uma organização do trabalho pedagógico inflexível e uma tecnificação do trabalho docente. (LOPES, 2001a, p. 148).

Nessas críticas prevalece o entendimento de que o conhecimento disciplinarizado é originário das áreas científicas sendo, portanto, constituído por saberes produzidos fora da escola.

Vários autores podem ser mencionados como representantes dessa visão. Beane (2003, p. 92) concebe que a utilização da abordagem curricular por disciplinas emergiu da “época histórica na qual o propósito das escolas era quase exclusivamente preparar os jovens para entrarem no mundo erudito das universidades”. Por essa razão entende que os currículos daquela época procuravam espelhar o das universidades, sendo organizados a partir de conhecimentos abstratos, provenientes dos saberes científicos.

Na mesma direção, Cherryholmes (2004, p.31) destaca que teria sido na década de 1960, influenciado pelo lançamento do Sputnik pela União Soviética, que os Estados Unidos, numa tentativa de modernização do seu currículo, teriam retomado o estudo dos “métodos e o conteúdo das estruturas das disciplinas acadêmicas”, que tinha sido predominante até o final do século XIX. Para esse pensador, o retorno aos estudos disciplinares teria transformado as disciplinas em verdadeiras “caixas-pretas” cujo domínio estava apenas “nas mentes de alguns políticos demagogos”.

O surgimento de teorias progressistas, ainda na primeira metade do século XX, associadas principalmente aos estudos de John Dewey¹⁰, teria influenciado as reformas dos currículos estado-unidenses. Ao se darem conta de que a União Soviética alcançara níveis de desenvolvimento superiores aos deles, e atribuindo os resultados tecnológicos logrados pelos

¹⁰Conforme destacamos em passagens anteriores, para este pensador a escola deve priorizar o ensino de conhecimentos advindos das experiências dos alunos.

soviéticos às políticas educacionais implementadas por aquele país, os Estados Unidos teriam retomado o estudo de conhecimentos acadêmicos como estratégia para impulsionar o desenvolvimento tecnológico.

Muitas das críticas à estruturação disciplinar procedem de autores que associam as disciplinas aos pressupostos lógicos das ciências de referência. Consoante apresentamos, as motivações que geram estas críticas sugerem que a estruturação do currículo em disciplinas, além de não proporcionar a interação entre diferentes áreas ou campos de conhecimento, também dificulta a compreensão global dos fenômenos não permitindo a “aproximação com saberes cotidianos dos alunos”. Fato este que reduziria as possibilidades de “aprendizagem de conhecimentos significativos” principalmente por parte daqueles cujo acesso aos códigos considerados legítimos tem se mostrado mais precário (MACEDO; LOPES, 2002, p. 74). Implicado neste fato estaria a associação entre organização por disciplinas e fracasso escolar.

Enquanto o currículo disciplinar é comumente “entendido como consequência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento”, os currículos integrados “são entendidos como baseados nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social dos conhecimentos” (LOPES, 2001a, p.148). Essa compreensão tem possibilitado conceber a organização curricular integrada como mais democrática porque sustentada em conhecimentos afetos à vida cotidiana dos alunos, o que renderia maior acessibilidade àqueles provenientes de classes subalternas.

A despeito dessas observações, estudos diversos fazem referência às relações entre a compartimentalização e as hierarquias de saberes permitindo-nos questionar tanto a crença na vinculação entre disciplina escolar e disciplina científica como a relação entre disciplinaridade e fracasso escolar.

Tendo como pressuposto fundamental nossa convicção no enfoque sócio-histórico da produção e disseminação de conhecimentos e, ainda, considerando as bases epistemológicas sobre as quais se assentam algumas análises relacionadas à organização curricular, consideramos que nem os currículos disciplinares podem ser considerados decorrentes unicamente da ciência de referência nem, tampouco, qualquer organização curricular dita integrada necessariamente assegurará a avaliação crítica do uso de determinados conhecimentos e sua adequada aplicação no desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e igualitária. Tanto o currículo organizado disciplinarmente pode se mostrar incluyente quanto o currículo convencional de integrado pode ser excluyente.

Uma das explicações de que nos valem para justificar esse posicionamento é a que Moore e Young (2001) apresentam. Para estes dois filósofos é equivocada a relação comumente estabelecida entre currículo disciplinar e desigualdade social visto entenderem que as críticas imputadas ao currículo disciplinarizado geralmente não estão fundamentadas em razões epistemológicas, mas são signatárias do instrumentalismo técnico cujo interesse se volta à manutenção do sistema produtivo vigente.

Por ser adepta de “um currículo mais centrado em habilidades” e voltado às transformações econômicas globais, a percepção instrumentalista acusa os que defendem a organização curricular disciplinar de promoverem uma forma de saber descontextualizado e resistente às mudanças pelas quais passa a sociedade (MOORE; YOUNG, 2001, p. 222). Para os instrumentalistas, essa seria uma forma de saber que não contribuiria para ampliar as possibilidades de empregabilidade dos alunos no universo profissional.

Na acepção de Moore e Young (2001) a crítica dos instrumentalistas favorece, de um lado, a idéia de que tais saberes não são acessíveis à grande parte dos alunos e, de outro, a crença na necessidade de apreensão de conhecimentos voltados ao mundo laboral. Tratar-se-ia, portanto, de uma visão tributária de interesses mercantis e não resultado de uma reflexão sobre uma possível teoria de conhecimento.

A outra explicação procede de posicionamentos polarizados sobre a natureza do conhecimento escolar. Dentre as visões controversas existentes, destacamos as de Hirst e Peters e de Goodson, incluindo aí alguns adeptos das idéias deste último.

Hirst e Peters (1972) inscrevem-se numa vasta corrente de pensamento racionalista anglo-saxão que defende haver identidade entre conhecimentos produzidos pela escola e aqueles da ciência. Para os dois pensadores, a educação deve se preocupar em fornecer ao aluno um conjunto organizado de experiências e conhecimentos por meio de atividades cognitivas. Consubstanciados nesta idéia delimitam oito formas distintas de conhecimento sobre as quais o ensino escolarizado deveria voltar-se. São elas: matemática, ciências físicas, ciências humanas, literatura, belas artes, moral, religião e filosofia.

Estas formas de pensamento, como chamam seus idealizadores, constituiriam a realização fundamental da mente humana e inscreveriam a maneira pela qual a experiência se estruturaria e poderia aceder à inteligibilidade. Na visão destes estudiosos, a escola deveria encarregar-se de viabilizar o estudo das lógicas e dos sistemas de pensamento das disciplinas que compõem as respectivas formas de conhecimento.

Hirst e Peters concebem os campos de conhecimento como constituídos por “conceitos, métodos, formas de raciocínio e de produção do conhecimento próprios e específicos” sobre os quais alunos e professores deveriam se debruçar em busca do aprendizado (LOPES, 2001a, p.150). Logo, seriam os princípios lógicos e psicológicos das disciplinas relacionadas às áreas de conhecimento a se constituírem em objetos de ensino nos processos educativos formais. Ainda que as disciplinas escolares não se vinculem diretamente a cada uma das áreas de conhecimento, elas equivaleriam à ciência de referência sendo, portanto, os princípios da disciplina científica a orientar os estudos das disciplinas na escola.

Mostrando-se contrário a essa visão, Goodson (1998, p. 8) afirma que “o currículo não é construído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”. Logo, a produção de saberes seria resultante de um processo constituído pelo amálgama entre conhecimentos científicos, crenças, expectativas e visões sociais. Nessa direção,

Aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre o conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes (Ibid., p. 9).

Para Goodson (2001, p.76) o posicionamento de Hirst e Peters é uma representação inadequada da realidade curricular porque fundamentada em pressuposições estáticas e a-históricas. Segundo argumenta, o caráter “dado” da posição desses estudiosos é visível quando estes afirmam que “adquirir conhecimento é tomar consciência da experiência como sendo estruturada, organizada e dotada de sentido de uma maneira bastante específica”.

Acompanhando Goodson, também Lopes (1999, p.24) discorda da tese que defende haver equivalência entre as disciplinas escolares e as ciências de referência. Para esta estudiosa, o conhecimento escolar constitui-se “no embate com os demais saberes sociais, diferenciando-se dos mesmos”. Logo, ele seria definido como um saber que revela seu aspecto paradoxal. De um lado, busca uma forma de socialização do conhecimento científico; de outro, objetiva a constituição do conhecimento cotidiano.

Na esteira destes dois últimos autores podemos dizer que, além de se constituírem no embate entre conhecimentos científicos ou acadêmicos e cotidianos ou comuns, os conhecimentos escolares resultam de vários saberes de referência “incluindo também as chamadas práticas sociais de referência: atividades sociais diversas de pesquisa, produção,

engenharia, bem como atividades domésticas e culturais” (LOPES, 2001a, p.155). Por isso preservam certa autonomia em relação ao saber científico, mesmo que em determinados momentos dele se aproximem. Razão pela qual julgamos também equivocado o pensamento daqueles que compreendem a organização curricular disciplinar como descontextualizada e desconectada do movimento da vida diária.

As argumentações acima nos levam à compreensão de que na organização do conhecimento escolar a lógica da ciência é recontextualizada por meio de filtros que associam os pressupostos da ciência aos contextos sociais e políticos dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Estes filtros promoveriam descontinuidades entre conhecimento científico ou acadêmico e conhecimento escolar. Essa descontinuidade ocorreria justamente porque o desenvolvimento do conhecimento em níveis escolares não se deve apenas a questões epistemológicas e a procedimentos particulares, mas também a fatores ideológicos.

Tal afirmação está respaldada em discussões sobre o problema das relações entre conhecimento comum e conhecimento científico evidenciado especialmente por Bachelard (1971; 2003; 2004). Na visão deste pensador predomina uma relação de ruptura epistemológica entre uma objetivação de conhecimento e outra. Contrário à visão que concebia a unicidade metodológica entre regiões (ou campos) distintas de conhecimento, Bachelard defende haver pluralidades racionais setoriais. Essas pluralidades seriam indicativas das descontinuidades entre os campos de conhecimento.

Confiando na primazia da descontinuidade entre os conhecimentos da ciência e aqueles veiculados pela escola, na esteira de Bernstein (1996) creditamos ao conhecimento escolar a possibilidade de ressignificação dos saberes provenientes de outros campos de conhecimento. Entendemos que este processo tanto pode referir-se à ressignificação de conhecimentos acadêmicos, no universo científico, quanto de conhecimentos escolarizados, no âmbito do ensino formal. Por isso, a nosso ver, são infundadas algumas críticas ao currículo disciplinar.

Nossa crença na ressignificação de conhecimentos acadêmicos para as situações de sua utilização no universo laboral, na esfera do ensino universitário, decorre de alguns estudos que realizamos sobre as DCNs dos Cursos de Graduação, conforme tivemos oportunidade de destacar em passagens anteriores. No tocante à organização dos currículos do ensino de graduação, as determinações do governo brasileiro, exaradas especialmente a partir da implantação da LDB nº 9394/96, têm disseminado a idéia de promover maior articulação

entre os saberes de modo a possibilitar que os estudantes universitários se apropriem de um conhecimento mais inter-relacionado.

Essa indicação tem corroborado para a concretização de projetos curriculares cujos conhecimentos estejam voltados às necessidades dos alunos em relação ao mundo laboral. Por isso nossa suspeição de que também na educação de nível superior possa estar havendo certa tendência para o ensino de conteúdos que possibilitem aplicação dos conhecimentos relacionados ao universo profissional, sem preocupação com a vinculação ao universo acadêmico.

De fato, em relação à seleção dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino, o Banco Mundial tem recomendado aos países pobres deixarem de investir em educação acadêmica e prolongada àqueles que “são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres”; o mais racional para estes países seria oferecer um “padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico” (KUENZER, [2003?], p.09). Neste caso, a recomendação dada é no sentido de priorizarem-se investimentos no ensino fundamental e médio cuja tônica deverá ser a formação de um cidadão com habilidades mais genéricas. No tocante ao ensino superior, a perspectiva apontada é pela oferta de um ensino adequado à preparação dos jovens para o mercado de trabalho.

A despeito das ponderações apresentadas e, ainda, quer se considere o conhecimento escolar como derivado da ciência de referência ou como “um processo mais amplo de reconstrução de saberes”, prevalece um ponto em comum nas perspectivas que apresentam posicionamentos polarizados sobre a sua constituição: o de que a organização por disciplinas tornou-se hegemônica na história do currículo escolar (MACEDO; LOPES, 2002, p. 73).

Às vezes “camufladas” por outras denominações, outras vezes relegadas a funções instrumentais¹¹ é certo que as disciplinas manifestam sua forte influência na organização curricular evidenciando que, a despeito de todas as críticas empreendidas a essa arquitetura de currículo, “é por intermédio das disciplinas que o conhecimento vem sendo prioritariamente transmitido nas escolas” e, mais: as disciplinas continuam sendo consideradas indispensáveis na sistematização dos conhecimentos e na formação de certas habilidades (Ibid., p. 74).

¹¹Mais adiante, quando procedermos ao estudo sistemático dos princípios que conformam as DCNs, poderemos verificar que predomina tendência de tirar o foco das disciplinas dos cursos de formação docente atribuindo-se-lhes a tarefa de mediar a constituição das competências requeridas ao professor.

Numa visão crítica à disciplinarização do conhecimento escolar, Santomé (1998, p. 47) considera ter sido com o advento da industrialização, na segunda metade do século XIX, a partir de critérios econômico-capitalistas, que se abriu “o caminho para maiores parcelas de disciplinaridade do conhecimento”. A necessidade de especialistas para os processos de produção e comercialização dos produtos teria impulsionado o surgimento de novas especialidades, seguindo-se um processo que diversificou e fragmentou tanto a produção industrializada quanto a de conhecimentos escolarizados mais gerais. Para este autor,

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo (Ibid., p. 55).

Segundo Santomé (1998, p. 46), a preocupação com a unidade dos saberes não seria uma aspiração atual. Para este autor, o Centro de Pesquisa e Ensino de caráter neoplatônico da Escola de Alexandria, na Antiguidade, seria “a instituição mais antiga a assumir um compromisso com a integração do conhecimento”. No entanto, a defesa radical de um currículo menos fragmentado teria ocorrido após o advento da Primeira Revolução Industrial, no final do século XIX e início do século XX.

Acreditava-se que o esfacelamento dos conhecimentos na escola acompanhava a fragmentação do processo produtivo, resultante da implementação de novas formas de trabalho impostas de um lado, pela Revolução Industrial e, de outro, pelas propostas tayloristas/fordistas. De fato, o estudo e a adoção de práticas de aperfeiçoamento da divisão social do trabalho implementadas entre final do século XIX e início do século XX enveredaram por caminhos por meio dos quais a classe dominante passou a assegurar definitivamente a sua dominação sobre a classe trabalhadora e sobre toda a sociedade. À especialização e divisão das tarefas associava-se a rigidez e padronização nos procedimentos e ações gerando, a um só tempo, a massificação do trabalho e a racionalização da produção. Nesse modelo vigorava a exploração do trabalhador por meio de processos que relegavam os operários a tarefas estafantes e repetitivas, destituídas da necessidade de reflexão aprofundada sobre o processo produtivo.

Educadores contrários às políticas educacionais do início do século passado argumentavam que o princípio adotado na indústria se expandira às escolas, gerando, como consequência, a desapropriação e desarticulação dos saberes ensinados nas instituições

educativas. A fragmentação dos conhecimentos pela adoção do currículo disciplinar teria transformado a educação em algo incompreensível para os próprios alunos destituindo-lhes da possibilidade de compreensão sobre o processo educacional do qual participavam e sobre a realidade da qual faziam parte. Isso porque os conhecimentos seriam fornecidos em “pequenas doses” (disciplinas), aparentemente desconectados entre si e distantes da realidade vivida pela maioria dos estudantes sendo a sua materialização concebida como produto do conhecimento de outros. Daí a razão da crítica contundente a essa forma de organização curricular.

Consoante apresentamos, a transferência de procedimentos da indústria para a escola decorria da visão capitalista que concebia a educação como instrumento para o desenvolvimento econômico. Diante dessa percepção, os esforços de grupos destinados a promover a sustentação dos interesses capitalistas no final do século XIX e início do século XX teriam sido no sentido de assegurar o preparo adequado dos jovens para a inserção no mercado de trabalho, de modo a garantir a manutenção do sistema vigente. Para isso, a função do currículo deveria ser a de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão no sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que [legitimasse] os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p.15). Por que a natureza da educação vinculava-se ao destino do trabalho, tornava-se peça do processo de acumulação do capital.

Evidentemente, o modelo disciplinar definiu um perfil de professor onde o que se valorizava era a capacidade de transmitir o conteúdo escolar por meio de um academicismo técnico-científico. Acirrando ainda mais este quadro de críticas ao currículo disciplinar, muitos educadores acreditavam que os conhecimentos legitimados pela escola estariam sendo determinados a priori, a partir dos saberes provenientes das disciplinas científicas, conforme destacamos anteriormente, e ministradas através de uma didática de memorização e verbalização que prejudicava ainda mais o desenvolvimento de capacidades destinadas à reflexão crítica da realidade.

Fundamentados nestes pressupostos, educadores alinhados a uma perspectiva progressista passaram a defender, especialmente nos primeiros anos de escolarização, um currículo voltado às experiências e aos problemas cotidianos dos alunos com o intuito de possibilitar uma visão mais articulada entre os conhecimentos escolares e a vida fora da escola. Por isso, considera-se que, em sua origem, a argumentação que subsidia a defesa pela organização integrada dos conteúdos escolares revela potencial crítico porquanto associada ao

movimento dos educadores que lutavam contra a mercantilização da escola e do ensino, e a favor de um conhecimento democratizado e contextualizado o qual, via de regra, tem sido associado ao pragmatismo.

A conotação prática e experiencial atribuída aos conhecimentos escolares justificaria a conveniência da efetivação de currículos mais integradores, voltados não tanto aos conteúdos tomados isoladamente e de forma fragmentada e, sim, às interações e articulações entre eles de modo a torná-los mais acessíveis ao aluno.

Porém, consideramos imprescindível levar em conta a colocação de Lopes (2001b, p.6), qual seja: “não cabe [...] entender a integração curricular como obrigatoriamente positiva e associada a uma dimensão crítica sem que sejam analisadas a quais finalidades educacionais ela se associa”. Na esteira deste pensamento podemos afirmar que os princípios que delimitam o modelo de integração, bem como os pressupostos básicos que os orientam, a centralidade atribuída aos elementos integradores e os interesses a que se vinculam, determinam tanto os limites quanto as possibilidades de um currículo onde os saberes são produzidos numa dinâmica articulada. Assim, podemos ter currículos considerados integrados igualmente excludentes, mesmo numa formatação diferenciada da organização tradicional.

Para Santomé (1998, p. 129), uma das finalidades fundamentais que toda intervenção curricular pretende desenvolver “é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar”. Esta argumentação atribui ao indivíduo duas características principais: “cidadania ativa” e “criticidade”. Ao se propor um currículo voltado à comunidade não há interesse em superar desigualdades, mas assegurar a convivência com elas de forma criativa e harmoniosa. Ao que tudo indica, a perspectiva educativa não é superada, pois continua excludente; as desigualdades entre grupos e classes sociais ficam sutilmente escondidas, mas não desaparecem.

Destarte, entendemos que a solução para o problema da tão propalada fragmentação disciplinar não é acabar com as especialidades por serem controladoras de determinados tipos de conhecimento, visto que a organização curricular integrada também pode revelar seu aspecto mais perverso. O que nos parece mais coerente é perspectivar uma política-pedagógica que parta da diversidade cultural e social dos acadêmicos do ensino superior e dê a todos, indistintamente, uma “adequada formação político-profissional”. (FRIGOTTO, 2003, p. 204). Essa perspectiva não elimina a formação técnico-profissional mais específica, mas

busca a superação das polaridades “conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático” (p.180) e a re-alocação deles numa dimensão dialética.

É nessa direção que construímos a visão de um conhecimento emancipatório no percurso formativo dos profissionais da educação básica. Atribuir à formação do professor uma perspectiva emancipatória significa tomar os conhecimentos curriculares nas suas várias dimensões sem desvalorizar experiências anteriores nem, tampouco, se limitando a elas.

Acreditamos não ser a organização de um novo desenho ou de uma nova arquitetura curricular a assegurar a construção de um currículo menos excludente e mais interconectado com os acontecimentos do mundo contemporâneo, embora a formatação da matriz curricular possa contribuir para evidenciar a dinâmica prevista. Ademais, se almejarmos construir uma proposta curricular com vistas à emancipação do sujeito não poderemos vincular a inter-relação dos conteúdos simplesmente à idéia de criar mecanismos para facilitar a aprendizagem do aluno.

Reduzi-la a isso seria desconsiderar as estratificações de saberes que medeiam as relações de poder e que prescrevem um tipo de currículo ou conteúdo para cada tipo de aluno; seria, igualmente, desconsiderar as forças simbólicas que promovem tanto a estratificação de saberes quanto as dos grupos sociais e, ainda, seria simplificar as questões pertinentes à articulação entre saberes escolares. Numa organização curricular onde a visão não seja dicotômica - integração ou disciplinarização - será possível confrontar saberes especializados e saberes interdisciplinares, formação do especialista e formação do generalista (MOREIRA, 2003).

No estudo realizado sobre as DCNs para os cursos de graduação pudemos verificar que predominam indicações de organização curricular em módulos ou créditos, num sistema seriado ou não, anual, semestral ou misto, desde que os conhecimentos sejam distribuídos ao longo de todo o curso, divididos entre conteúdos de formação básica, de formação específica e de formação complementar, devidamente articulados e numa abordagem expressa pelo conceito de interdisciplinaridade. Prioriza-se a distribuição dos conteúdos em núcleos ou eixos interligados, integralizados por meio de disciplinas, seminários e atividades de natureza teórica e prática.

Nesta indicação pode ser percebida certa tendência à organização curricular tradicionalmente convencionada como integrada que, se não tem como pressuposto fundamental excluir as disciplinas dos currículos universitários, ao menos procura incluir a

oferta de componentes articulados a um perfil profissional mais geral. A perspectiva de inovação anunciada nos documentos da reforma curricular evoca adesão a um conhecimento voltado aos princípios de utilidade e funcionalidade.

Considerando-se que o conhecimento, contemporaneamente, tornou-se instrumento para o desenvolvimento econômico não mais sendo tomado como fim em si mesmo como ocorria na tradição medieval, o currículo passaria a ser visto como produção flexível e dinâmica tendo em vista a associação entre conhecimentos profissionais e gerais.

A incursão às diferentes concepções de currículo, produzidas ao longo do processo de desenvolvimento desse campo, possibilitou-nos construir uma base, um ponto de apoio às nossas análises sobre as DCNs para a formação de professores da educação básica e, por conseguinte, às análises sobre os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. As concepções propugnadas nos documentos que encerram o conjunto de Diretrizes revelam as recontextualizações que teorias curriculares sofrem ao serem transformadas em textos legais. Analisar os documentos oficiais à luz dessas teorizações, e dos diferentes contextos que estruturam o campo da prática curricular, é tarefa a que nos propomos desenvolver na próxima seção.

3 DAS TEORIZAÇÕES CURRICULARES ÀS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como já tivemos oportunidade de salientar, a produção e reprodução de teorias e textos curriculares é regulada pelos contextos que estruturam o campo educacional. No tocante às reformas curriculares brasileiras, tendências internacionais evidenciadas por aspectos comuns nas reformas de vários países, e a presença marcante dos organismos internacionais, especialmente na América Latina e Caribe, têm constituído referências importantes para as mudanças professadas no campo oficial.

Mas não só os contextos globais ou as discussões internas do campo são capazes de reconfigurar as ações políticas nacionais. Vimos trabalhando na idéia de que também as manifestações locais funcionam como termômetros da atuação do Estado. Na implementação de cursos em conformidade aos preceitos legais, as instituições de ensino dão sentido às políticas com assinatura oficial ao mesmo tempo em que manifestam as incoerências e incompreensões quanto às lógicas produzidas.

Considerando os campos oficial e pedagógico como pertencentes a espaços recontextualizadores diferentes, com características próprias, defendemos que as práticas pedagógicas institucionalizadas estão inseridas num contexto dinâmico de produção e reprodução de políticas curriculares. Porém, ainda que resultantes das relações entre diferentes contextos, essas práticas constituem um campo recontextualizador específico e diferenciado do campo do Estado.

As políticas levadas a termo recentemente pelo governo brasileiro nos cursos de formação de professores refletem o quadro conflituoso de articulação entre contextos sociais macro e micro. As DCNs disseminam concepções e princípios, produzindo visões de currículo e de formação. Essas visões refratam os aspectos considerados centrais na organização curricular dos cursos de formação de professores e as tendências predominantes no campo oficial.

Conforme aludimos em passagens anteriores, as políticas educacionais não têm compromisso com nenhuma teoria curricular. No entanto, as ações empreendidas instituem certas concepções comuns, resultantes dos mecanismos de poder e controle, provenientes dos contextos a que se associam. Ao que tudo indica, embora diversamente apresentadas,

nas recentes reformas curriculares para a formação de professores mantém-se a vinculação entre educação e interesses do mercado, já professada em épocas passadas (DIAS; LOPES, 2003).

As análises realizadas na seção anterior sobre as teorias curriculares nos possibilitaram verificar que o modelo de racionalidade a informar o desenvolvimento industrial do início do século XX requeria mudanças educacionais alinhadas às transformações do setor produtivo, cujo interesse era produzir um trabalhador apto a desempenhar funções impostas pelo sistema mercantil. Procurando atender a essa perspectiva, o currículo desenvolvido pelas escolas da época organizava-se dentro de uma lógica instrumental-tecnicista (MOORE; YOUNG, 2001). O indivíduo era definido pelo trabalho que desenvolvia cabendo ao professor cumprir os programas prescritos pelo Estado, tendo em vista alcançar os resultados previstos. Predominava o controle no processo e a busca pela atuação eficiente do trabalhador.

Tanuri (2000) avalia que, no Brasil, os cursos de formação de professores dos primeiros anos do século XX demonstravam acentuada preocupação com a formação técnico-profissional. Embora o planejamento e o desenvolvimento do currículo sofressem interferências provenientes de tendências e orientações diversas, a ênfase estava no desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino. Acreditava-se que esta seria a forma adequada de profissionalizar os professores¹².

Especialmente nos primeiros anos de escolarização dos estudantes, desenvolveram-se experiências em torno de temas relacionados ao cotidiano e aos interesses dos alunos. Da mesma forma, surgiram propostas e iniciativas no sentido de ajustar os currículos dos cursos de formação de professores às peculiaridades do meio¹³. Porém, tanto numa quanto noutra perspectiva não ficava visível a preocupação com o estudo do contexto sócio-histórico.

O mais provável é que a idéia de escola eficiente e produtiva tenha influenciado o pensamento curricular e educacional brasileiro até a década de 1970. A publicação do livro *Como elaborar o currículo*, de Marina Couto, em 1966, é um indicador da visão que pairava

¹²Para Tanuri (2000), as reformas realizadas nos anos de 1930 em várias escolas normais espalhadas pelo país, pelo deslocamento que proporcionou dos conteúdos a serem ensinados para os métodos e processos de ensino, é um exemplo da vinculação do profissionalismo do professor à sua formação técnica.

¹³Referimo-nos, especificamente, ao movimento empreendido no final da década de 1940 pela criação de escolas de preparação de professores para o magistério na zona rural, citado por Tanuri (2000). Talvez seja possível associar esta tendência às influências das idéias deweyanas trazidas para o Brasil por educadores que tinham ido realizar seus estudos nos Estados Unidos, entre os anos de 1920 e 1930.

nos estudos da época. A busca pela eficiência técnica definia o currículo e orientava as políticas governamentais¹⁴.

Os textos produzidos pelo mercado globalizado nos anos de 1980 e 1990 disseminaram a necessidade de colocar o país em nível de competitividade internacional. A atividade produtiva passou a corresponder a “um espaço de promoção das habilidades pessoais” (MOREIRA; MACEDO, 2001, p. 127). O trabalhador começou a ser visto como membro de uma equipe, alguém com capacidade para enfrentar problemas e desafios, e o professor como aquele que não apenas cumpre às determinações oficiais, mas como alguém capaz de refletir sobre a própria prática e modificá-la a partir de referenciais oferecidos na experiência laboral.

Mudanças educacionais nos diferentes níveis e modalidades foram promovidas tendo em vista o novo perfil de profissional que se descortinava no cenário mundializado. As reformas curriculares tornaram-se o alvo dessas mudanças tendo em vista produzir um cidadão preparado para as novas demandas sociais. As transformações, em termos curriculares, começaram a se fazer em torno dos princípios da Qualidade Total, do gerencialismo, da flexibilidade e da eficiência, demandados pelo novo paradigma de produção capitalista.

Alimentadas por discursos produzidos num contexto globalizatório, os quais difundem o papel preponderante do professor na conformação de novas mentalidades, as DCNs representam um terreno fértil para a disseminação de idéias e concepções relacionadas com o desempenho do professor e com a sua formação noutro contexto profissionalizante.

Os discursos voltados à promoção de reformas afinadas com as necessidades da educação básica ganham força. Promove-se o estreitamento das relações entre o desempenho do professor e o do aluno, com predomínio na racionalidade prática. A idéia de produção de um currículo com concepção integrada adquire contornos de produção de um saber homogêneo e geral, consorciado às situações de atuação do professor no universo da sala de aula. A conquista de profissionalização é relacionada aos desempenhos alcançados pelo professor na educação básica.

¹⁴Na Lei nº 5.692/1971, seguindo a tendência de profissionalização técnica para o segundo grau, foi adotada a habilitação específica para o magistério. O currículo deste nível de ensino foi dividido em núcleo comum, de formação geral, obrigatório em âmbito nacional, e parte específica. No caso da habilitação para o magistério, a formação especial passou a ser constituída pelos fundamentos da educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino, didática e prática de ensino. Segundo Tanuir (2000), esta divisão teria reforçado o caráter tecnicista e fragmentário do currículo.

As competências figuram como o novo paradigma curricular de formação dos professores. Define-se um perfil e identificam-se as respectivas competências. Os conteúdos mínimos são substituídos por âmbitos de conhecimento. Passa-se de uma formação mais acadêmica para uma perspectiva na qual conteúdos e disciplinas sejam selecionados em função das competências que se almeja desenvolver com a atividade educativa.

Amplia-se a carga horária do tempo destinado às atividades práticas, mas reduz-se o tempo para a integralização dos cursos¹⁵. Sem estar necessariamente vinculada a nenhum campo teórico específico, a prática torna-se um componente curricular obrigatório, devendo ser vivenciada ao longo de todo o processo educativo do futuro professor.

O controle não mais se dá no processo, mas é feito por meio dos resultados obtidos pelo professor na sua atuação junto à educação básica. Ressignificado a partir do conceito de professor reflexivo e pesquisador, o princípio metodológico traduzido pela ação-reflexão-ação torna-se uma das estratégias privilegiadas na reforma curricular, fazendo vigorar o racionalismo pragmático na preparação dos educadores. O professor, considerado um profissional autônomo, é aquele que reflete, toma decisões e resolve problemas do dia-a-dia, relacionados ao cotidiano da escola. O conceito de ensino é subsumido em favor do conceito de aprendizagem.

Este é o cenário que se descortina com a regulamentação das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica. A necessidade urgente de se habilitar os docentes dentro de uma nova perspectiva profissionalizante favorece improvisações e aligeiramentos na elaboração dos PPs dos cursos, os quais podem levar a um nivelamento por baixo na preparação do professor (TANURI, 2000). O descuido com os aparatos teórico-práticos traz incertezas acerca das conseqüências na qualificação dos docentes para as próximas décadas e convida educadores a discutir as contradições que cercam o discurso da profissionalidade do educador no contexto das reformas curriculares contemporâneas.

¹⁵Com exceção do curso de pedagogia, os demais cursos de licenciatura passaram a ter 2800 horas, encurtando seu tempo de duração na formação universitária. Conforme determina a LDB 9396/96, deve-se evitar prolongamentos desnecessários para a integralização dos cursos de graduação.

3.1 PRECEITOS LEGAIS

Conforme anunciamos, os textos com assinatura oficial, inscritos na forma de Diretrizes Curriculares, Pareceres e Resoluções, e promulgados pelo governo central no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, funcionam como tecnologias de políticas curriculares. As DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através de seu Conselho Pleno (CP), e regulamentadas pelas Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2, em 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente, representam uma dessas estratégias de controle e regulação.

No art. 1º da Resolução CNE/CP 1/2002 afirma-se que as DCNs “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002a, p. 1). No Parecer CNE/CP 009/2001, estas Diretrizes são concebidas como “um marco referencial para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização básica” (BRASIL, 2001, p.08).

As definições acima evidenciam a tentativa de se preservar, ao menos no campo discursivo, o caráter democrático na delimitação de reformas curriculares as quais não mais serão determinadas pela definição de disciplinas e conteúdos, mas por diretrizes gerais, engendrando espaços para que cada instituição possa construir seus próprios PPs, em conformidade à sua realidade.

A despeito de o caráter abrangente contribuir para disseminar uma visão mais democrática e atualizada das reformas educacionais promovidas na última década, não podemos esquecer que existe um conjunto de ações promovidas pelas agências educacionais com o intuito de construir consensos em torno de algumas determinações consideradas fundamentais ao projeto oficial. Assim, ainda que as determinações legais, expressas por diretrizes amplas e gerais, possam abrir espaços para a autonomia da escola, na prática às vezes nem sempre acontece assim. Acompanham estas indicações mecanismos regulatórios que controlam os processos de recontextualização desses textos no campo da prática pedagógica. A despeito disso, as ambivalências, próprias dos processos de produção destes documentos, abrem possibilidades de ressignificação dos textos oficiais na arena da prática institucionalizada.

A trajetória legal que prescreveu a implantação de DCNs para a educação universitária pode ser assim descrita: a) Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em seu art. 12º definiu que “os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos”; b) Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, que criou, em substituição ao Conselho Federal de Educação (CFE), o Conselho Nacional de Educação (CNE), e alterou os dispositivos da Lei nº 4.024/ 1961, estabelecendo em seu art. 9º § 2º, alínea “c”, dentre as atribuições da Câmara de Educação Superior, a de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação; c) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu art. 53º, item II, atribuiu autonomia às universidades para “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”; d) Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CES nº 776, de 03 de dezembro de 1997, que forneceu orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação a partir do que foi definido pela Lei nº 9.131/1995, na letra “c” do parágrafo 2º de seu art. 9º, conforme destacado acima; e) Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CES nº 583, de 04 de abril de 2001, que forneceu orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Na exposição desta trajetória é possível deslindar as tessituras do percurso legal, tanto no que se refere à atribuição da Presidência da República ao CNE para a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação quanto da Lei nº 9394/1996, que atribui autonomia à universidade na elaboração dos currículos de seus cursos, desde que respeitadas as determinações gerais das DCNs. De igual forma, percebe-se a estreita vinculação entre o que a legislação pressupõe como autonomia das universidades para a definição dos conteúdos mínimos dos cursos de ensino superior e o cumprimento das determinações prescritas nos documentos que delimitam as Diretrizes Nacionais.

Associados aos documentos que tornaram visível a necessidade de instituição de Diretrizes para os cursos de graduação, estão aqueles que forneceram um conjunto de elementos considerados necessários à constituição das DCNs para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior.

Na Resolução CNE/CP1/2002 são consideradas “peças indispensáveis do conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais” as leis 4024/1961 e 9131/1995, e os Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001. No entanto, para os propósitos desta tese priorizaremos aqueles documentos que permitem dar maior visibilidade aos pressupostos fundamentais da reforma

curricular. Com essa finalidade, destacaremos: a) o Decreto da Presidência da República nº 3276, de 06 de dezembro de 1999; b) o Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 009/2001; c) a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 1/2002 e, ainda; d) a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 2/2002.

O Decreto Presidencial nº 3276, assinado em 06 de dezembro de 1999 pelo então Presidente da República, Sr. Fernando Henrique Cardoso, em conjunto com o Ministro da Educação, Sr. Paulo Renato de Souza, adquire relevância no contexto deste estudo especialmente pelo que dispõe no item III do art. 2º quando determina:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

[...]

III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento (BRASIL, 1999, [s.p]).

A despeito de o texto inscrito no inciso 2º do art. 3º ter levado à substituição deste decreto pelo de nº 3554/2000¹⁶, em vista das duras críticas que sofreu dos educadores por atribuir exclusivamente aos cursos normais superiores a tarefa de formar os professores para a atuação multidisciplinar, os requisitos apontados nos demais artigos do Decreto 3276/99 irão tornar-se referenciais básicos para a elaboração do Parecer CNE/CP 009/2001.

Esse Parecer forneceu os elementos centrais para o conjunto de Diretrizes aprovadas em 2002. Nele está destacado que “O Decreto 3276/99, alterado pelo Decreto 3554/2000, regulamenta da formação básica comum que, do ponto de vista curricular, constitui-se no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica” (BRASIL, 2001, p.15).

A formação comum articula-se com a concepção curricular que se busca implementar, qual seja, a concepção integrada. Nas DCNs aprovadas em 2002 esta concepção será expressa especialmente pela constituição de competências comuns aos professores da educação básica. As competências comuns estarão articuladas às competências específicas, relacionadas à atuação do docente nas diferentes etapas da escolaridade nas quais ele irá atuar. A docência

¹⁶No inciso 2º do art. 3º do Decreto nº 3276/99 estava escrito que “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999, [s.p]). No Decreto nº 3.554/2000 a expressão “exclusivamente” foi substituída por “preferencialmente” (BRASIL, 2000,[s.p.]).

será tratada de modo específico nos cursos de formação de professores. Porém, as competências serão comuns.

Aliás, as competências a serem observadas na preparação do professor da educação básica também já se encontravam delimitadas no Decreto Presidencial nº 3276/99. No art. 5º daquele Decreto lê-se:

Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministério de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

§ 1º. As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:

I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1999, [s.p.])

Outro documento que interessa para o nosso estudo é o Parecer CNE/CP 009/2001. Conforme anunciamos, este Parecer, aprovado pelo CNE em 08 de maio de 2001, é considerado uma das “peças indispensáveis” do conjunto de DCNs (BRASIL, 2002a, p.1). As proposições e recomendações nele constantes foram sintetizadas e regulamentadas nas Resoluções CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, que determinou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Por isso este Parecer representa as sínteses alcançadas com o processo de promulgação de Diretrizes Curriculares Nacionais, expressas nessas duas Resoluções, as quais também figuram no quadro dos documentos por nós estudados.

Na parte introdutória do Parecer CNE/CP 009/2001 anuncia-se que a proposta de DCNs foi submetida à apreciação da comunidade educacional em vários momentos distintos: cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional. Acreditamos que este dado procura demarcar o caráter participativo na delimitação das DCNs e visa atribuir legitimidade ao documento produzido.

Já no início do documento está escrito:

Este documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos em vigor (BRASIL, 2001, p.04).

Como toda proposta em educação, ela não parte do zero mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior (p. 06).

Constata-se o interesse em demonstrar que a proposta produzida é fruto de um processo de negociações e acordos possíveis, os quais engendram a participação de diferentes segmentos educacionais e congregam interesses provenientes de variadas fontes, característica essa que tem sido dominante em políticas implementadas contemporaneamente pelo governo brasileiro, conforme anunciamos em passagens anteriores.

Um segundo aspecto na proposta de DCNs é a apresentação de princípios orientadores amplos, suficientemente flexíveis para abrigar diferentes propostas institucionais e amplamente abrangentes a ponto de assegurar a constituição de uma base comum de formação para o profissional da educação básica (BRASIL, 2001).

Dentre os campos que merecem revisão na formação de professores para atuar na educação básica, no Parecer CNE/CP 009/2001 encontram-se destacados o institucional e o curricular. Na Resolução CNE/CP 1/2002 estes dois campos serão concebidos como constituintes dos princípios, fundamentos e procedimentos que delimitarão DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica.

No campo institucional, a proposta aprovada em maio de 2001 assinala que a “desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica”. Para superar isso, propõe-se “a busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas” e que “tenha como base uma proposta integrada” (BRASIL, 2001, p. 17).

A integração tida como necessária no campo institucional refere-se à articulação entre os diferentes níveis de ensino. Por isso compreende a construção de uma proposta que busque

sintonia entre a formação do professor e a do aluno da educação básica numa tentativa de promover a articulação entre níveis diferenciados de ensino, perspectiva essa endossada pela valorização da simetria ou situação invertida, da concepção de aprendizagem, de competência e de ensino.

No que tange ao campo curricular, no Parecer CNE/CP 009/2001 é sinalizada como necessária a revisão atinente: i) aos repertórios de conhecimentos prévios dos professores em formação; ii) à implementação de estratégias que tomem como ponto de partida e as necessidades de aprendizagens desses alunos; iii) ao compromisso dos cursos de preparação de futuros professores em suprir eventuais deficiências de escolarização básica dos alunos; iv) ao tratamento adequado dos conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor irá trabalhar; v) à necessidade de relação entre os conteúdos de ensino na educação básica e os de aprendizagem na educação do professor (BRASIL, 2001).

Como pudemos verificar, há um conjunto de procedimentos e caminhos produzidos no sentido de oferecer sustentação ao modelo de formação que se quer implementar. Aos procedimentos e orientações deslindados acima se associa um discurso muito bem articulado, o qual se destina a dar respostas para algumas questões históricas, tais como: o caráter excessivamente abstrato e fragmentado dos saberes escolares, a desarticulação entre os aspectos teóricos e práticos na seleção e ordenamento dos currículos, a falta de flexibilização de tempos e espaços de formativos, o formato predominantemente conservador e acadêmico de organização do ensino.

Esses discursos dão eco a reivindicações e lutas antigas de educadores comprometidos com a qualidade da educação brasileira, tornando legítima e consentida a reforma da formação dos professores. Porém, as alternativas apresentadas como adequadas à melhoria das condições de atuação dos docentes segue caminhos que deixam dúvidas sobre as possibilidades de concretização deste intento. É o que procuraremos demonstrar na próxima seção.

4 PRESSUPOSTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS DIRETRIZES NACIONAIS

Os elementos apresentados na seção anterior, como necessários à revisão curricular, demarcam os princípios e critérios para a reforma da formação dos professores da educação básica, delimitados no conjunto de DCNs.

Na Resolução CNE/CP 1/2002 são considerados princípios norteadores do preparo do professor para o exercício profissional: i) a concepção de competência como nuclear na orientação do curso de formação de professores; ii) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, expressa pelos conceitos de simetria invertida, aprendizagem, conteúdo e avaliação; iii) a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor (BRASIL 2002a).

No Parecer CNE/CP 009/2001 estes princípios são apresentados como orientadores da reforma curricular, voltando-se a atender às exigências “de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno” (BRASIL, 2001, p. 29).

Os critérios de organização da matriz curricular estão expressos “em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores” (p. 52).

Tanto no Parecer CNE/CP 009/2001 quanto na Resolução CNE/CP 1/2002 aparecem delimitados os seguintes eixos de articulação das dimensões do conhecimento: i) eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; ii) eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; iii) eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; iv) eixo que articula a formação comum e a formação específica; v) eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa e, vi) eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Como podemos constatar, estes eixos expressam dimensões de conhecimento em torno das quais devem ser organizadas as atividades educativas dos futuros professores. Segundo o Parecer CNE/CP 009/2001, os eixos determinam os critérios de organização

curricular e articulam as dimensões dos conhecimentos requeridos para a constituição das competências a serem contempladas na formação do professor. As dimensões são organizadas em seis âmbitos, assim descritos no art. 6º, inciso 3º, da Resolução CNE/CP 1/2002:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

[...]

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I – cultura geral e profissional;

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V – conhecimento pedagógico;

VI – conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002a, p. 4).

Sobre a organização curricular, a recomendação dada no Parecer CNE/CP 009/2001 é que,

ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos e disciplinas, a partir das quais se trabalham conteúdos que, também, são significativos para a atuação profissional dos professores (BRASIL, 2001, p. 52).

Nesta proposição se evidencia, além do incentivo à produção de outros desenhos curriculares, também a valorização de tempos e espaços curriculares diversificados no percurso formativo do futuro professor.

Tendo esses pressupostos como matriciais, no art. 1º da Resolução CNE/CP 2/2002 são regulamentadas as dimensões dos componentes comuns que passam a ter a seguinte configuração:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões como componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 2000 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b, p.1).

As dimensões acima retratam a formatação que os cursos de formação de professores necessariamente conterão em termos de composição curricular. Confirma-se também o papel e o lugar que o contexto da prática terá nestes cursos.

No art. 14 da Resolução CNE/CP 1/2002 está dito que as DCNs enfatizam “a flexibilidade necessária de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios” (BRASIL, 2002a, p. 6). Já no Parecer CNE/CP 009/2001 é requerida visão inovadora em relação aos conteúdos. Neste documento está expresso que:

Nos cursos de formação para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é preciso incluir uma visão inovadora em relação ao tratamento dos conteúdos das áreas de conhecimentos, dando a eles o destaque que merecem e superando abordagens infantilizadas de sua apropriação pelo professor.

Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado. (BRASIL, 2001, p.47).

Os princípios e critérios de organização curricular dão rumo às reformas promovidas. Por meio deles se definem conteúdos, disciplinas e estratégias para ordenamento da matriz curricular. A definição da carga horária para os cursos de licenciatura também se apresenta como instrumento definidor e regulador das reformas requeridas revelando contradição em relação à Resolução CNE/CP 1/2002, que prevê liberdade na construção da proposta curricular. De acordo com a Resolução CNE/CP 2/2002, o PP dos cursos de formação de professores deverá atender à carga horária afixada e esta, por sua vez, proverá a distribuição dos componentes curriculares em consonância às dimensões exigidas.

Ao que tudo indica, o ideário da inovação curricular, ancorado na noção de competência, na organização mais flexível e interdisciplinar dos conteúdos, tempos e espaços educacionais e noutra relação entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, figuram como

pressupostos básicos para as mudanças curriculares na reforma da formação docente e demarcam importantes aspectos da profissionalidade propugnada com a adequação das DCNs ao contexto da prática pedagógica. Sistematizados pelos conceitos de inovação, flexibilização e integração estes são identificados como os pressupostos norteadores da organização curricular dos cursos de formação dos professores da educação básica.

4.1 O IDEÁRIO DA INOVAÇÃO

Nas páginas iniciais do Parecer CNE/CP 009/2001 está destacado: “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: sinalizando o futuro e traçando diretrizes inovadoras” (BRASIL, 2001, p. 7). O título é sugestivo da imagem que a proposta de reforma busca legitimar tendo como marco político-institucional a implantação da LDB, em 1996, que delimitou um quadro legal de orientações e recomendações donde a flexibilização da gestão pedagógica e a diversidade curricular seriam baluartes das mudanças preconizadas.

No dicionário Larousse (1992, p.633), a etimologia do termo inovação remete à sua origem latina e refere-se ao “ato ou efeito de inovar; introdução de alguma novidade nos costumes, na ciência, nas artes, etc; renovação”. Esta explicação permite compreender que toda inovação traz em seu bojo resquícios do antigo porquanto introduzir alguma novidade pressupõe partir do existente.

É fato que toda inovação comporta certa continuidade. Porém, não raras vezes verificamos mudanças tidas como inovadoras as quais, ao invés de produzir novos significados na arena da prática, apenas reforçam modelos que dizem querer superar. Por isso consideramos que, “se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda mudança introduz necessariamente inovação” (FERNANDES, 2000, p.48).

A criação de um novo vocabulário torna-se estratégia importante na produção de consensos em torno de uma proposta que se diz inovadora. Este parece ser o caso de alguns termos recorrentes nas DCNs. Um deles é o de “matriz curricular”, utilizado no Parecer CNE/CP 009/2001 em substituição à noção de grade, nomenclatura comum em outros momentos históricos.

Conforme está destacado nesse Parecer, no sistema de grade privilegiava-se a seleção de conteúdos “a partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas

horárias” (BRASIL, 2001, p.51). Já numa matriz curricular os conhecimentos serão organizados pelo conjunto das competências entendidas como necessárias à atuação profissional do professor, sendo as disciplinas consideradas “meios e suporte para a constituição de competências” (p. 2). Ainda que possamos questionar o efeito dessas mudanças, tanto da denominação de grade para matriz curricular quanto da definição de disciplinas para a delimitação de competências, o fato é que a terminologia contribui para difundir uma visão inovadora da reforma promovida.

Outro termo bastante disseminado em propostas curriculares mais recentes, e introduzido nas DCNs, é o de “componente curricular”. No inciso 3º do art. 12 da Resolução CNE/CP 2/2002 está dito que “No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os **componentes curriculares** de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (BRASIL, 2002b, p. 6 – grifo nosso).

Mas o que vem a ser um componente curricular? Perscrutamos este conceito na legislação vigente tentando apreender o momento em que ele é incorporado aos textos legais e o sentido a ele atribuído. Encontramos uma primeira aparição do termo na LDB nº 9.394/96, nos art. 24, item IV, e art. 26, incisos 2º e 3º. Também no Parecer CNE/CP 28/2001, que trata da duração e carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, esse termo aparece várias vezes. No entanto, não encontramos explicação sobre o seu significado em nenhum desses documentos nos quais ele aparece citado. Sua aparição parece se dar de forma inusitada na reforma da formação de professores.

No Parecer CNE/CEB nº 38/2006, referente à inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, encontramos algumas explicações que podem contribuir para elucidar o significado deste termo e justificar a sua utilização nas DCNs.

Segundo manifestado neste Parecer, na LDB há uma “diversidade de termos correlatos”, tais como: componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria, ensino (BRASIL, 2006, p.1). Por isso não há obrigatoriedade que um componente curricular se configure como disciplina. “As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular [...] dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho” (Ibid., 2006, p.7).

Diante do que expõem seus relatores, os componentes tanto podem ser retratados por disciplinas como por outras formas, tais como: unidades de estudos, atividades ou projetos

interdisciplinares e contextualizados, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas diversas de organização da matriz curricular (BRASIL, 2006).

No Parecer CNE/CP 009/2001 é reforçada a necessidade de se instituir, nos cursos de formação de professores, espaços e tempos curriculares diversificados. Para isso sugere-se a oferta de oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado e outras atividades as quais permitam atuações e percursos de aprendizagens diversas para os futuros professores.

Conforme verificado acima, a prática também passa a constituir-se num componente curricular dos cursos de formação de professores. Donde depreendermos que o significado do termo “componente curricular” possa estar relacionado à possibilidade de produção de outros ordenamentos curriculares, que não exclusivamente o disciplinar, os quais teriam como pressuposto básico a constituição de dimensões que possibilitassem a flexibilização de tempos e espaços de formação.

A despeito de a introdução de um novo vocabulário contribuir de forma indelével para a aparência inovadora das reformas curriculares propugnadas, parece-nos indiscutível que a tentativa de inovação no currículo dos cursos de formação de professores da educação básica ocorre, efetivamente, pela introdução da noção de competência.

A competência é apresentada nos documentos que informam as DCNs como um “paradigma curricular novo” (BRASIL, 2001, p.8). Sua inserção nos cursos de formação de professores é justificada pela conveniência de uma concepção que se mostra capaz de superar o desempenho comprovadamente insatisfatório do professor perante a situação atual do ensino básico brasileiro. Marcada por um discurso que realça a fragmentação e a desarticulação do processo educativo, esta noção apela para a necessidade de melhoria da qualidade educacional como estratégia para produzir consensos em torno de sua eficiência na preparação do professor da educação básica.

Consoante destacamos em passagens anteriores, nas DCNs é estabelecida uma relação homóloga entre o desempenho do professor e o de seus alunos. Assim, o discurso da qualidade na educação vincula-se ao da formação do professor e esta aponta a competência como paradigma curricular adequado à conquista de sua profissionalidade. Por essa visão, a competência se torna base para a formação comum dos professores e para a introdução de uma nova concepção de ensino e de organização curricular.

No Parecer CNE/CP 009/2001 afirma-se que

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence na sociedade (BRASIL, 2001, p.29).

No estudo que realizamos sobre as teses e dissertações produzidas no período compreendido entre 2002 e 2006 sobre as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica¹⁷ localizamos vários trabalhos que enfocava a noção de competência como instrumento de análise. Nestes trabalhos verificamos uma tendência a vincular essa noção às transformações político-econômicas do mundo globalizado. Segundo estudos realizados por estes pesquisadores, nas DCNs a noção de competência estaria atrelada à pedagogia dos resultados o que evidenciaria o seu aspecto marcadamente mercadológico.

Para Dacoreggio (2006, p.20), “a formação baseada em competências exige das instituições de ensino superior suportes teóricos e pedagógicos necessários para que os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvam satisfatoriamente”. A autora considera um destes suportes “a clareza da opção teórica” sobre a noção de competência. Esse pressuposto revela a existência de elementos polissêmicos na interpretação da noção de competência. As posições sobre esta noção vão desde uma visão “quase religiosa” até a recusa total dessa abordagem (BURNIER, 2001). As formas diferenciadas de conceber o termo favorecem o seu uso em lugares diversos e por agentes com interesses também distintos.

Nas DCNs, a concepção de competência como base requer inversão da lógica tradicional de organização dos currículos dos cursos de formação de professores. Em lugar de “partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referencial o conjunto de competências que se quer que o professor constitua no curso” (BRASIL, 2001, p.51). As disciplinas tornam-se instrumentos para a aquisição de competências. Além de alimentarem a definição de disciplinas e conteúdos, as competências visam ao estreitamento entre a formação do professor e a do aluno da educação básica.

¹⁷ Referimo-nos ao estudo que realizamos com o objetivo de elaborar uma síntese integrativa em torno de teses e dissertações produzidas no quadriênio 2002-2006 sobre as políticas de formação de professores implementadas pelo governo brasileiro a partir dos anos de 1990. Dos quatorze trabalhos cujo objeto era as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em três deles as competências foram tomadas como uma das palavras-chave. Adiante o leitor terá acesso à explanação detalhada desta investigação.

Na égide da lógica capitalista que tem motivado reformas educacionais ao longo da história, os sentidos atribuídos à noção de competências são ambíguos e, por vezes, até contraditórios, revelando as incompreensões e incoerências sobre a utilização dessa concepção em processos educativos. Senão, vejamos.

4.1.1 Competência: o “novo” paradigma curricular

Não temos o interesse em reproduzir aqui o que já fora longamente debatido pelos pesquisadores em suas teses e dissertações ou por educadores críticos em seus textos e artigos. Nosso esforço será no sentido de focalizar a questão das competências no âmbito da organização curricular e das teorias curriculares para os cursos de formação de professores da educação básica, bem como ressaltar a importância de construção de uma visão crítica tendo em vista vislumbrar as zonas de escape proporcionadas pelas ambigüidades produzidas nas DCNs a esse respeito.

Nas teorizações apresentadas na seção anterior procuramos evidenciar que as decisões em torno dos currículos escolares ao longo do século XX foram guiadas, na sua extensa maioria, pelo critério da eficiência social. No modelo de organização curricular de Bobbitt, o currículo era “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados precisamente mensurados” (SILVA, 2002, p.12). Essa visão extremamente conservadora de currículo reduzia o funcionamento do sistema educacional à dinâmica de uma empresa. Predominava um modelo curricular voltado ao controle do processo educacional numa perspectiva de produção para o mercado.

Seguindo Bobbitt, Tyler estabeleceu, na década de 1940, o paradigma que iria dominar o campo do currículo até o final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 nos Estados Unidos e em diversos outros países, incluindo o Brasil. A partir de seus estudos, o currículo passou a ser concebido como sinônimo de organização e desenvolvimento. A especificação precisa de objetivos determinava as experiências que seriam propiciadas aos alunos, as suas formas de organização e avaliação.

Acreditava-se que a eficiência educacional dependia do controle sobre o trabalho do professor e este, por sua vez, da delimitação clara e precisa dos objetivos os quais não deviam deixar brechas para improvisações ou imprevisibilidades. A função tecnicista e restritiva do

currículo associava o perfil do professor aos comportamentos desejáveis. Naquele arquétipo havia predominância do currículo vocacionado, voltado à formação profissional, cuja finalidade era regular o desenvolvimento da sociedade. Por isso o conhecimento técnico tornava-se o mais significativo.

Para Dias e Lopes (2003), seria nos desempenhos do professor que o empreendimento em torno de sua formação teria se voltado nas décadas de 1960 e 1970. Regido pela lógica efficientista, o sucesso do trabalho docente estaria associado à possibilidade dele (o professor) desenvolver certas capacidades que viabilizassem os resultados esperados.

Os modelos curriculares denominados “Formação do Professor Baseada em Competências (*Competency-Based Teacher Education – CBTE*) e Educação do Professor Baseada em Desempenho (*Performance-Based Teacher Education – PBTE*)” impactariam a formação de professores em países norte-americanos durante quase duas décadas (de 1960 a 1980), expressando textualmente o vínculo entre a sua formação e a lógica das competências. Naquele contexto, as competências do professor correspondiam aos objetivos comportamentais e visavam o controle da atuação do professor (DIAS; LOPES, 2003, p.1162).

Nas reformas curriculares dos cursos de formação de professores promovidas na década de 1990 e posteriores, a lógica das competências reaparece associada aos desempenhos esperados do professor. No entanto, o contexto no qual elas ressurgem é outro.

No documento intitulado “Referenciais para a formação de professores”, publicado pelo MEC em 2002, a competência é concebida como a que “se define no ato, num *saber agir que necessita ser reconhecido pelos pares e pelos outros* e cuja constituição pode – e deve – ser promovida em termos coletivos”, referindo-se

à 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. Apóia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas (BRASIL, 2002c, p. 61-62)

Embora no Parecer CNE/CP 009/2001 não fique clara a concepção adotada, percebe-se certa adequação do conceito à interpretação dada ao termo pelos Referenciais para a Formação de Professores produzidos pelo MEC. Lembramos que uma versão desse documento foi publicada em 1997 e outra em 1998. Porém, será no Parecer CNE/CP

009/2001 que a formação pelas competências adquirirá consistência. De acordo com este Parecer,

a perspectiva de formação profissional [...] inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso. (BRASIL, 2001, p.51).

Ainda que não entrem em confronto com a forma hegemônica de organização curricular - a disciplinar -, as competências buscam “responder às questões sobre como selecionar e organizar conhecimentos sem referência explícita às disciplinas escolares” (MACEDO, 2002, p. 117). Ou seja, essa noção se torna referência para a organização da matriz curricular sendo apresentada tanto como uma nova tecnologia de estruturação do currículo quanto como elemento orientador dos cursos de formação de professores, os quais deixariam de privilegiar o ensino organizado disciplinarmente para contemplar um ensino fundado em competências. A formação para as competências sugere que não mais o espaço das disciplinas possa gerar conhecimentos; o espaço da prática também passa a ser considerado de produção de saberes.

Frisamos anteriormente que nas DCNs a noção de competência é tomada como nuclear na organização curricular. No entanto, ela não será central apenas na organização do currículo. Conforme prescrito no inciso II do art. 4º da Resolução CNE/CP 1/2002, as competências consideradas necessárias à atuação profissional serão adotadas “como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (BRASIL, 2002a, p.2). Ou seja, elas serão nucleares tanto para o currículo como para a organização do curso como um todo.

A delimitação das competências estará refletida “nos objetos da formação, na eleição dos conteúdos, na organização institucional e na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação” (BRASIL, 2001, p. 29). Consideradas como referência para a ação teórico-prática, associa-se a elas “uma outra organização do percurso de aprendizagem no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central” (p. 30). Por isso a organização por competências torna-se, por si mesma, sinônimo de currículo integrado.

Se as competências orientam a arquitetura dos currículos instituindo-se como um novo paradigma curricular e, ainda, se as mudanças na organização curricular respondem a certas finalidades sociais, ancoradas por uma determinada visão de conhecimento, parece-nos fundamental entender como se relacionam competências e conhecimentos na proposta de reforma curricular dos cursos de formação docente.

Defendemos que a relação estabelecida entre competências e conhecimentos nas Diretrizes da formação dos professores da educação básica sugere outra concepção de conhecimento, diferente daquela preconizada na formatação tradicional destes cursos. Sobre este aspecto, no Parecer CNE/CP 009/2001 afirma-se que

a constituição de competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências (BRASIL, 2001, p. 32).

A vinculação estabelecida entre competências e conhecimentos nas DCNs permite entender que à medida que se constroem conhecimentos também se está construindo competências, e vice-versa. Consoante o documento em pauta, tanto o desenvolvimento de competências possibilita a produção de conhecimento quanto a produção de conhecimentos gera competências.

Para Kuenzer (2003?) esta idéia é, em certa medida, depositária da concepção de conhecimento de Perrenoud - um dos mais referenciados autores por aqueles que propõem a escolarização pelas competências - onde o desenvolvimento destas não prescinde do trabalho de transmissão de conhecimentos. Segundo este autor, as competências definem-se como “esquemas de mobilização dos conhecimentos” (PERRENOUD, 2000, p.15). Ainda que não correspondam à noção de conhecimento, dela não se separam.

No entanto, como o autor não estabelece distinções entre os conhecimentos mobilizados, se estes se relacionam aos saberes diversos – quer sejam relacionados às experiências individuais, ao senso comum ou aos procedimentos científicos -, ficam dúvidas sobre a que conhecimentos as competências do professor estariam associadas. Será que as competências a que se refere Perrenoud mobilizam qualquer conhecimento ou algum tipo específico, proporcionando desenvolvimento de certas habilidades em detrimento de outras? (KUENZER, [2003?])

Acima tivemos oportunidade de verificar que a preparação para as competências esteve presente na educação dos professores norte-americanos da década de 1960 até início dos anos de 1980, num contexto educativo regido pelo sistema taylorista/fordista. Naquele contexto, as atividades e conteúdos de aprendizagem estavam relacionados às competências a serem adquiridas pelos professores na atividade laboral. A ênfase estava na aplicação do conhecimento em dado contexto.

A noção de competência era determinada pela divisão social e técnica do trabalho, cujo significado relacionava-se a um saber fazer derivado da experiência e não da atividade intelectual. Decorre daí que a “Formação dos Professores Baseada em Competências” (*Competency-Based Teacher Education – CBTE*) remetia a um conjunto de saberes que não poderia ser ensinado nem, tampouco, explicado ou sistematizado porquanto não seria possível identificar suas relações com os aspectos teóricos. Estes saberes pertenciam aos conhecimentos tácitos¹⁸, relacionados aos desempenhos esperados do professor.

De acordo com Kuenzer [2003?], na década de 1990 essa noção teria adquirido outras características e um novo significado, influenciado agora pelo modo de produção toyotista ou pós-fordista. A necessidade de uma produção sem estoque, organizada em ilhas flexíveis de produção, estaria requerendo trabalhadores com habilidades mais abstratas e genéricas, que saibam agir, relacionar-se e comunicar-se com destreza e desenvoltura. Esses saberes, de natureza cognitivo-complexa, necessariamente teriam de passar por um processo de escolarização donde o aperfeiçoamento individual tornar-se-ia mais relevante que a qualificação comum.

Relacionado contemporaneamente à noção de formação, o conceito de competência evocaria a necessidade da educação escolar. Diante da precarização econômica de grande parcela de trabalhadores, a escola passa a se constituir em espaço fundamental para a aquisição de conhecimentos voltados ao desenvolvimento de competências. O que justificaria a sua entrada nas instituições educacionais em todos os níveis de ensino, indistintamente, incluindo-se aí o ensino superior e, em especial, os cursos de formação inicial dos professores da educação básica.

¹⁸Em Kuenzer ([2003?], p.6), verificamos que o conhecimento tácito constitui-se de saberes que diferem de um indivíduo para outro de acordo com as oportunidades e subjetividades de cada um. Por ser “derivado da articulação entre saberes diversos e experiência”, compõe-se tanto de saberes provenientes de conhecimentos sistematizados quanto das experiências vividas nas práticas laborais.

Ao adentrar ao espaço escolar e invadir os processos educativos instaurou-se uma confusão teórico-metodológica a respeito de seu conceito e da sua abrangência, gerando interpretações díspares e contraditórias sobre o que realmente se quer dizer quando se está formando tendo em vista a constituição de certas competências. Afinal, na escola, quando transmitimos conhecimentos estamos formando competências? (KUENZER, [2003?])

Continuando com a autora é possível dizer que “conhecimentos e competências são processos que se articulam, mas não se identificam” (Ibid., p.7). Para esta pesquisadora há especificidades de saberes que se evidenciam no momento em que se põem em ação certas competências as quais não se equivalem nem se confundem. Esse posicionamento toma como referência uma entrevista realizada com operadores, engenheiros e gerentes de uma refinaria paranaense de petróleo.

Nas respostas fornecidas pelos entrevistados era recorrente a explicação de que, embora a formação teórica seja necessária, em situações de risco previstas e não previstas, há outros fatores que “extrapolam a dimensão cognitiva, tais como a disposição para atuar, a estabilidade emocional, a capacidade de atuar em situações de stress, o comprometimento com o coletivo” e intervêm na possibilidade de atuação do indivíduo. Para aqueles trabalhadores não seriam, portanto, os conhecimentos teóricos, de forma isolada, a desencadear operações competentes, mas a articulação entre conhecimentos teóricos e tácitos. Daí a conclusão da autora de que as competências referem-se à “capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida laboral vivenciadas ao longo das histórias de vida” (KUENZER, [2003?], p. 5-6).

As interpretações conferidas ao termo nas DCNs permitem-nos afirmar que o conceito de competência foi recontextualizado, produzindo um misto de concepções provenientes de diferentes contextos. Em Ball (2001a; 2001b) esta forma de recontextualização é vista como um processo de bricolagem, que reflete o caráter híbrido de criação de políticas nacionais influenciado pelo fenômeno globalizatório.

Nas DCNs considera-se que tanto as competências geram conhecimentos quanto os conhecimentos produzem competências. Ora, se tomarmos o conhecimento experiencial como um conhecimento possível de ser adquirido na atividade educativa poderemos aceitar que há, sim, um conhecimento em pauta na formação do professor. Trata-se, no entanto, de um saber fundado na atuação prática do professor, consorciada às necessidades dos alunos da educação

básica. Desta feita, concluímos que a concepção propugnada nas DCNs combina diferentes perspectivas, atribuindo caráter multifacetado e ambíguo a essa indicação.

A percepção de Miranda [2005?], sobre o lugar ocupado pelo conhecimento nas reformas educacionais contemporâneas é indicativa do problema do conhecimento no currículo do ensino superior, em especial no da formação de professores para a educação básica. Conforme destaca a autora, a centralidade no conhecimento converte-se em tema recorrente na justificação e formulação de políticas educativas a partir dos anos de 1990, não apenas no Brasil, mas na América Latina como um todo. No entanto, o ponto-chave para onde convergem os discursos e as propostas de reforma é o da necessidade de mudanças na concepção de conhecimento e na relação das pessoas com ele. Tendo o ideário neoliberal como epicentro desse processo, o conhecimento agora não seria valorizado apenas por sua utilidade, mas principalmente por seu valor de troca.

Segundo esta estudiosa, a idéia da centralidade do conhecimento nas reformas educacionais e curriculares “vem escudada na perspectiva do novo” (MIRANDA, [2005?], [s.p]). Porém, esse caráter inovador atribuído à reforma da formação docente seria decorrente não só da centralidade atribuída ao conhecimento, mas principalmente da noção de conhecimento que se desejaria legitimar.

Ao considerarmos a atividade educativa como princípio para alcançar a emancipação humana, estamos nos referindo à necessidade de os sujeitos coletivos terem acesso, pela educação, a um conhecimento que não apenas “expresse como as coisas são em si mesmas”, mas que também os permita “verificar com quais valores ele está articulado” (TONET, 2005, p. 175). Logo, estamos defendendo a produção de conhecimentos fundados no princípio da racionalidade científica e que permitam desenvolver a capacidade crítico-reflexiva para agir praxicamente. Porque a atividade intelectual, por si só, não transforma a realidade é que acreditamos estar na relação dinâmica entre atividade teórica e capacidade de agir a possibilidade de realizar a transformação.

Na análise dos princípios orientadores da reforma curricular, em sua versão proposta pelo Parecer CNE/CP 009/2001, evidenciamos que as DCNs não só tornam a noção de competência como nuclear dos cursos de formação de professores como também fazem prevalecer na sua concepção a idéia de que o que interessa é desenvolver a capacidade de o professor atuar de forma eficiente e eficaz, propugnando uma subjetividade essencialmente efficientista da profissionalidade educativa. A subjetividade do professor parece estar atrelada à racionalidade técnica.

Diante do exposto, e a despeito do caráter multifacetado da noção de competência, consideramos que, como em tempos passados, é a lógica funcionalista que orienta tanto a definição quanto à utilização das competências na formação do professor da educação básica. A preparação do professor dar-se-á pelas e para as competências que se deseja desenvolver nos alunos da educação básica. Parte-se de um rol de competências gerais, consideradas necessárias à atuação “eficiente” do professor. A partir delas é que se estabelecem os conteúdos cuja seleção estará afinada às competências que se espera constituir junto aos professores.

Por isso consideramos que nas DCNs a noção de competência não alcança a perspectiva de um “novo” paradigma. Tomando as teorias eficientistas como basilares, o termo é recontextualizado a partir de princípios conservadores, os quais orientam o sistema capitalista na sua versão contemporânea.

Por outro lado, como a formação para as competências será nuclear tanto para o curso como para a organização curricular teríamos assegurado a integração pelo princípio adotado como nuclear. Nesta visão, o currículo disciplinar passaria a ser abordado numa dinâmica integrada porque os conteúdos decorrentes das escolhas feitas buscariam assegurar o desenvolvimento do rol de competências previsto pela proposta pedagógica do curso. As fronteiras disciplinares ficariam mais tênues em vista dos intercâmbios possíveis engendrados por competências comuns.

Embora consideremos indiscutível nas DCNs a tentativa de diminuição das fronteiras disciplinares pela inserção da noção de competência, convém destacar que esta proposição revela, mais uma vez, seu aspecto ambíguo quando se define a interdisciplinaridade como um dos eixos articuladores na organização do currículo de formação do professor.

Adiante iremos explorar mais amiúde o tema da interdisciplinaridade. Cumpre-nos salientar, no entanto, que nas DCNs a opção pela abordagem interdisciplinar dos conteúdos não tem por objetivo eliminar as disciplinas porquanto se entende que “a formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais” (BRASIL, 2001, p. 54).

Ora, na perspectiva de formação profissional pela “inversão radical” da lógica tradicional de organização curricular (BRASIL, 2001), na qual competências e não disciplinas seriam tomadas como referência inicial, ter-se-ia a predominância de um currículo não-

disciplinar. Porém, ao se admitir a necessidade de uma intervenção interdisciplinar estar-se-á admitindo que a organização do currículo seguirá a perspectiva disciplinar. Associam-se princípios da organização curricular por disciplinas aos da organização por competências sendo as competências reguladoras das disciplinas.

O paradigma das competências evoca mudanças nos processos de ensino e aprendizagem da formação do professor; ainda, outra concepção da relação teoria e prática e a adoção de estratégias metodológicas adequadas ao novo paradigma curricular. Consubstanciada pelo ideário inovador da competência, a reforma dos cursos de formação de professores pressupõe revisão curricular dos aspectos considerados mais centrais no processo educativo.

4.1.2 Concepção de ensino e aprendizagem

Mello (2004), considerada um dos arautos das reformas educacionais dos anos de 1990, anuncia que a década de 1980 representou a primeira etapa das reformas no contexto brasileiro, sendo marcada pelos princípios da descentralização e desconcentração através de uma gestão democrática. Conforme destaca, a LDB aprovada em 1996 assinalou o fim desse ciclo de reformas. A segunda etapa será identificada pela autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Na visão dessa educadora, como no primeiro ciclo o paradigma curricular teria continuado fragmentado porquanto organizado por disciplinas separadas entre núcleo comum e parte diversificada, a finalidade das reformas dos anos de 1990 seria realizar uma mudança paradigmática. Esta mudança promoveria o deslocamento do eixo do ensino para o da aprendizagem ou, de acordo com Mello (2004, p. 35), “da liberdade de ensino para o direito de aprender”. Diante disso, o objetivo da educação do professor não será mais o de promover o ensino e, sim, a aprendizagem.

O deslocamento de centralidade, do ensino para a aprendizagem, situa estes dois elementos em posições dicotômicas e coloca as competências da formação, tanto as do professor quanto as do aluno da educação básica, no centro das reformas, conforme evidenciamos acima. Seriam as competências a configurar o novo paradigma curricular a partir do qual a aprendizagem do aluno da educação básica ocupará o lugar central na

atividade pedagógica. Mas o que significa essa mudança de eixo do processo educativo tendo em vista a preparação do docente para atuar na educação básica?

A idéia de tirar o foco do ensino e transferi-lo para a aprendizagem do aluno na formação do professor pressupõe entender que a função do educador não é ensinar, mas fazer o aluno aprender. Identificamos aí outro aspecto ambíguo das DCNs, provocado por esta posição: à medida que adquirem centralidade os conteúdos afetos à aprendizagem do aluno da educação básica nos cursos de formação docente corre-se o risco de se perder de vista aqueles relacionados ao alargamento e aprofundamento da formação humana e da produção da consciência emancipatória do educador.

Na visão de Campos (2002), a mudança de foco do ensino para a aprendizagem, apreendida de forma incisiva em documentos produzidos não apenas por entidades nacionais, mas também no âmbito das organizações transnacionais¹⁹, promove o fortalecimento do ideário construtivista difundido na década de 1980, especialmente em países da América Latina e Caribe. Constituindo-se como instrumento de sustentação do lema “aprender a aprender”²⁰ este ideário transformaria o professor em facilitador das situações de aprendizagem dando ênfase à formação de habilidades gerais, voltadas à adaptação do indivíduo a um mundo sempre cambiante.

De acordo com Duarte (2001), o lema do “aprender a aprender” foi difundido pelos educadores do movimento da Escola Nova durante as décadas de 1970 e 1980 como um emblema positivo porquanto relacionado à perspectiva de democratização da escola. Porém, a expressão teria sido recontextualizada (nos termos bernstenianos) numa versão construtivista a partir da visão de aprendizagem significativa introduzida nos anos de 1980 no Brasil pelo espanhol César Coll.

Na visão construtivista desse pensador, a aprendizagem

é significativa na medida em que determinadas condições estejam presentes; e sempre pode ser aperfeiçoada. Na mesma medida, essa aprendizagem será significativamente memorizada e será funcional, útil para continuar

¹⁹ Referimo-nos, especialmente, a dois documentos produzidos internacionalmente: O relatório Jacques Delors, produzido em 1996, e o Relatório do Banco Mundial, produzido no ano de 2000 sobre a educação brasileira. Ambos indicam caminhos para as reformas educacionais no âmbito nacional.

²⁰ Para maiores esclarecimentos sobre este lema no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990 ver DELORS, J. “Educação: Um tesouro a descobrir”, 2003. Para ampliar a visão crítica desse lema, ver também DUARTE, N. “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, 2001.

aprendendo. A significatividade e a funcionalidade da aprendizagem nunca são uma questão de tudo ou nada (SOLÉ; COLL, 1998, p.21).

Essa noção reorienta o ensino para aprendizagens relacionadas a experiências ou conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aprendente, adquirindo centralidade procedimentos psicológicos voltados ao desenvolvimento de habilidades comportamentais e que possam valorizar competências adquiridas. De acordo com o que estabelece o Parecer CNE/CP 009/2001, na formação do professores da educação básica as aprendizagens significativas remetem “o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências” e constituem fundamentos da educação básica (BRASIL, 2001, p.14).

Por esta lógica, mais que transmitir conteúdos acadêmicos o professor deverá preocupar-se em desenvolver a capacidade de o aluno estar aberto a novas experiências e de estar constantemente dinamizando diferentes esquemas de pensamento que permitam sua adaptação às transformações do mundo produtivo. Onde a ênfase em conhecimentos abstratos, voltados aos aspectos cognitivos, e na idéia do conhecimento em construção.

Colocado como um dos símbolos da educação do século XXI, o lema do “aprender a aprender” pressupõe que as aprendizagens alcançadas pelo sujeito de forma autônoma e individual são as mais relevantes, tornando-se pouco desejável o processo de transmissão voluntária do professor. Essa compreensão reforça a idéia de que cada um é responsável por seu próprio desenvolvimento, o que, de certa forma, contribui para endossar a perspectiva de um pensamento liberal nos princípios evocados para a reforma da formação da educação básica.

Capacidade para continuar aprendendo em todas as etapas da vida e de adaptar-se às mudanças do mundo laboral, melhorando o preparo para continuar sempre competindo no mundo globalizado seriam os baluartes desse ideário. Por essa lógica, “aprender a aprender” pressupõe aprender a adaptar-se através da apreensão de conteúdos gerais e abstratos.

Associado ao lema do “aprender a aprender”, nas reformas promovidas pelo governo brasileiro a partir dos anos de 1990 ganha força a idéia do professor como “facilitador” das situações de aprendizagem do aluno. Seguindo esta perspectiva, o professor conceberá o aluno como agente do processo de construção de seu próprio conhecimento. Sua função não será intervir, de forma diretiva e incisiva, nas opiniões pessoais do aprendiz, mas criar situações onde o aluno possa construir seu conhecimento, numa dimensão psicológica do processo de apreensão dos saberes.

De fato, no Parecer CNE/CP 009/2001 defende-se uma concepção de aprendizagem como construção individual. Consoante está destacado neste documento “Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas próprias capacidades pessoais” (BRASIL, 2001, p. 31). Porém,

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação (BRASIL, *Ibid.*, p. 32).

Como podemos facilmente perceber, essas idéias endossam o ideário do movimento construtivista, fortemente difundido nos anos de 1980, coincidindo no tempo histórico com o movimento inicial de reconceptualização do currículo.

No contexto do “novo paradigma” assim cunhado por Mello (2004, p.117),

os conteúdos dos cursos de formação deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser entendidos como meios para produzir aprendizagens e construir competências para os professores. Essas competências, por sua vez, devem estar em sintonia com as competências que se espera desenvolver nos alunos da educação básica.

A despeito de concordarmos com a idéia de desenvolver, junto ao aluno, a autonomia intelectual e a capacidade de buscar por si mesmo novos conhecimentos, entendemos que a função do professor não se restringe em encontrar metodologias que facilitem as situações de aprendizagem do aluno. Não se pode valorizar o conhecimento sobre o método em detrimento do conhecimento sobre o conteúdo no qual o método se inscreve, porquanto estes dois elementos constituem-se em dimensões comuns do princípio educativo, não podendo ser sobrepostos ou colocados em posições dicotômicas. A mudança de centralidade do ensino para a aprendizagem nas DCNs pode favorecer certas interpretações que sobrepõem método a conteúdo e que destituem o lugar desse último na preparação do profissional educador.

Consideramos o trabalho na educação formal como atividade intencional, guiada para determinados fins, não podendo coadunar-se com perspectivas esponeístas como parecem querer sugerir visões endossadas pelo construtivismo na sua versão recontextualizada para uma lógica mercantilizada. Para nós, a função do professor se constitui, de um lado, em

exercer uma ação interventiva e mediadora no processo ensino-aprendizagem (neste caso, a sua atitude jamais poderá ou será neutra e passiva); de outro, a função do professor é transformar o trabalho educativo em ato de humanização. Por isso, ele precisa dominar conteúdos pertencentes tanto às dimensões do ensino quanto às da aprendizagem.

Nas DCNs, a mudança de foco do ensino para a aprendizagem tem como pressuposto fundamental reforçar a necessidade de orientar o ensino para o desenvolvimento de competências voltadas ao processo educativo da educação básica. Estas competências seriam indicativas do que o aluno deveria aprender e não daquilo que o professor deveria ensinar como até então vinha sendo praticado pelos currículos organizados segundo modelos tradicionais. Do ponto de vista da busca de unidade nacional, essa opção permite estabelecer “um conjunto de competências básicas que todos os alunos terão de aprender”, assegurando a aprendizagem de conhecimentos universais, independente de seu lugar de origem ou condição sócio-econômica (MELLO, 2004, p. 58).

Por esse pressuposto, a homogeneização curricular não mais seria proporcionada pela definição de um núcleo nacional comum e uma parte diversificada, mas seria “forjada nas competências a serem aprendidas” (Ibid., p.57). O foco do processo educativo estaria no que o aluno precisa aprender, ou seja, nas competências a produzir junto ao educando. Isso, por si só, mostrar-se-ia suficiente para assegurar a unidade nacional visto indicar aonde se quer chegar com o ensino praticado. A base nacional comum seria possibilitada por uma formação mais abrangente e dinâmica.

4.1.3 Aspectos da relação teoria-prática

Na mesma direção empreendida para analisar as concepções de ensino e aprendizagem propugnadas nas DCNs, também é possível investigar como se processam as relações entre aspectos teóricos e práticos, ainda que já tenhamos feito algumas alusões a essas relações em passagens anteriores.

Campos (2002, p.106), ao analisar em sua tese de doutoramento os documentos da reforma da formação docente da década de 1990, considera a prática profissional e o desenvolvimento de competências requeridas por esta o critério básico que preside as mudanças curriculares promovidas na formação de professores da educação básica. Segundo

seu entendimento, a partir da reforma “a prática torna-se o ponto de partida na construção do conhecimento, invertendo radicalmente a relação de aplicação ou de ilustração que caracterizava tradicionalmente a relação teoria-prática”.

A crença no predomínio do conhecimento pragmático nas DCNs é também evidenciada por Laks. Em sua tese publicada no ano de 2004 pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Bahia, a pesquisadora considera que o fazer prático, defendido como forma de saber válido pelo conjunto de Diretrizes aprovadas em 2002, estaria em concordância com a noção de competências desenvolvida nessas diretrizes. Conforme salienta,

o eixo central da proposta das diretrizes está na formação de profissionais “técnicos”, centrada nas competências. Para tanto, é enfatizado o fazer prático, ou seja, os professores devem ser formados para aprender somente aquilo que é de utilidade imediata, capacitando-se em mobilizar conhecimentos para transformá-los na ação (LACKS, 2004, p. 83, destaque da autora).

No seu estudo, essa pesquisadora destaca algumas habilidades cognitivas que, segundo os documentos da reforma educacional, promovida especialmente a partir da década de 1990, os alunos da educação básica deveriam desenvolver. São elas: raciocínio lógico, comparação, compreensão, crítica, estabelecimento de relações, generalização, dentre outras. Essas habilidades, consideradas fundamentais ao aluno, deveriam ser produzidas pelos professores da educação básica.

Para Lacks (2004), os conhecimentos essencialmente práticos disponibilizados ao futuro professor em seu processo educativo não seriam suficientes para que ele pudesse reconhecer os fundamentos do seu fazer, que incluiriam formação do aluno para o pensar, o conhecer e o conviver, conforme indicam as capacidades apresentadas acima. Donde conclui que a formação do professor está em contradição com as exigências da sua atuação como profissional educador.

De fato, no Parecer CNE/CP 009/2001 está determinado que

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz.

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. [...] Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professor coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares. (BRASIL, 2001, p.56-7)

Ainda que no campo discursivo não se indique posicionamento sobre qual dimensão, a teórica ou a prática, deva tornar-se ponto de partida na dinamização dos conteúdos curriculares, as análises até aqui realizadas sugerem haver supremacia dos aparatos da prática na indicação de reforma curricular para os cursos de formação de professores.

Conforme destacamos em passagens anteriores, na Resolução CNE/CP 02/2002 está determinada uma carga horária de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas para a integralização do curso, das quais: i) quatrocentas horas serão destinadas às atividades práticas; ii) quatrocentas horas para o estágio curricular supervisionado; iii) mil e oitocentas horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; iv) 200 horas para outras formas de atividades acadêmicas científico-culturais.

Apesar de serem disponibilizadas 1800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, o que poderia reforçar o pressuposto da dedicação de maior tempo para os aspectos teóricos da preparação do educador, percebe-se nitidamente uma tentativa de ampliação do tempo para o desenvolvimento de atividades práticas sem preocupação explícita em construir uma relação dialética entre teoria e prática. Ao que nos parece, o objetivo precípua é ampliar o tempo destinado às atividades de natureza prática.

A partir das DCNs, a prática torna-se um componente curricular. Isso implica “vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL, 2001, p. 23). Ou seja, a prática terá o mesmo valor de qualquer outra disciplina, matéria de ensino ou conteúdo.

A despeito de considerarmos que a orientação para a prática possa ter como finalidade atender a antigas reivindicações de educadores, preocupados com a excessiva abstração dos conteúdos nos currículos tradicionais em vista de seu caráter essencialmente acadêmico, há que se atentar para o princípio de homologia de processos (simetria invertida) defendido nas

DCNS. Esse princípio favorece que a seleção dos conteúdos seja feita observando-se a sua apropriação em dois níveis: o que se aprende e o que se ensinará.

No dicionário Houaiss (2004) o termo “simetria” aparece como sinônimo de duas ou mais situações ou fenômenos que possuem semelhança entre si. No caso da formação de professores, a situação invertida remete à idéia de inversão simétrica entre a situação de aluno e a de exercício da profissão as quais teriam certa correspondência.

Articulada à noção de competência e de prática adotadas, no Parecer CNE/CP 009/2001 a simetria invertida²¹ é concebida como a que possibilitará ao futuro professor experienciar, enquanto aluno, “as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2001, p. 30-01). Para isso, os conhecimentos da educação do professor devem corresponder, analogamente, àqueles da Educação Básica. Ou seja, as experiências de aprendizagem na formação do docente serão semelhantes às situações de ensino na sua atuação em sala de aula.

Apesar de considerar que as situações simétricas vivenciadas durante o período em que se dá a formação inicial do docente não devam ocorrer de forma mecânica, a afirmação de que “a educação do professor [deve tornar-se] uma experiência análoga à experiência de aprendizagem na sua prática pedagógica”, deixa dúvidas sobre a natureza da afinidade dessas experiências. Elas não serão “mecanicamente análogas”, mas, com certeza, serão “análogas” (BRASIL, 2001, p.31). Embora suas origens sejam distintas parece-nos que elas têm como objetivo precípua promover um atalho entre o ensino dos alunos da educação básica e a formação do professor. A relação entre os aparatos teóricos e os práticos dar-se-á pelas oportunidades de se promover situações invertidas.

Coerente com este postulado, nas DCNs sugere-se que parte da formação do professor possa ser realizada nas escolas e não nas universidades. É principalmente pelo princípio geral da flexibilização curricular, que estimula a oferta e valorização de atividades curriculares diferenciadas, realizadas em espaços diferentes dos da sala de aula universitária, onde esta

²¹Uma análise mais aprofundada deste conceito pode ser encontrada no texto “Reformas curriculares dos cursos de formação dos professores da educação básica: desafios à profissionalidade docente”, apresentado por Ern e Schneider no VII Colóquio sobre Questões Curriculares e III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizado na Universidade do Minho – Portugal, em fevereiro de 2006.

perspectiva pode ser vislumbrada; ainda, pela ênfase na formação continuada, como parte integrante do percurso formativo do professor.

No inciso segundo do art. 3º da Resolução CNE/CP 01/2002 está determinado que, pela simetria invertida, o preparo do professor poderá ocorrer “em lugar similar àquele em que vai atuar” (BRASIL, 2002a, p. 2), confirmando a idéia de que a preparação educativa do professor poderá ocorrer no *locus* onde se dará a sua inserção profissional.

No Parecer CNE/CP 009/2001 lê-se que:

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática do professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no curso de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (BRASIL, 2001, p.30).

Não obstante a prática constituir-se em importante aspecto do ideário pedagógico e, portanto revestir-se de primordial significado na formação do educador, ao se elaborarem os PPs dos cursos de licenciatura há que se atentar para a necessidade de aquisição de habilidades que possibilitem reflexão aprofundada sobre os determinantes causais de explicação dos fatos que envolvem o fenômeno educativo. Descuidar-se desse aspecto pode significar o endosso ao pressuposto de “máxima competência técnica e mínima consciência política” na formação do professor (SHIROMA, 2003).

Para Mello (2002, p. 156), o projeto pedagógico que importa ao futuro professor é o que irá possibilitar-lhe concretizar os preceitos das diretrizes e normatizações legais. Ou seja,

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico mas sim para aqueles que vão ser executados sob a orientação normativa das diretrizes curriculares nacionais e sob a recomendação dos parâmetros e planos curriculares formulados pelo MEC, pelos sistemas públicos de ensino e pelas escolas particulares. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado para essa tarefa.

Por essa explicação, parece-nos indiscutível que a organização curricular que interessa na reforma curricular dos cursos de formação de professores será aquela que atende aos preceitos legais previstos para os estudantes nesta etapa de escolarização. Secundarizam-se os aspectos não voltados diretamente à “boa” preparação do professor para atuar praticamente.

O conhecimento prático, recontextualizado dentro de um contexto que vê a educação como mercadoria, não se mostra adequado para produzir uma reflexão mais aprofundada acerca da necessidade da elaboração de novos problemas voltados às possibilidades de transformação social nem, tampouco, tem se preocupado em questionar a natureza dos conhecimentos ou os interesses a que servem.

A despeito de a dimensão prática não ser a única registrada nas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, as concepções que endossam os princípios e critérios orientadores da reforma curricular fortalecem nosso argumento sobre a sua primazia na atividade cognoscitiva dos futuros professores. Nos textos das Diretrizes fica bastante evidente que os saberes produzidos não terão como pressuposto fundamental promover o questionamento sobre as relações sociais ou sobre o tipo de sociedade. Igualmente, nenhuma menção é observada sobre a necessidade e importância de uma

visão abrangente e lúcida das complexas relações entre escola e sociedade, entre escola e cultura, bem como à necessidade de um claro compromisso com democracia e justiça social. Trivializa-se a função do professor, reduzida, assim, à de um técnico competente, capaz de mobilizar determinados saberes em situações concretas, capaz de evidenciar que sabe fazer o que uma dada situação supostamente exige (MOREIRA; MACEDO, 2001, p. 120-121).

Segundo sugerem as DCNs, a tônica da atividade educativa não está em inquirir sobre os conhecimentos válidos ou, então, por que a opção por estes e não por outros conhecimentos, mas tornar os conteúdos ensinados aplicáveis ao contexto da ação pedagógica, no universo da atuação prática do futuro professor.

Diante dessas observações, e do exame dos documentos referenciados, somos levados a concluir que, nas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena prefigura um discurso progressista e uma orientação tecnicista da preparação universitária do educador. Essa tendência coloca a profissionalização do professor nos limites da sua capacidade de atuação como técnico do ensino. Ainda que possibilite ampliar o desenvolvimento de suas habilidades laborais, a visão instrumentalizada de sua preparação em cursos de graduação pode trazer complicações à constituição de sua profissionalidade, que inclui capacidade para analisar, sistematizar e agir.

As implicações de um processo curricular cuja centralidade esteja nos aparatos prático-utilitários da formação do educador podem ocasionar alienação no plano sócio-

histórico, referente ao seu processo de autoconstrução. Ora, a falta de uma visão histórica e social da prática, no processo de preparação universitária, traz como consequência mais contumaz a perda da capacidade do profissional educador estabelecer relações entre processos educativos e o mundo, o que poderia, em certa medida, favorecer o cerceamento de propostas realmente inovadoras. Subverter este quadro em prol de uma profissionalidade emancipadora requer organizar o processo educativo do professor partindo de outra lógica, não atrelada ao mercado competitivo.

4.1.4 Estratégias didático-pedagógicas

As relações ambíguas entre teoria e prática também estão presentes na indicação do princípio metodológico privilegiado nas DCNs. No art. 5º, parágrafo único da Resolução CNE/CP 1/2002, está dito que “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2001, p. 3).

No Parecer CNE/CP 009/2001, a perspectiva metodológica focada em situações-problema aparece associada ao desenvolvimento de projetos. A defesa pela situação invertida entre a formação do professor e a do aluno nos leva a concluir que as estratégias sugeridas como adequadas à construção de um itinerário educativo inovador para o professor da educação básica seriam equivalentes às que ele iria, futuramente, utilizar para promover a aprendizagem dos alunos da educação básica. Na direção de uma ação educativa articulada, a resolução de situações-problema e o desenvolvimento de projetos aparecem como estratégias didáticas capazes de promover a interação dos diferentes conhecimentos organizados em áreas ou disciplinas.

Em conformidade ao que sinaliza o Parecer do MEC de maio de 2001, ao longo dos processos formativos dos professores nos últimos anos teria predominado o tratamento inadequado dos conteúdos educativos. Afirma-se que “Nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino” (BRASIL, 2001, p. 20). Donde o entendimento sobre a necessidade de aproximação tanto de conteúdos

quanto de métodos e estratégias didático-pedagógicas da formação do professor aos dos alunos da educação básica.

Formulada em 1918 por Willian H. Kilpatrick, um dos discípulos de John Dewey, a idéia originária do método de projetos era oportunizar a aprendizagem do educando por sua participação ativa em experiências de trabalho, desenvolvendo-se, a partir dessa idéia, conhecimentos associados aos problemas da sua cotidianidade.

A concepção essencialmente comportamentalista de aprendizagem utilizada por Kilpatrick teria trazido alguns problemas à escola porquanto conduziu os professores a “não planejar, estimular e avaliar de forma pertinente os necessários conhecimentos, destrezas, habilidades e valores” que os alunos precisavam construir (SANTOMÉ, 1998, p.206).

Conforme apresentado nas DCNs, o uso destas metodologias favoreceria que o futuro professor aprendesse a “ser professor” (BRASIL, 2001). À medida que os problemas da prática fossem levados para as salas de aula universitárias, os futuros alunos teriam oportunidade de experienciar diferentes estratégias de solução destes problemas evitando situações indesejadas e conflituosas no futuro. Os problemas da prática seriam solucionados por processos de simulação.

No Parecer CNE/CP 009/2001 está destacado que “A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta” (BRASIL, 2001, p. 49). Onde entendermos que a preocupação não está em produzir novos problemas de modo a possibilitar a transformação do sujeito coletivo, mas tão somente resolver os que surgem nas situações imediatas numa clara sintonia com a sociedade existente.

Por outro lado, a utilização de uma mesma metodologia para o tratamento de diferentes campos de saber pode resultar em certo reducionismo quanto às formas de se conhecer a verdade. Parte-se do pressuposto de que uma mesma metodologia pode ser utilizada para o tratamento de diferentes áreas de conhecimento, sendo os critérios de racionalidade de uma ciência válidos e aplicáveis para qualquer ciência.

Vimos na seção anterior que Hirst e Peters (1972, p.88) defendem, ser função da escola, inserir o aluno no aprendizado das mais diversas áreas de conhecimento, desenvolvendo-lhe “o pensamento conceitual e o domínio de esquemas simbólicos”. Para estes dois filósofos, “dentro do domínio da experiência e do conhecimento objetivos existem diferenças de tipo tão radicais que a experiência e o conhecimento de uma forma não são

equacionáveis nem redutíveis a qualquer outra forma”. Por isso, “as realizações num domínio devem ser reconhecidas como radicalmente diferentes das em qualquer outro”.

Ainda que reconheçam como necessário o conhecimento numa área para o de outra, os autores entendem ser isso insuficiente ao “desenvolvimento sistemático da compreensão dos métodos de experiência e conhecimento do aluno” (HIRST; PETERS, 1976, p. 97). Ou seja, o fato de se ter aprendido uma forma de conhecimento não significaria ter dominado os demais campos de saber.

A crítica maior destes filósofos recai justamente sobre o ensino por tópicos ou projetos, onde se reúnem objetivos de vários métodos diferentes. Segundo indicam, esta forma de organização curricular exige grande conhecimento e capacidade dos professores envolvidos. Por isso advertem que quando este trabalho recai “em mãos menos competentes, [...] pode degenerar-se com demasiada facilidade em estudos que, por mais interessantes que sejam, têm pouco ou nenhum valor educacional” (p.96).

Evidenciamos anteriormente que Hirst e Peters sofreram críticas contundentes por desenvolverem idéias transcendentalistas sobre os processos cognitivos. Boa parte destas críticas nos parece pertinentes.

Forquin (1993) é um desses autores que apresenta algumas críticas ao aspecto dogmático e hiper-intelectualista do pensamento dos dois filósofos. Nesse sentido, destaca duas observações elaboradas por Elliot que buscam evidenciar as discordâncias desse autor em relações ao pensamento de Hirst e Peters. São elas: i) não se pode limitar o ensino, seja geral ou liberal, à sua única função de formação das inteligências e de transmissão de saberes; ii) reconhece, porém, ser essa a função a que a escola está mais apta a preencher, sendo que nenhuma outra instituição pode fazer melhor do que ela.

Entendemos estar aí uma das contradições sobre a qual a educação, de modo geral e a escola, de modo particular, se depara constantemente: de um lado, cumpre-lhe a tarefa de transmitir às gerações futuras a tradição, as lógicas dos pensamentos que elegem certas verdades como legítimas; de outro, tem o compromisso de apontar essa verdade como condicionada a certos construtos de uma época sendo, portanto, provisória e passível de novas re-interpretações de acordo com a evolução histórica.

Em que pese e excessiva descontextualização dos saberes na tese dos dois filósofos anglo-saxões, há que se considerar que ela demarca aspectos importantes sobre os saberes escolarizados e sua disseminação no universo educacional. Por isso não podemos

secundarizar a pertinência de algumas de suas críticas. Se admitirmos haver certa coerência nas argumentações de Hirst e Peters, aceitaremos como adequada a idéia de que a unificação de estratégias pode conduzir ao superficialismo e ao reducionismo de experiências diferenciadas a um mesmo domínio, uma espécie de “sopa epistemológica”.

Também Lopes (2001a, p. 153) entende que “existem racionalidades setoriais às diferentes áreas de conhecimento humano e essas racionalidades não podem ser reduzidas umas às outras”. No entanto, como toda racionalidade requer compreensão histórica, ela “está sujeita a modificações em seus princípios” (p. 154). Logo, atentando para a historicidade dos métodos, dos conceitos e das formas de raciocínio nos processos de conhecimento poderíamos concordar com a utilização de um mesmo método para explicar mais de uma forma de conhecimento ou, ainda, de aplicação de métodos indistintos para o ensino de certas áreas de conhecimento conforme parecem ensejar as DCNs aprovadas em 2002. O que, de certa forma, contribuiria para desmontar a teoria de Hirst e Peters.

Porém, conquanto aceitássemos a plausibilidade dessa análise não caberia entender os diferentes campos de saber como passíveis de serem aprendidos todos pelo mesmo método ou, então, da aplicação de qualquer método para o ensino das diferentes áreas de conhecimento.

Na esteira de Bachelard (1974; 2003; 2004), compreendemos não serem os construtos lógico-formais nem tampouco os aspectos experienciais isolados a conformarem os elementos intervenientes no processo ensino-aprendizagem. Na dialeticidade entre a especialidade e a generalidade é que estaria o ponto-chave do processo educativo.

Não obstante o caráter diferenciado dos saberes e as muitas leituras de mundo que cada campo de conhecimento proporciona, torna-se necessário considerar a processualidade e a possibilidade de progresso destes saberes a partir da sua inter-relação com os demais saberes. Neste caso, ainda que não concordemos com o transcendentalismo no posicionamento de Hirst e Peters somos levados a acreditar que eles não estão de todo equivocados. Pelo menos no que se refere à existência de especificidades entre os campos de saber, e da necessidade de se respeitar estas diferenças, sua teoria nos parece aceitável.

A noção bachelardiana de ruptura corrobora com a idéia da existência de distinções entre os campos de saber. Segundo Bachelard (1974; 2003; 2004), os saberes são diferentes não porque se contrapõem, mas porque uns não se reduzem aos outros. Admite, assim, que a ciência se produz na pluralidade de saberes legitimando-os por serem diferentes. Porém,

reconhece seus limites e a necessidade de inter-relação entre eles. Nesta inter-relação intervêm tanto elementos provenientes de princípios lógicos e epistemológicos quanto ideológicos.

No Parecer aprovado em maio de 2001 a metodologia de projetos aparece associada à estratégia didática da resolução de situações-problema e da pesquisa enquanto atitude cotidiana, prefigurando como ajustada à interação dos diferentes conhecimentos curriculares da formação inicial do professor da educação básica. No que se refere ao domínio de processos investigativos, é anunciado no documento em questão que “o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (BRASIL, 2001, p. 35).

A pesquisa, concebida no documento do MEC como um dos princípios orientadores da reforma curricular, é definida como “atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimentos de seus alunos” (Ibid.). Destina-se, por assim dizer, à resolução de situações-problema ou ao desenvolvimento de projetos relacionados ao contexto da atuação prática do professor. Neste caso é possível verificar a aplicação do princípio de recontextualização a que se refere Bernstein para justificar a necessidade de utilização dos princípios investigativos nos processos formativos do futuro professor.

Conforme já verificamos, o movimento de recontextualização pressupõe a transformação de textos de um contexto para outro. No aspecto aqui ilustrado, a pesquisa, concebida como investigação da própria prática e atitude cotidiana, permitiria o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao local de trabalho. O interesse seria produzir certos modos de ver, pensar e agir adequados aos contextos da prática.

De acordo com Moreira e Macedo (2001), a preocupação em incentivar os docentes a pesquisarem a própria prática implica mudança na forma de controle político dos professores. Essa mudança nas reformas curriculares promulgadas pelo governo central recentemente teria por objetivo proporcionar o autocontrole em harmonia com a atual organização do trabalho. Tratar-se-ia, portanto, da incorporação de idéias defendidas por setores progressistas da área educacional, porém recontextualizadas em favor de interesses mercantis.

A metodologia voltada para a resolução de situações-problema seria outro forte indicador da relação entre educação e mercado de trabalho implicada nas DCNs. Estudos realizados por autores de diferentes perspectivas teóricas têm apontado a capacidade para diagnosticar e resolver problemas como uma das características que definem um bom

trabalhador. Como exemplo, podemos citar Ball, (2001a, p. 109) para quem, na “cultura empresarial” a capacidade para resolver problemas é “supervalorizada”, tornando-se uma das competências básicas de todo trabalhador.

É neste contexto que acreditamos estar havendo refocalização das estratégias metodológicas de natureza cognitiva numa perspectiva eficientista. Por não ser a apreensão crítica dos saberes que interessa, mas o domínio de procedimentos técnicos à sua aplicação em contextos imediatos é que se admitiria plausibilidade na utilização dos mesmos métodos para processos distintos de ensino e aprendizagem.

A despeito de considerarmos insuficiente a preparação tradicional do professor frente aos desafios contemporâneos, e da necessidade de se intensificarem as discussões sobre as relações entre teoria e prática nos processos formativos dos educadores, compreendemos que a indicação de certos procedimentos gera ambigüidades e contradições sobre as intenções formativas imiscuídas nas DCNs.

4.2 O IDEÁRIO DA FLEXIBILIZAÇÃO

Nas DCNs, o conceito de flexibilização como um dos princípios norteadores da organização curricular, adquire especial relevância tendo em vista fazer parte, tal qual a dimensão da relação-teoria prática, do ideário pedagógico. A flexibilização requerida pelas DCNs terá como um de seus princípios básicos a elaboração de outros desenhos curriculares, que não predominantemente o disciplinar, os quais promovam percursos formativos diferenciados dos tradicionais e relações mais tênues e menos fragmentadas entre os componentes curriculares.

Numa outra estruturação do currículo propõe-se pensar em áreas de conhecimento e eixos articuladores em que determinado campo possa dar conta de certo conjunto de conhecimentos os quais não se organizariam, necessariamente, numa formatação tradicional.

Além de relações mais tênues entre as disciplinas, a idéia de flexibilização curricular evoca a criação de tempos e espaços diversificados para a efetivação do processo educativo. Na organização da matriz curricular dos cursos de formação de professores sugere-se a oferta de “oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudos, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros”. Estas atividades, além de promoverem espaços

diversificados de formação, também exigem dos futuros professores “atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2001, p.52).

Na Resolução CNE/CP 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, a diversificação de tempos e espaços formativos é assegurada pela indicação de 200 horas, das 2800 horas que integram estes cursos, para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Estas horas serão distintas das 1800 horas de aulas destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e sua forma de oferta se efetivará pela instituição de atividades tais como as sugeridas acima.

No inciso 1º do art. 14 da referida Resolução lê-se que:

A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (BRASIL, 2002a, p. 6).

Tomando o excerto acima como referência, parece-nos compreensível relacionar o ideário da inovação à capacidade de os professores formadores organizarem percursos formativos mais flexíveis não somente na organização de tempos, de espaços e de agrupamento de alunos, mas também de seleção, ordenamento e tratamento dos conteúdos.

No Parecer CNE/CP 009/2001, a noção de flexibilização curricular aparece expressa em várias passagens do documento. Na explicitação do conjunto de competências a serem desenvolvidas na formação do educador da educação básica aparece a indicação de que, em relação ao domínio do conhecimento pedagógico, o professor deverá ser capaz de “Utilizar modos diferentes e **flexíveis** de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem”.

Mais adiante, quando são enumeradas as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, a idéia de flexibilização aparece associada ao princípio cognitivo na educação do professor. Espera-se que o professor seja capaz de “Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e **flexibilidade** para mudanças” (BRASIL, 2001, p. 43-44 – grifos nossos).

Mas, até que ponto os currículos organizados por desenhos ou outros tempos e espaços podem ser considerados inovadores e flexíveis? Temos assistido à proliferação de propostas curriculares com *designs* diversificados, por meio dos quais são propostos componentes curriculares diferenciados do modelo tradicional, centrado unicamente em disciplinas. Porém, os novos desenhos da matriz curricular não têm, necessariamente, resultado em alterações no modo como os professores concebem e lidam com os conhecimentos. Por seu lado, os estudos realizados em torno de componentes identificados por oficinas, seminários ou outras denominações têm mantido uma estrutura disciplinar, inclusive com indicação dos conteúdos e carga horária a serem contemplados na estruturação da matriz curricular. Muda-se a nomenclatura, mas a concepção continua a mesma.

O princípio da flexibilização curricular não é defendido apenas para cursos de formação de professores. O documento “O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível” apresentado no XIII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades brasileiras (ForGrad), realizado na cidade do Rio de Janeiro em maio de 2000, constitui-se no documento de referência sobre a noção de flexibilização assumida no ensino superior.

De acordo com os organizadores desse documento, a flexibilização curricular no ensino de graduação está associada à perspectiva da autonomia universitária, expressa no art. 207 da Constituição de 1988 e reiterada pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394, de 20/12/1996.

A autonomia universitária, enquanto um dos princípios estabelecidos no Plano Nacional de Graduação aprovado pelo ForGrad em maio de 1999, é traduzida como “possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior e não reproduzir fórmulas pré-determinadas”. As soluções vislumbradas dizem respeito à “experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo em que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas” (FORGRAD, 1999, p. 8). Qualificada nos termos da “liberdade e flexibilidade curricular e pedagógica”, a autonomia universitária tem por função “contrapor-se tanto à tradição normativa e autoritária do Estado brasileiro em relação ao ensino superior, quanto à percepção tecnocrática e corporativa da sociedade” (FORGRAD, 2000, p. 9).

Neste contexto, a flexibilização curricular passa a ser compreendida como “proposta de organização de conteúdos, a partir da realidade de cada instituição no exercício de sua autonomia” (Ibid, p.14). Consoante se encontra destacado no referido documento do

ForGRAD, a flexibilização do currículo não pressupõe apenas alterar a carga horária das disciplinas ou permitir que o aluno monte ele mesmo o seu currículo. Requer, outrossim, alterações significativas quanto às metodologias adotadas para a apresentação dos conteúdos, as formas de avaliação e as práticas pedagógicas empreendidas pelo professor junto aos alunos.

Ademais, pressupõe “construir-se uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social” as quais possibilitem que o aluno “busque a própria direção nesse processo formativo”, escolha “seu caminho e [o percorra] no ritmo que lhe seja possível”. Para tornar possível essa perspectiva, o documento sugere adotarem-se dinâmicas mais abertas e flexíveis de estruturação curricular de modo a valorizar “a diversidade de experiências” e “potencializar as conexões sócio-políticas e profissionais do processo formativo” (FORGRAD, 2000, p. 15-16).

Vemos, então, que esta perspectiva encontra-se em sintonia com a da formação de professores da educação básica, proposta no Parecer CNE/CP 009/2001. Essa constatação nos faz acreditar que os ordenamentos legais concebem a idéia de flexibilização como a possibilidade de estruturação e dinamização de currículos que priorizem outras formas de tratamento dos conteúdos destinados à formação do profissional e, conseqüentemente, à determinação de outros perfis profissionais.

A flexibilização na organização curricular sugere, ainda, o redirecionamento hierárquico das tradicionais estruturas curriculares. Porém, isso não significa, necessariamente, a extinção das hierarquias curriculares. O que se assiste, na proposição de PPs para os cursos de formação de professores, é a substituição de antigas formas de organização curricular por outras, não necessariamente melhores nem mais democráticas. Ainda que hierarquias tradicionais sejam substituídas, outras são produzidas.

Numa visão crítica à noção de flexibilização adotada nas reformas educacionais, principalmente as que vêm sendo propostas para o ensino superior, Kuenzer (2002) desenvolve uma reflexão em torno da relação entre a aula universitária e as mudanças no mundo do trabalho. Neste caso, a flexibilização curricular não seria aspiração apenas do ideário pedagógico.

Segundo argumenta, o novo regime de acumulação que se configura como sendo de natureza flexível e não-linear, exige o deslocamento dos conteúdos para uma adequada relação conteúdo e método. O papel dos conteúdos é relativizado e no seu lugar

o capital passa a defender o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, para o que deve propiciar formação flexível e continuada de modo a atender às demandas de um mercado em permanente movimento, em substituição à formação conteudista especializada e pouco dinâmica para um mercado relativamente estável. Assim, a formação profissional passa a exigir capacidade para lidar com a incerteza, com a novidade e para tomar decisões rápidas em situações inesperadas (KUENZER, 2002, p. 18).

Conforme assevera a escritora, a condição para a empregabilidade dos profissionais formados no ensino superior demandaria procedimentos cada vez mais coletivos donde a autonomia intelectual e ética adquiriria centralidade na formação acadêmica. Nesse contexto, os currículos seriam expressos por diretrizes amplas, adequadas a cada curso e aos percursos daquele grupo, e não por currículos mínimos e uniformes, conforme já tivemos oportunidade de destacar.

A centralidade agora seria a organização de percursos curriculares fundados numa “base sólida de formação geral, de natureza interdisciplinar”, sucedida pela “possibilidade de escolha do que se tem chamado de ênfases” (KUENZER, 2002, p. 19). Como finalização destas etapas, ainda restaria a possibilidade de ampliar as chances de empregabilidade pela escolha de “disciplinas complementares”. Esta trajetória seria “resultante da flexibilização dos percursos formativos” (p. 20).

Na esteira desta pensadora, podemos aceitar como adequada a concepção de flexibilização que busque articular questões de tempo e de espaço com uma coerente concepção de currículo, tendo em vista ampliar as condições de produção da abstração do aluno sobre a realidade circundante.

Pela exposição de Kuenzer (2002), é possível admitir-se igualmente como positiva a superação da fragmentação dos currículos taylorizados a que as instituições de ensino superior estão sendo impelidas a promover “por força da imposição das mudanças ocorridas no mundo do trabalho”. Conforme assevera, a “superação do conteudismo por uma adequada relação entre conteúdo e método”, “o deslocamento da memorização e da repetição para as habilidades cognitivas complexas” (p.27) exigem a superação do instrumentalismo e tornam possível retomar as noções de conteúdo e método a partir de seus princípios dialéticos. Ademais, se o ensino superior desenvolver

propostas curriculares que efetivamente viabilizem a autonomia intelectual e ética na perspectiva do trabalho coletivo de destruição das condições de exploração – e, portanto, de construção de uma outra sociedade –, as

mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em suas dimensões contraditórias, terão permitido germinar a semente da transformação (KUENZER, 2002, p. 28).

Porém, o que vimos observando, especialmente em algumas universidades brasileiras, é a implementação de PPs cuja perspectiva de flexibilização curricular tem sido tomada como sinônimo de ampliação das oportunidades de inserção no chamado “mercado educacional”. Nesta direção, “Quanto maior a flexibilidade, maior a competitividade no mercado” (BARRETO; LEHER, 2003, p.39). A competição econômica sustenta a reivindicação de uma escola mais eficaz, flexível e dinâmica, na qual são questionados os objetivos próprios da educação formal, a cultura clássica de formação geral, a concepção do ofício do professor. Por isso, a noção de flexibilização suscita seu aspecto contraditório e pode revestir-se de negatividade se tomado numa perspectiva mercantilizada.

Segundo nos parece, o desafio para a implementação de reformas curriculares que promovam uma adequada relação entre tempos e espaços formativos está em procurar entender o paradoxo no qual a noção de flexibilização se encontra inserida a partir do que preceituam algumas tendências mercadológicas que vigoram em certos cursos universitários. De um lado, tornar um currículo mais flexível pode representar uma possibilidade de subverter a heteronomia que o projeto iluminista acabou por fazer verter ao converter para o método toda a responsabilidade para se alcançar a verdade. Por outro, pode representar justamente o contrário: criar condições para o perfeito adestramento do sujeito às artimanhas do mercado capitalista.

4.3 O IDEÁRIO DA INTEGRAÇÃO

Pudemos verificar no Decreto Presidencial n. 3276, de 6 de dezembro de 1999, que a organização dos cursos de formação de professores para a educação básica deve atender ao requisito de formação básica comum, “com concepção curricular integrada” (BRASIL, 1999). Mas a orientação para a construção de currículos mais conectados e interligados já havia sido

dada anteriormente, na Conferência sobre Educação para Todos²², ocorrida em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990.

Estudiosos das políticas educacionais consideram essa Conferência o grande marco das reformas governamentais para a educação, na maioria dos países. Por isso entende-se que boa parte das mudanças educacionais promovidas pelo governo brasileiro, a partir dos anos de 1990 em diante, seriam resultantes das influências e interdependências provenientes dos acordos surgidos dessa conferência e estariam destinadas a cumprir suas prescrições.

O relatório Jacques Delors, resultante desse encontro, e produzido em 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, revela o esforço de seus organizadores em adequar a educação ao processo de sobrevivência e manutenção do capitalismo contemporâneo. Na aceção dos responsáveis pela elaboração do relatório, “como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo” (DELORS, 2003, p. 91).

Por isso, interessa a aquisição de uma cultura geral que, “enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos, [permita], antes de tudo, comunicar-se”. Esta formação cultural ampla facilitaria não apenas a “abertura a outros campos do conhecimento”, mas também “fecundas sinergias entre as disciplinas”, permitindo ao indivíduo mobilidade no mundo laboral por oportunizar-lhe continuar sempre aprendendo (Ibid., p. 91-92). Vêm-se sintonizadas, então, as relações entre o tratamento articulado de conteúdos/disciplinas e a sua adequação ao mundo produtivo na perspectiva de construção de uma proposta de currículo integrado.

Na incursão às teorias curriculares pudemos verificar que a proposição de integração curricular esteve historicamente associada ao movimento progressista. Naquele arquétipo havia preocupação com a fragmentação dos saberes provocada especialmente pela vinculação entre educação e industrialização; ainda, com a exclusão e acirramento das desigualdades pelo academicismo dos saberes veiculados nas escolas; e, também, com a visão eficientista que dominava o campo do currículo no início do século XX. Estes foram alguns dos fatores que levaram muitos educadores a lutar pela democratização da educação e pela superação do modelo curricular tradicional, transmitido nas escolas daquela época. O caminho privilegiado

²²Nesta Conferência, foram estabelecidas as diretrizes para a educação no século XXI. Dela participaram delegações de 155 países, dentre eles o Brasil.

foi a defesa de um currículo onde os saberes pudessem atender aos interesses das crianças e possibilitar o acesso de todos, indistintamente, à escola.

Convém destacar que as proposições em torno de perspectivas mais articuladas de organização curricular não estão justificadas apenas pelo critério da democratização ou desfragmentação dos saberes. Lopes (2002) situa três matrizes na história do pensamento curricular as quais indicariam pressupostos distintos de integração. A primeira delas refere-se à organização por competências (já explorada acima), cuja origem é considerada como sendo a década de 1970. Nesse arquétipo a integração se dá pela adoção do paradigma curricular comum.

A segunda, fortemente disseminada na década de 1960, toma como base as disciplinas de referência. De acordo com o posicionamento da autora, essa matriz considera a inter-relação entre conceitos, estruturas, métodos e domínios do conhecimento especializado como estratégia adequada para a disseminação dos conhecimentos. Como representante desta matriz teórica podemos citar os estudos realizados por Hirst e Peters. Conforme já anunciamos, esses dois filósofos vinculam os conhecimentos da escola aos da ciência de referência, reforçando os princípios lógicos e gnosiológicos das disciplinas científicas.

Por último, é assinalada a organização curricular fundada nas matérias ou disciplinas escolares. Essa matriz, historicamente associada aos pressupostos da teoria deweyana, teria sido amplamente difundida nos Estados Unidos no início do século XX e, posteriormente, no Brasil. Por esta forma de organização curricular a integração aconteceria na medida em que os conteúdos escolares estivessem alinhados às experiências e interesses dos alunos. Por combater tanto os pressupostos do conhecimento acadêmico quanto os do eficientismo produtivo, a matriz fundada nas matérias ou disciplinas escolares demarca uma visão crítica da integração curricular. De acordo com Lopes (2002), essa matriz tem sido utilizada de forma predominante para justificar a conveniência do currículo integrado.

Na análise às DCNs, verificamos aspectos que possibilitam evidenciar certa aproximação com características pertencentes às três matrizes acima apontadas. A presença de concepções variadas para um mesmo conceito revela visões ambíguas da noção de integração na reforma curricular dos cursos de formação de professores e abre espaços para ressignificações no campo da prática curricular.

A primeira contradição está ancorada justamente na indicação de organização curricular por competências. Conforme sinalizamos acima, essa noção coloca como

centralidade da organização curricular o “exercício das práticas profissionais” e a “reflexão sistematizada sobre elas” tendo em vista maior sintonia com as demandas da formação do professor e a da educação dos alunos, no ensino básico (BRASIL, 2001, p.30). A ênfase recai, portanto, nos procedimentos teórico-práticos necessários para resolver situações contextuais.

Em PPs organizados por competências não é raro observarmos a distribuição dos conteúdos em módulos donde emanam atividades ou problemas sobre os quais o futuro profissional deve debruçar-se a fim de buscar soluções. Cada módulo contempla um conjunto de saberes tidos como necessários à formação das competências almejadas para uma prática “eficiente”. O que temos presenciado, nestes casos, em algumas propostas curriculares, é a secundarização da formação de competências intelectuais cuja abordagem tornaria possível o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores.

Já o pensamento que defende o currículo centrado nas disciplinas de referência, representado por Lopes (2002) como a segunda matriz de organização do conhecimento escolar, pode ser associado nas DCNs à idéia de que “os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica [...], as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001, p.39). Admite-se, então, que há uma lógica própria na definição das áreas ou conteúdos de conhecimento da formação dos professores. Entender a lógica de produção dos saberes específicos demandaria uma visão articulada dos saberes a ensinar.

Por fim, temos a orientação pelas disciplinas escolares. Nesta matriz, as disciplinas são definidas em função das finalidades sociais e não por sua relação com a ciência de referência. As finalidades referidas nas DCNs são aquelas oriundas da educação básica. Retira-se a formação mais acadêmica e atribui-se um tom mais profissionalizante aos conhecimentos.

No documento que fundamentou a definição das DCNs essa possibilidade encontra-se perspectivada pela idéia de “uso funcional e contextualizado dos conhecimentos” (BRASIL, 2001, p.34). A defesa de que os conteúdos de formação do professor devam ajustar-se às necessidades do aluno e, ainda, considerar as experiências anteriores do docente “na” e “sobre” a prática, revela que a integração dar-se-á à medida que os conteúdos da formação do professor possam se associar aos da educação básica. Vemos, então, a convivência de diferentes perspectivas teóricas, o que gera certas ambigüidades na apropriação desse pressuposto e de sua materialização nos PPs dos cursos.

No Parecer CNE/CP 009/2001 duas expressões são fundamentais para a compreensão dos pressupostos integradores sobre os quais se assenta a proposta de reforma curricular das DCNs. São elas: “interação dos diferentes conhecimentos” e “trabalho integrado entre professores” (BRASIL, 2001, p. 32 e 54, respectivamente). Estas expressões revelam que as possibilidades de integração curricular acontecem, primordialmente, em duas direções: uma delas, de dimensão mais ampla, voltada ao trabalho articulado entre os professores dos diferentes níveis de ensino; outra, de proporções mais estreitas e restritas, ajustada à interação dos conteúdos do currículo de formação docente.

Tanto numa quanto noutra direção os interesses confluem para o fortalecimento das relações entre a educação do aluno e a preparação do futuro professor. Daí nossa suposição de que se trata de uma integração voltada à possibilidade de aplicabilidade imediata dos conhecimentos e à adaptação do profissional às necessidades do aluno da educação básica. Essa perspectiva não pode ser, por si só, associada a uma dimensão crítica de organização curricular.

Originalmente voltada à educação de crianças, a partir da última década a orientação para a produção de currículos mais interconectados alcançou o ensino superior, especialmente em países periféricos como é o caso do Brasil. Conforme apontamos em passagens anteriores, nas DCNs para o ensino de graduação predominam indicações de elaboração interdisciplinares como estratégia de tratamento articulado dos componentes curriculares.

Ou seja, se no início do século XX a indicação integrada de organização curricular esteve voltada aos primeiros níveis de escolarização e, em especial, à educação infantil, no início do século XXI a arquitetura curricular integrada passa a ser evocada também no ensino superior sob a égide da interdisciplinaridade e contextualização dos componentes curriculares.

No Parecer CNE/CP 009/2001 está dito que

a maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvem, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares (BRASIL, 2001, p.54).

Mais adiante é ainda mencionado que “o paradigma referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problemas

contextualizadas, a formação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares” (Ibid., p. 54-55).

Dois aspectos decorrem das expressões fundamentais à concepção de integração das DCNs. O primeiro diz respeito ao princípio da simetria invertida, reforçado pela idéia de trabalho articulado entre diferentes níveis de ensino. Neste caso, a integração irá ocorrer à medida que possibilitar a realização de um trabalho interligado entre a formação comum e a formação específica. A formação do professor terá como referência a atuação profissional, articulando as dimensões da formação geral com as da formação na área específica, quer seja, entre professores de diferentes áreas de conhecimento. Os conteúdos disciplinares específicos de cada área transformam-se em eixos articuladores do currículo, numa perspectiva que integra saberes a aprender com saberes a ensinar.

O segundo aspecto refere-se justamente às noções de interdisciplinaridade e contextualização. A referência à interdisciplinaridade na formação do professor tem como ponto de partida a indicação de organização do currículo por eixos articuladores os quais considerem a noção de competências como nuclear. Também neste caso confirma-se o caráter multifacetado sobre o qual as DCNs estruturam os pressupostos norteadores da organização curricular.

4.3.1 Relações entre disciplinaridade e interdisciplinaridade

Evidenciamos acima que a Proposta de DCNs, difundida no Parecer CNE/CP 009/21001 propõe, por um lado, inverter “a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular”: ao invés “de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias”, exige-se “tomar como referência inicial o conjunto de competências” (BRASIL, 2001, p.51). Por outro, afirma-se enfaticamente que “a formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais” (p.54). Vemos, pois, coadunarem-se perspectivas aparentemente dicotômicas – competências e disciplinas – nas orientações dadas.

Ao se propor que nos PPs os currículos dos cursos de formação inicial dos professores sejam organizado a partir das competências consideradas essenciais ao profissional mas que,

ao mesmo tempo, as conciliem com o currículo disciplinar, estar-se-á admitindo a predominância das disciplinas sobre outras formas de organização curricular.

O estudo disciplinar torna-se, então, necessário à formação do docente. Porém, a articulação entre as disciplinas se encontra chancelada às possibilidades da resolução de situações-problema e da realização de projetos, estratégias estas consideradas adequadas a um paradigma curricular referido à construção de competências comuns tanto aos professores da educação básica quanto ao “atendimento das especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar” (BRASIL, 2001, p. 55). O aprofundamento dos estudos interdisciplinares dependerá da etapa da educação básica em que o futuro professor irá atuar e sua dinâmica estará associada aos conteúdos disciplinares específicos.

Do ponto de vista da integração curricular, tomar a noção de competências como nuclear significa dizer que é preciso criar uma dinâmica em torno da formação de determinadas competências consideradas necessárias a certo perfil profissional. Os componentes curriculares terão, necessariamente, de assegurar a constituição de tais competências de modo que serão elas a promover a integração. Os componentes curriculares serão selecionados e ordenados consoante as competências requeridas do professor.

Este mesmo Parecer (CNE/CP 009/2001) toma a articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade como um dos eixos sobre o qual se articulam dimensões a serem contempladas na formação profissional docente. Ao mesmo tempo, essa articulação sinaliza o tipo de atividade que materializará o planejamento e a ação dos formadores de formadores.

Conforme se lê,

Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 54).

Como os estudos disciplinares e interdisciplinares devem estar voltados à formação de competências, estas passam a ser a finalidade precípua da organização curricular. Por esta lógica, a interdisciplinaridade seria um meio para a efetivação das estratégias didáticas que

privilegiam a resolução de situações-problema contextualizadas e a formulação e realização de projetos, tendo em vista assegurar a formação de certas competências consideradas necessárias ao professor.

Não obstante este aspecto, observamos acima que a visão de integração nas DCNs está também voltada para a ação articulada entre professores de níveis diferenciados de educação. Na perspectiva de se construir situações simetricamente invertidas de aprendizagem nos percursos formativos dos futuros professores, entende-se que o trabalho integrado seria promovido pela visão interdisciplinar, que articula conteúdos disciplinares específicos com saberes pedagógicos.

Sem negar a existência das disciplinas, concepções comumente dominantes nos estudos sobre a integração curricular apontam a interdisciplinaridade como saída para a problema da disciplinaridade. Porém, não há consenso sobre o significado desse termo. Trata-se, sobretudo, de um conceito em construção. Aparece, assim, tanto como solução dos problemas educacionais quanto como instrumento para a reconstrução da unidade do saber e, ainda, como solução para a fragmentação do conhecimento ou um fenômeno de moda, circunscrevendo uma perspectiva ideológica de seu uso.

Segundo Santomé (1998, p.46), “a conceitualização da interdisciplinaridade é uma questão típica do nosso século”. Realmente, foi no ano de 1976, a partir do Congresso de Nice, realizado na França, que Japiassu introduziu este termo no Brasil. Porém, o fato de sua conceitualização ser recente não significa que inexistia a preocupação com a inter-relação entre os conhecimentos em épocas passadas. Conforme destacamos em passagens anteriores, a organização do *trivium* e do *quadrivium* no século XVI, ao mesmo tempo em que demarcava a fragmentação dos saberes em áreas de conhecimento também manifestava certa preocupação em agrupar os âmbitos do conhecimento das letras e das ciências.

Japiassu e Ivani Fazenda são considerados os precursores da veiculação desse tema nos estudos educacionais brasileiros. As visões desses autores decorrem de uma perspectiva associada à filosofia idealista, numa concepção que atribui ao sujeito papel preponderante na construção do conhecimento. Porém, enquanto Japiassu se preocupa com as questões epistemológicas da interdisciplinaridade e “fornece elementos teóricos para a integração metodológica no campo interdisciplinar”, Fazenda aborda o aspecto pedagógico dessa noção acentuando a atitude do sujeito frente ao objeto em estudo (ALVES; BRASILEIRA; BRITO, 2004, p.141).

Na acepção destes dois estudiosos, a disciplinaridade é doença que precisa ser superada pela prática interdisciplinar a qual será efetivada, predominantemente, por meio de projetos de pesquisa realizados por equipes multidisciplinares. O que orienta o trabalho interdisciplinar nesses dois casos (Japiassu e Fazenda) é a visão comportamental ou psicológica da interdisciplinaridade.

Japiassu (1992, p.83) considera que o saber ensinado atualmente nas escolas se encontra em processo de “cancerização galopante”. Sugere que a atitude interdisciplinar constitui o aspecto inovador do ensino porquanto, apesar de emergir das interpretações disciplinares, “recusa o caráter territorial do poder pelo saber”.

Por seu lado, Fazenda (1999, p. 18) argumenta que a interdisciplinaridade surgiu, inicialmente na Europa, como oposição ao conhecimento excessivamente especializado e “a uma educação por migalhas”. Apoiando-se em Japiassu, essa estudiosa vê a disciplinaridade num contexto patológico, concebendo a atitude interdisciplinar do professor como uma “transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual” (FAZENDA, *idem*, p.63) a qual se baseia em “trocas intersubjetivas” (p.79). Para a autora, a interdisciplinaridade “não é categoria de conhecimento, mas de ação” (p.89).

Sem pretender anular a disciplinaridade, estudos de Demo (1998, p. 88) apontam, a um só tempo, para a horizontalidade e a verticalidade do conhecimento. Para este autor, a interdisciplinaridade é “a arte do aprofundamento com sentido de abrangência”. Ou seja, a interdisciplinaridade é uma metodologia que tem por finalidade dar conta tanto da particularidade quanto da complexidade do real.

Noutra direção, voltada para uma perspectiva dialética e histórica da produção do conhecimento, estão os pensadores que olham criticamente para a noção de interdisciplinaridade. Jantsch e Bianchetti (1999) situam-se dentre os pesquisadores desse grupo que, por recusarem a acepção subjetivista de Japiassu e Fazenda, caracterizam como a-históricas aquelas concepções de interdisciplinaridade atreladas à filosofia do sujeito. Por esse mesmo viés, os autores condenam, ainda: a acepção iluminista, que concebe a interdisciplinaridade como método para resolver o problema da especialização; a concepção romântica, que exalta a genialidade da razão como redentora e, também; o racionalismo cartesiano, que afirma a supremacia da vontade do sujeito.

Segundo argumentam, “a construção histórica de um objeto implica a constituição do objeto e a compreensão do mesmo, aceitando-se, com isso, a tensão entre o sujeito pensante e

as condições objetivas (materialidade) para o pensamento” (JANTSCH; BIANCHETTI, 1999, p.11-12). Tendo esse pensamento como basilar, seus esforços estão no sentido de superar o que consideram ser a visão hegemônica e a-histórica da interdisciplinaridade voltada à filosofia do sujeito. O que não significa que esses dois estudiosos ignorem as contribuições do sujeito na produção historicamente acumulada do conhecimento. Porém, conferem à visão idealista capacidade limitada para a construção histórica da interdisciplinaridade.

Para Jantsch e Bianchetti (1999), a interdisciplinaridade não pode ficar assentada na idéia de parceria ou de diálogo, quer se tome esse conceito a partir da epistemologia, da pedagogia ou da pesquisa, porquanto se trata de um produto engendrado no processo histórico de construção do conhecimento. Enquanto tal, inclui tanto a especialização como a fragmentação.

Em Frigotto (1999, p.27), a interdisciplinaridade se põe historicamente tanto como necessidade quanto como problema. Como necessidade, ela se “funda no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão”. Como problema, ela está condicionada, de um lado, “aos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade” e, de outro, à “complexidade desta realidade e seu caráter histórico” (p. 31). Desse modo, entende que “é nos métodos e técnicas de produção e transmissão do conhecimento que o trabalho interdisciplinar pode ou não acontecer” (p. 45).

Por este posicionamento, a interdisciplinaridade se coloca como uma perspectiva e uma exigência no âmbito do processo de conhecimento. Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese superadora, entre especialização e saber totalizante, entre o saber especializado do cientista e o saber do filósofo. Sendo assim, o conceito de interdisciplinaridade não pode pressupor uma homogeneização, visto que esse efeito homogeneizador implicaria admitir certo predomínio epistemológico de uma ciência sobre a outra. De igual forma, não pode ficar reduzido a novos arranjos metodológicos no tratamento dos conhecimentos porquanto as idéias não podem ser pensadas dissociadas da prática social.

Para Lopes (1999), na maior parte das vezes, a interdisciplinaridade “traduz a mera superposição de disciplinas, correspondendo a uma perspectiva instrumental necessária, mas não suficiente”. Conforme destaca,

Esse tipo de interdisciplinaridade [...] é freqüentemente praticada na ciência, quando se reúnem diferentes especialistas para, em nome de um problema

prático a ser resolvido, trabalhem em conjunto. Nesse caso, nenhum pesquisador se apropria do modo de construção do conhecimento científico do outro. A incorporação de elementos de uma outra ciência se dá apenas no nível da informação necessária por um objetivo pragmático (LOPES, 1999, p.194).

Essa explicação sugere que a realização de uma mudança e, quiçá, uma transformação na organização dos saberes escolares, não prescinde do diálogo e do trabalho coletivo. Porém, será que ao buscarmos a especialização de certos saberes estaríamos negando a possibilidade de diálogo com conhecimentos provenientes de outros campos de saber? Ao que nos parece, essa questão direciona o problema da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade para o centro do debate.

Se considerarmos que a disciplinaridade é o princípio sobre o qual se assenta a atitude interdisciplinar e que, ao não abriremos mão das disciplinas não significará ignorar a tensão entre ambas, compreenderemos que a interdisciplinaridade não coaduna com a idéia de conhecimento generalista nem, tampouco, com um trabalho de parceria mas pressupõe um trabalho com campos de saber. Tais campos não excluiriam a especialização, mas a redimensionariam em função do processo histórico. Desse modo, entendemos que a interdisciplinaridade não nega a disciplinaridade. Pelo contrário, vale-se dela para fazer avançar os conhecimentos, quer seja na sua especificidade ou na sua totalidade.

Vimos acima que a organização disciplinar sempre foi hegemônica no ordenamento curricular dos conhecimentos escolares. Pudemos verificar também ser equivocada as visões daqueles que atribuem à organização disciplinar a responsabilidade pelo fracasso escolar de muitos dos alunos com menor acesso aos meios culturais. Diante disso, perspectivar um saber desfragmentado pressupõe muito mais que a eliminação das disciplinas.

Sobre este aspecto, Orso (2003, p. 31) argumenta que

as formas de organização do conhecimento e do saber têm a ver com o ser social de cada época, de cada sociedade e de cada contexto social. Assim, se a realidade se apresenta cindida em sua base material o conhecimento também aparece fragmentado, dito de outra forma, a fragmentação do conhecimento ocorre em função da cisão da base material da sociedade. A organização do conhecimento baseado nas disciplinas expressa essa realidade dividida. Portanto, a superação da fragmentação não ocorre apenas com um re-arranjo das idéias, com uma re-articulação entre os saberes.

Por concordarmos com as idéias desse autor, vamos ainda mais adiante:

Se a realidade se apresenta cindida na base material, a superação de um determinado tipo de conhecimento, a superação da fragmentação não

ocorre apenas através da mudança da mentalidade ou de uma nova articulação do saber. Mas sim com as mudanças no modo de organizar a produção material da vida social (ORSO, 2003, p. 33).

Consoante este posicionamento, consideramos que a superação radical da fragmentação dos conhecimentos só será possível quando for superada a realidade sobre a qual esses saberes foram sendo historicamente produzidos. Porém, concordante ao que vimos apresentando ao longo deste estudo, entendemos que, a despeito da realidade ser cindida, existem possibilidades concretas de se promover o constante tensionamento entre os campos de saber. Desse modo, há que se “buscar as relações contraditórias entre dissociação e convergência” de tal sorte que ao aprofundarmos nosso conhecimento sobre os campos de saber também tenhamos condições de melhor apreender o real (LOPES, 1999, p. 196).

Partindo dessa compreensão, julgamos que a interdisciplinaridade poderá ser conquistada mediante uma atuação individual ou coletiva, tendo como ponto de partida a concretude do processo histórico vivido pelos indivíduos em diferentes momentos históricos. No entanto, é preciso adequar a atuação com as suas possibilidades e os seus limites os quais podem ser não somente históricos, mas também metodológicos e da natureza dos objetos. Por isso, não se pode querer reduzir a interdisciplinaridade à filosofia do sujeito, pois isso significará incorrer no equívoco de tratar como interdisciplinaridade o que não passa de uma multidisciplinaridade²³.

Estudos realizados por Lenoir (2004) mostram que o conceito de interdisciplinaridade e o uso que dela se faz, decorrem das interpretações realizadas em cada contexto sócio-histórico. Com base neste pressuposto, o autor apresenta três visões diferenciadas as quais manifestam caminhos distintos sobre os movimentos interdisciplinares. A primeira delas, associada à cultura norte-americana, parte de uma lógica instrumental decorrente da idéia de que não há porque se questionar sobre os saberes e os usos que deles a sociedade faz, visto que a sociedade é boa porque guiada pela mão divina.

Por não acreditarem numa relação direta entre a aquisição de conhecimentos e a emancipação humana, os estudos norte-americanos orientam o conceito de interdisciplinaridade para uma perspectiva funcional. Nos processos formativos interessa saber como melhor resolver os problemas ou desenvolver projetos tendo em vista ampliar as possibilidades de profissionalização do indivíduo. Por essa visão, a interdisciplinaridade

²³ Segundo Lenoir (2004), a multidisciplinaridade se coloca como mera justaposição de matérias diferentes oferecidas simultaneamente.

possui uma função instrumental, de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, tendo em vista melhor desenvolver a capacidade de “saber-fazer”. Nessa perspectiva são realçados os aspectos metodológicos do trabalho interdisciplinar.

Noutra direção, oposta à visão anglófona, destacam-se os estudos associados à cultura francófona. Para os franceses, a tradição interdisciplinar deriva do Iluminismo, donde seu caráter reflexivo e crítico. Nessa visão, o trabalho interdisciplinar, associado à dimensão epistemológica das disciplinas e à racionalidade científica, tanto pode estar orientado para a unificação do saber científico quanto para uma reflexão sobre os saberes disciplinares e às suas hierarquias. O interesse é pelo avanço do conhecimento e não pelas possibilidades de uso desse conhecimento em contextos pragmáticos.

Por fim, temos os estudos realizados por estudiosos brasileiros que enaltecem o sujeito no processo de construção interdisciplinar dos conhecimentos. Conforme apontamos acima, nessa visão predomina a valorização de relações interpessoais numa dimensão afetiva. A interdisciplinaridade não será nem instrumental e, tampouco, reflexiva, mas intersubjetiva. Sua função é proporcionar a realização do ser humano promovendo respostas às perguntas pessoais dos indivíduos.

As análises realizadas por Lenoir (2004) nos possibilitam construir um quadro-síntese do que consideramos serem as tendências contemporâneas que se destacam nos estudos sobre a interdisciplinaridade. A sistematização das três visões acima demarcadas está demonstrada no quadro a seguir:

Quadro nº 2 – Tendências contemporâneas nos estudos sobre a interdisciplinaridade

VISÃO ANGLÓFONA	VISÃO FRANCÓFONA	VISÃO BRASILEIRA
Perspectiva instrumental, pragmática e metodológica; Interação externa.	Perspectiva filosófica e/ou epistemológica; Interação interna.	Perspectiva fenomenológica Interação interna.
O saber é pensado apenas do ponto de vista da sua utilização; Não busca construir o problema, Mas resolvê-lo.	Interessa-se pelos sentidos, “o porquê”; Busca a síntese conceitual, a Reflexão e a crítica.	Busca respostas operacionais a perguntas pessoais feitas pelo sujeito
Importa não o sentido entre as disciplinas, mas os meios para colocar em prática um problema; Realização de projetos	Discute a estruturação hierárquica, as especificidades que distinguem e aproximam as disciplinas. Como alcançar a interdisciplinaridade sem perder as disciplinas?	Integração dos sujeitos – não se importa com as disciplinas ou os conteúdos nelas incluídos, mas com as relações entre os sujeitos.
LÓGICA INSTRUMENTAL “SABER-FAZER”	LÓGICA RACIONAL “SABER”	LÓGICA SUBJETIVA “SABER-SER”
Operacionalidade/funcionalidade	Reflexão epistemológica	Realização do sujeito
A sociedade é boa, sobre ela não há o que discutir. A mão protetora de Deus é fundamental na ideologia americana.	A sociedade é má. Por isso é preciso discuti-la e compreendê-la para transformá-la.	A preocupação não é com o saber nem com a sociedade, mas com o sujeito.

Fonte – Quadro elaborado pela autora.

Lenoir (2004) considera que essas três visões da interdisciplinaridade não são excludentes. Ao contrário, se completam numa relação essencialmente dialética. Para este autor, não se pode realizar a interdisciplinaridade apenas buscando o valor epistemológico dos objetos; tampouco as necessidades funcionais ou as dimensões intersubjetivas podem constituir-se em fator determinante do trabalho interdisciplinar. As três visões devem ser integradas e, igualmente, consideradas, quando se concebe a interdisciplinaridade.

Concordamos com o estudioso francês neste aspecto. Sendo assim, entendemos que o trabalho interdisciplinar poderá ter um viés pragmático. Porém, a lógica instrumental não deverá ser predominante, posto que ela, por si só, não tem como princípio fundamental a produção de conhecimento nem, tampouco, o aprofundamento dos quadros teóricos que envolvem os campos de saber em dado projeto cunhado como interdisciplinar. Um projeto interdisciplinar, que vise tanto a solução de determinado problema quanto o aprofundamento teórico e o trabalho em equipe, demandará que cada uma dessas dimensões seja tratada na sua especificidade, como uma parte do todo que apresenta tanto possibilidades como limites.

Não obstante as considerações feitas pelo autor e, a despeito de a valorização da filosofia do sujeito ser a posição dominante nos estudos brasileiros sobre a interdisciplinaridade, não podemos rotular essa visão como única. Conforme tivemos oportunidade de sinalizar anteriormente, a perspectiva de associar a interdisciplinaridade à realização pessoal não é compartilhada pela totalidade de estudiosos brasileiros que tratam das questões relacionadas a esse tema. Lembramos que no Brasil existem, ao menos, duas correntes distintas: a que defende a interdisciplinaridade como possibilidade para promover a realização do sujeito, e a que defende ser a interdisciplinaridade um processo dialético, construído historicamente.

Compartilhamos com a segunda tendência. Nesse sentido, preocupamo-nos com as questões relacionadas à superação da fragmentação entendendo que ela não ocorre apenas pela reorganização dos saberes, ou por meio de uma dinâmica curricular integradora. O problema da divisão dos conhecimentos tem origem histórica e será, portanto, no processo histórico que esse problema poderá ser resolvido. Por outro lado, concordamos com Lenoir (2004) quando afirma que a interdisciplinaridade compreende aspectos que são tanto epistemológicos, quanto metodológicos e subjetivos. Desse modo, acreditamos que um trabalho com vistas à interdisciplinaridade não pode tornar as diferentes visões como excludentes.

4.3.2 Interdisciplinaridade e contextualização

Com Lenoir (2004) tivemos oportunidade de verificar que, numa visão pragmática, a utilização da interdisciplinaridade pode significar a possibilidade de resolução abrangente de uma situação-problema; já numa perspectiva epistemológica, o trabalho interdisciplinar pode suscitar o surgimento de novas áreas de conhecimento; por fim, numa dimensão subjetiva, ela se volta mais à interação dos sujeitos que à produção de conhecimentos.

Ora, como o documento do MEC indica a resolução de problemas afetos às situações experienciais dos futuros professores como estratégia para promover a articulação entre os diferentes saberes, parece evidente que a noção de interdisciplinaridade assume uma dimensão instrumentalista. Nessa direção, a função dos conteúdos curriculares não será produzir uma reflexão sobre os conhecimentos válidos, mas tão somente resolver um determinado problema, qual seja: o de assegurar uma coerente transposição didática dos conteúdos a serem ensinados na educação básica. A utilização reducionista da noção de interdisciplinaridade leva à aplicação distorcida desse princípio nos espaços escolares.

De fato, temos presenciado, de forma bastante acentuada e em ritmo crescente em escolas de educação básica e, mais contemporaneamente, também no ensino superior, tentativas de realização de um trabalho mais articulado entre diferentes campos de saber. Porém, conforme salientamos, essas tentativas nem sempre buscam ampliar ou aprofundar os conhecimentos das áreas específicas, ou, ainda, produzir uma reflexão mais aprofundada sobre os conhecimentos valorizados. Outrossim, prestam-se a promover a realização de atividades comuns no âmbito da prática profissional.

Na maioria das vezes as experiências com atividades integradas ficam circunscritas ao nível da multidisciplinaridade, dado que várias disciplinas convivem e contribuem para a realização de um projeto sem se confrontarem em seus pressupostos básicos. Outra tendência recorrente em projetos considerados “interdisciplinares” é confundir interdisciplinaridade com pluridisciplinaridade ou transdisciplinaridade.

Na esteira de Lenoir (2004) entendemos que essas denominações revelam diferentes estratégias de articulação entre conhecimento e currículo. Enquanto a pluridisciplinaridade refere-se à justaposição de duas ou mais disciplinas próximas, cujo interesse é melhorar as relações entre elas, relação esta que é de troca de informações e acumulação de conhecimentos, a transdisciplinaridade constitui um dos tipos de integração que mais se

distancia do modelo tradicional, fundado em disciplinas. Ela representa a possibilidade de transcendência ou superação dos limites das disciplinas visto requerer conhecimentos, destrezas, procedimentos não localizados facilmente no âmbito de uma determinada disciplina.

Consoante ensejam as DCNs, construir um currículo com concepção integrada na preparação universitária do professor pressupõe que os conhecimentos trabalhados nos cursos de licenciatura estejam voltados à necessidade de uso no ambiente profissional. No Parecer CNE/CP 009/2001 afirma-se que o repertório de conhecimentos prévios dos educadores em formação deverá ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Na mesma direção, a avaliação sobre o processo de aprendizagem dos futuros professores deve contemplar, não só os conhecimentos adquiridos “mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto” de modo a que se possa “diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos” (BRASIL, 2001, p.34).

Ao se evocar o princípio da relação isomórfica entre a formação oferecida e a prática esperada, colocam-se em evidência os conteúdos da atuação prática como objetos da aprendizagem do professor. Ou seja, os conteúdos valorizados durante o percurso educativo desse profissional serão equivalentes àqueles a serem ensinados. A visão invertida de situações de formação e exercício profissional reclama que a aprendizagem de conteúdos dos cursos superiores da preparação do educador seja presidida pelos mesmos princípios filosóficos e pedagógicos que a lei manda praticar na educação básica. A contextualização adquire, pois, este significado. Será considerado contextualizado o conhecimento que possua relação direta com a sala de aula dos alunos da educação infantil e séries iniciais, universo de atuação do profissional formado.

A questão da contextualização/descontextualização dos saberes é debatida por estudiosos do campo do currículo que defendem haver descontinuidade entre o contexto de produção dos saberes e o seu desenvolvimento na escola, conforme tivemos oportunidade de verificar acima. O termo está fortemente articulado à noção de “campo recontextualizador”, que vimos tratando ao longo deste estudo. Porém, aqui, a descontextualização refere-se aos processos pelos quais passam os conteúdos antes de chegarem à sala de aula. Os conhecimentos escolares são retirados de seus contextos de referência e recontextualizados numa perspectiva pedagógica, a fim de que possam tornar-se ensináveis.

Segundo Moreira e Candau (2006, p.91), “certo grau de descontextualização se faz necessário no ensino, já que os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do

currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem”. Como podemos facilmente observar, o conceito de descontextualização utilizado neste caso não se relaciona, necessariamente, com o uso desses conhecimentos mas com o seu processo de produção, onde estão presentes os debates, as discordâncias e os questionamentos que marcam os conhecimentos nos seus contextos originais.

Conforme anunciamos em passagens anteriores, a perspectiva de contextualização dos conteúdos nas DCNs pressupõe a substituição de saberes especializados por conhecimentos circunscritos ao universo de atuação do professor. As situações didáticas criadas em torno do uso dos conhecimentos que aprenderam e da mobilização de outros saberes implica em compreender que as atividades curriculares devem promover

a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos (BRASIL, 2001, p.57).

Desenvolvida inicialmente nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, naquele espaço a noção de contextualização remete à idéia de uma “educação para a vida” (LOPES, 2002). Nessa etapa da escolaridade, o uso contextualizado dos conhecimentos tem por objetivo minimizar o caráter acadêmico dos saberes. O foco está na “inter-relação de saberes capazes de formar determinada competência” e na articulação dos “diferentes conceitos com o contexto dos alunos” (Idem, 2006, p.44).

Na formação de professores, os contextos sobre os quais a atividade educativa deve incidir são os do seu trabalho como docente. A defesa de atividades situadas, onde o futuro professor desempenhe função ativa em torno de simulações da prática, restringe o contexto ao espaço da resolução de situações-problema. Os âmbitos de conhecimento sobre os quais os conteúdos serão definidos potencializam a articulação com saberes experienciais não permitindo que o professor possa ir além daqueles já inscritos no repertório dos alunos da educação básica.

Ancorada nos pressupostos da reforma da educação básica, as DCNs impõem tanto a necessidade de contextualização dos conteúdos (Ensino Médio) como também de tratamento

de Temas Transversais (Ensino Fundamental). Dentre os temas selecionados para estudo estão: “questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo e outras” (BRASIL, 2001, p. 46).

Embora as tradições acadêmicas sejam minimizadas pela imposição de saberes da prática, nenhum destes aspectos diminui a força das disciplinas que continuam hegemônicas. Ocorre, porém, que a contextualização não potencializa saberes para além do que se inscrevem ao repertório cultural da escola de educação básica. Sendo assim, restringe os processos formativos aos contextos da sala de aula.

O caráter ambíguo da interdisciplinaridade na reforma da formação docente está, ainda, expresso nesta passagem:

Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2001, p.54)

O pressuposto que orienta o excerto acima é de articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. No entanto, os conteúdos selecionados para a preparação do professor serão contextualizados na ótica laboral.

Com base em Moreira e Macedo (2001, p. 127), argumentamos que as reformas educacionais promovidas nos últimos anos buscam “novos padrões de auto-regulação, comparáveis aos que se encontram na organização pós-fordista do trabalho”. Isso equivale a dizer que, não obstante o discurso de organização integrada dos currículos ter se originado do movimento dos educadores progressistas, preocupados com uma educação democrática, tal discurso, contemporaneamente, teria sido recontextualizado na perspectiva da eficiência social.

Ademais, o que se tem observado é a associação da matriz deweyana à crítica ao currículo tradicional desconsiderando-se a possibilidade de outros princípios integradores, diferentes daqueles situados no conhecimento experiencial. Arriscamos dizer que o tipo de conhecimento defendido nas reformas curriculares da formação docente, partindo da idéia de contextualização como a utilização prática dos saberes, ao mesmo tempo em que mascara e

oculta as desigualdades sociais e as diferenças de classe, também secundariza “as reflexões de cunho político, filosófico e sociológico que, a nosso ver, não podem deixar de informar a atividade docente” (MOREIRA; MACEDO, 2001, p. 120).

No Parecer CNE/CP 009/2001 se afirma ser

imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio (BRASIL, 2001, p.37).

Sem dúvida, o que se aponta no documento como condição mínima para qualificar o professor a lecionar nos níveis de ensino da educação básica é relevante e indiscutivelmente necessário. Porém, não suficiente para uma atuação docente que tenha por finalidade promover um movimento contra-hegemônico em relação à lógica imposta pelo atual sistema econômico.

Pelos argumentos expostos, é possível admitir que, tal qual os demais pressupostos norteadores da organização curricular, também a perspectiva de integração curricular se apresenta de maneira multifacetada nas DCNs. De um lado, essas Diretrizes apontam a noção de competências como elemento de integração curricular. De outro, assinalam a continuidade disciplinar numa perspectiva interdisciplinar. Por fim, acenam a possibilidade de tratamento articulado dos conteúdos pela unificação de estratégias metodológicas dando mostras de que seriam os conteúdos experienciais a assegurar a integração pela visão contextual que oferecem. Ainda que com níveis distintos, encontram-se amalgamados pressupostos de organização do conhecimento escolar provenientes de matrizes que associam diversamente princípios lógicos, psicológicos e sociais de integração.

O caráter multifacetado destas proposições gera pontos de escape na recontextualização das DCNs. Identificar e ressignificar estes pontos em favor de um profissionalidade emancipatória nos parece o caminho mais apropriado para a organização curricular no campo da prática pedagógica.

4.4 CONSTRUINDO UMA VISÃO DAS DIRETRIZES NACIONAIS A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2004, [s.p]) analisa a concepção de competência presente em documentos oficiais brasileiros que tratam da reforma da formação de professores da educação básica. No resumo produzido a partir dos resultados de sua dissertação, e disponibilizado na página da CAPES, esta pesquisadora salienta que predomina, na noção de competências das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica,

uma abordagem técnica, instrumental, aplicada e, conseqüentemente, reducionista, já presente nos discursos educacionais na década de 70, principalmente na chamada Pedagogia dos Objetivos, cuja preparação, assim como atualmente, eram os resultados para adaptabilidade ao momento histórico social vivenciado (SILVA, 2004, [s.p.]).

Maria Inês Laranjeira, uma das representantes do MEC e integrante do Grupo de Trabalho que redigiu a Proposta de DCNs submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação em 08 de maio de 2001, constrói percepções distantes das apresentadas acima. Em sua tese de doutorado intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: entre a ambição e a realidade, a coerência e a factibilidade” e defendida em 2003 pela Universidade Estadual Paulista, a pesquisadora discute as DCNs e aponta elementos que explicitam a distância compreendida entre a perspectiva por elas desenhada e a realidade atual, configurada pela prática vigente nos cursos de formação de professores.

Para a pesquisadora, as DCNs estão a serviço da melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores. Por isso foram ressignificados conceitos que se traduzem em “pilares de sustentação das mudanças necessárias”, quais sejam: o perfil profissional, o desenvolvimento de competências, o tratamento dos conteúdos, os princípios metodológicos e o processo de avaliação. Segundo evidencia, estes pilares determinariam os critérios da coerência dessas Diretrizes, bem como a sua factibilidade, devendo, no entanto, observar-se o contexto atual para a sua implantação (LARANJEIRA, 2003, [s.p]). Ao que tudo indica, neste caso, a pesquisadora procura mostrar que não há problemas com as DCNs, mas, sim, com sua exequibilidade, tendo em vista as diferentes realidades.

Em sua tese de doutoramento, Bastos (2004) realiza pesquisa qualitativa baseada nos pressupostos da fenomenologia. Sua análise sobre as DCNs tem como foco a compreensão e

aplicabilidade de suas deliberações nos PPs dos cursos. Os resultados de sua pesquisa evidenciam cinco itens da dinâmica do fazer pedagógico: i) universidade como um mundo-vida dos alunos e professores; ii) a formação profissional na universidade e a importância da cultura humanista; iii) flexibilidade curricular: possível contradição ou resistência?; iv) interdisciplinaridade, presença e ausência nos projetos pedagógicos; v) educação continuada, do apelo mundial à indiferença nos projetos pedagógicos.

Julgamos que as interpretações diferenciadas, realizadas por estudiosos e pesquisadores em suas teses e dissertações, retrata o caráter ambíguo e multifacetado que cerca as DCNs. Foi no intuito de apreender as percepções geradas, bem como de verificar a produção já realizada a esse respeito, que realizamos incursão às pesquisas que dão relevo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Apresentamos a seguir síntese integrativa do estudo realizado.

A síntese fundamenta-se na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, no período compreendido entre 2002-2006. Incluímos nesta síntese as teses/dissertações já exploradas nessa seção. O recorte sobre o tempo histórico escolhido é propositado, uma vez referir-se ao período pós-implantação das DCNs pelo MEC. Conquanto admitamos que as discussões concernentes às Diretrizes iniciaram antes mesmo de sua promulgação, uma vez que a sua determinação representaria a finalização de acordos possíveis entre segmentos da sociedade civil e governo, realizados a partir dos debates iniciados principalmente com a LDB nº 9394/96, julgamos pertinente destacar as interpretações surgidas a partir da sua regulamentação.

Em relação ao tema ora abordado, foram cumpridas as seguintes etapas:

- a) seleção dos resumos de teses/dissertações que tratam das reformas e políticas curriculares da formação inicial dos professores da educação básica, e que tocam indelevelmente na questão das DCNs para este nível de ensino;
- b) leitura dos resumos selecionados, análises de seus conteúdos e seleção de dados;
- c) estudo das palavras-chave constantes dos resumos, dos aspectos metodológicos utilizados, dos objetivos de pesquisa e das conclusões obtidas;

- d) leitura de algumas teses/dissertações na sua íntegra para apreender melhor seus significados;
- e) distribuição dos dados em quadros e tabelas;
- f) síntese final e conclusões.

Nossa primeira incursão foi ao Banco de teses e dissertações da Capes. Lá encontramos registros correspondentes até o ano de 2004. No período compreendido entre 2002 a 2004 foram localizados 18 resumos *on-line* versando sobre o tema: Reformas e políticas curriculares da formação de professores da educação básica. Destas, localizamos apenas nove que tratavam especialmente das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica.

Adotamos o mesmo procedimento para as teses e dissertações publicadas em instituições universitárias brasileiras sem registro na Capes. Localizamos cinco teses/dissertações produzidas no período compreendido entre 2002 a 2006, que tratavam, de algum modo, das DCNs, totalizando 23 teses/dissertações produzidas no período. Desse número, apenas quatorze versavam especificamente sobre as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena, promulgadas pelo MEC em fevereiro 2002.

Como nossa busca se manteve restrita aos trabalhos publicados pela via eletrônica, podemos admitir certas restrições quanto à apreensão da totalidade dos trabalhos produzidos na área e das percepções engendradas, uma vez que as publicações *on-line* de teses e dissertações tornaram-se prática comum apenas a partir dos últimos três anos. Neste caso, consideramos a possibilidade de nossa análise ser parcial e incompleta.

De qualquer forma, no exame do conteúdo dos 14 resumos constatamos certa tendência à análise das implicações das DCNs na formação do professor e de suas contradições em relação a um projeto fundado em pressupostos históricos. Segundo resultados obtidos em pelo menos nove dos quatorze trabalhos examinados, as DCNs seguem modelos disseminados de forma bastante incisiva em países da América Latina e do Caribe a partir da década de 1990. As constatações destes pesquisadores sinalizam a associação entre a DCNs e perspectivas tradicionais de currículo, com aderência às transformações político-econômicas ocorridas em vários países no final da década de 1980 e início dos anos de 1990.

Três dos trabalhos²⁴ se destinaram à análise de experiências concernentes à materialização, na arena da prática, das prescrições apontadas nestas DCNs. Especialmente um deles (o de número 8) estuda os cenários educacionais emanados dos planos nacionais a partir da idéia de construção de um conhecimento integrado no curso de Pedagogia. O outro (de número 1), já identificado acima, ressalta que as dificuldades de implementação das proposições destacadas nas DCNs se deve a problemas institucionais. Por fim, o último (de número 11) procura compreender as Diretrizes e verificar possibilidades de sua aplicabilidade nos PPs.

Dois trabalhos utilizam como base de análise as teorias curriculares críticas. Um deles (de número 12) estuda e recontextualização do conceito de competências, evidenciando que este conceito apresenta modelos ambivalentes, pois ao mesmo tempo em que conserva tradições do passado, cria novos sentidos para o seu uso no currículo dos cursos de formação de professores. O outro (de número 9), ressalta a prevalência de conflitos quanto à finalidade da formação propugnada nas DCNs.

No Anexo A deste trabalho está o quadro-síntese que ilustra as conclusões a que chegamos e as categorias utilizadas para as análises das teses e dissertações. O leitor poderá, a partir da leitura do quadro, comprovar as conclusões aqui destacadas, ainda que as consideremos parciais e incompletas tendo em vista o universo pesquisado.

Em algumas teses e dissertações produzidas verificamos certa tendência a uma interpretação estadocêntrica das DCNs. Ao que parece, nas análises em que predomina essa visão são desconsideradas as possibilidades de resignificação dos sentidos impressos pela transferência das orientações e indicações constantes para o campo da prática pedagógica.

Com Bernstein (1996, p.271) compreendemos que as DCNs inserem-se no contexto da prática curricular configurando-se, assim, como campo recontextualizador. A principal atividade do campo recontextualizador é “criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico”. Porém, como vimos, não só o campo do Estado reveste-se em espaço de recontextualização. Ainda que regulado por regras diferenciadas daquelas que instituem o campo oficial, também o contexto da prática pedagógica representa espaço de recontextualização. Os graus de autonomia entre um campo e outro são diferenciados, resultando em diferentes perspectivas de recontextualização.

²⁴ No anexo A, o leitor poderá verificar os aspectos indicados pelos números 1, 8 e 11.

Considerando que as ambigüidades levantadas em relação aos pressupostos de organização curricular preconizados nas DCNs, e resultantes da convivência de diferentes concepções teóricas sobre o processo de formação, engendram espaços para ressignificações na produção dos PPs dos cursos, julgamos residir neste aspecto a contribuição que o nosso trabalho pode oferecer em termos de produção científica e relevância investigativa.

Tomando Projetos Pedagógicos, elaborados por instituições universitárias brasileiras no período posterior à aprovação das DCNs, como representações das práticas pedagógicas produzidas em âmbito local, na seqüência deste estudo analisamos alguns PPs produzidos por Instituições de Ensino Superior brasileiras e selecionados a partir de critérios previamente estabelecidos. Nosso intuito com essa análise é verificar as recontextualizações produzidas em relação aos textos com assinatura oficial.

5 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS

Embora o PP não seja uma “novidade” instituída pela LDB nº 9394/96, sua obrigatoriedade ficou mais explicitada a partir da aprovação dessa Lei.

Quando entendido como resultado de um processo orientado pela padronização, uniformidade e controle burocrático das Instituições de Ensino Superior e dos cursos por elas ofertados, o PP é tomado como “um documento programático que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso” (VEIGA, 2002, p.271).

Porém, se construído por meio de um processo participativo e colegiado de decisões, cuja finalidade não se associa à reprodução das relações sociais e valores dominantes, ele será concebido não apenas como documento regulador do funcionamento de um curso ou instituição; neste caso, pode tornar-se importante instrumento de força política. Sua função não será meramente técnica ou regulatória, mas emancipatória. Onde constituir-se em instrumento que dá identidade ao curso ofertado.

Fundamentado nesta idéia, alguns estudiosos (VASCONCELLOS, 2002; VEIGA, 1998; VEIGA; RESENDE, 1999) defendem que o termo mais adequado para expressar o conjunto de elementos nele implicado seria “Projeto Político-Pedagógico”. Isto porque parte-se do pressuposto de que todo Projeto é composto por duas dimensões: uma política e outra pedagógica. Enquanto o aspecto político tem a ver com a intencionalidade da instituição educativa, a dimensão pedagógica refere-se às formas ou metodologias a serem empreendidas para alcançar as ações previstas.

Concordando com esta interpretação, e sem pretender subsumir uma das dimensões em favor da outra, por uma questão de apresentação gráfica, optamos por usar a terminologia “Projeto Pedagógico” (PP). Nosso entendimento é o de que a dimensão pedagógica compreende, necessariamente, também a dimensão política de uma proposta curricular.

Instituído no bojo do processo de descentralização pedagógica e da autonomia universitária defendida na LDB à luz da Constituição de 1988, o PP tornou-se obrigatório a todos os cursos de graduação das Instituições Universitárias Brasileiras. Na visão de Pereira ([2001?], p. 1), ele constitui-se em “instrumento balizador para o fazer universitário e, por

consequência, expressa a prática pedagógica das instituições e dos cursos dando direção à gestão e às atividades educacionais”. Por isso é considerado o documento mais importante de um curso de graduação e o seu espelho em termos de proposta curricular.

A primeira exigência para a elaboração de um PP é que ele esteja em sintonia com as DCNs do curso que se deseja implantar e com as regulamentações específicas emanadas do respectivo sistema de ensino. Impõe-se aí o favorecimento de que a sua implantação ocorra de forma burocrática e fragmentada, com sérios riscos de, se houver inovação, esta seja orientada pela padronização e uniformidade.

Por outro lado, a perda da obrigatoriedade de currículos mínimos e da rigidez curricular na estruturação dos cursos, possibilitada especialmente pela LDB nº 9394/96, trouxe às universidades a necessidade de se rever a forma de entender e organizar os currículos dos cursos de graduação. Reside neste aspecto a possibilidade de produção de propostas diferenciadas, capazes de promover alternativas em relação a modelos conservadores da lógica preexistente, os quais se encontram fundados numa racionalidade donde o que importa é a aplicação técnica do conhecimento tendo em vista a eficiência social.

Ainda em relação às possibilidades de produção de alternativas referentes aos modelos instituídos pelo Estado regulador, vimos insistindo na idéia de recontextualização. No que se refere aos PPs elaborados por Instituições de Ensino Superior brasileiras para os cursos de formação de professores, entendemos que a recontextualização ocorre à medida que a IES transforma as orientações, recomendações e indicações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos documentos exarados pelo Estado em princípios e bases para a produção de seu PP.

No caso das DCNs para a formação de professores da educação básica, as orientações nelas constantes são retiradas de seu campo de produção e transferidas para outro contexto, o da prática pedagógica. Neste novo contexto, elas são ressignificadas à luz da realidade que as conforma podendo adquirir outros significados em função dos processos vivenciados pelos sujeitos coletivos e dos contextos em que são inseridas. As produções de sentido, e o significado assumido, podem resultar na construção de processos diferenciados de formação, assegurando que as propostas com assinatura oficial já não sejam mais as mesmas quando adentram para o espaço das instituições de ensino superior.

Com base neste pressuposto, consideramos os PPs construídos no campo institucional, e que extrapolam à pretensa homogeneidade, não como manifestações

unicamente da resistência de seus idealizadores aos textos legais. Tampouco acreditamos na submissão ingênua da produção de propostas que buscam uma sintonia afinada às determinações oficiais. Dadas as possibilidades de recontextualização dos textos oficiais no contexto da prática pedagógica, o que nos parece mais coerente é que as práticas institucionalizadas são pensadas tanto nas suas especificidades quanto na sua unidade. Condiionadas pelos processos históricos vivenciados, elas manifestam os graus de autonomia alcançados em relação aos textos produzidos pelo poder central.

Afirmamos acima que na análise documental dos PPs produzidos por Instituições de Ensino Superior brasileiras o conceito de recontextualização foi fundamental. Nessa direção, procuramos as transformações sofridas em razão do deslocamento dos textos do campo do Estado e de sua relocação no campo da prática pedagógica.

A incursão aos PPs de Instituições de Ensino Superior brasileiras (IES) teve por objetivo precípua verificar as ressignificações logradas pelos educadores na tradução e relocação dos textos com assinatura oficial para o campo da prática institucionalizada. Por isso realizamos o estudo de PPs produzidos em âmbito nacional considerando as posições, oposições e resistências geradas (BERNSTEIN, 1996).

Trata-se de uma investigação de tipo analítica e descritiva, com abordagem qualitativa das características distintivas dos PPs produzidos por Instituições de Ensino Superior brasileiras e de suas relações e contradições com as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Os conceitos de inovação, flexibilização e integração, enquanto pressupostos norteadores da organização curricular propugnados nas DCNs, foram considerados referenciais básicos para a construção dos indicadores de análise dos projetos de curso. Também atentamos para o uso de termos e expressões que pudessem indicar caminhos quanto à profissionalidade ensejada pelos educadores que idealizaram as propostas selecionadas.

Para constituição do *corpus* foram selecionados doze (12) Projetos Pedagógicos disponíveis na versão *on line* e pertencentes a diferentes IES brasileiras. A escolha pela via *on line* deveu-se ao fato de não obtermos sucesso quando da tentativa de acesso aos documentos por meio da consulta direta a algumas IES brasileiras. Esgotadas as possibilidades de acesso aos PPs pela forma convencional, partimos para a busca *on line*, tendo em vista a compreensão de que os produtos e textos disponibilizados na rede são de domínio público e, portanto, de acesso irrestrito aos usuários.

A delimitação do *corpus* atendeu aos seguintes critérios: i) ano de aprovação - os Projetos deveriam ter sua data de aprovação posteriormente a das Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, qual seja, fevereiro de 2002, por serem estes os documentos considerados oficiais e, portanto, balizadores legais das reformas curriculares implementadas contemporaneamente nos cursos de formação de professores brasileiros; ii) aspectos inovadores - a seleção dos PPs considerou a existência de alguma característica ou indício que se apresentasse como inovação na proposição de reformulação ou criação destes cursos. Alternativas de flexibilização curricular foram consideradas como pertencentes ao quadro das inovações curriculares; iii) por fim, os PPs selecionados deveriam contemplar a formação do professor da educação básica, na modalidade licenciatura.

Atenderam aos critérios acima, tornando-se, portanto, objetos de análise, os seguintes documentos: i) PP do curso de Matemática da Universidade do Vale do Paraíba; ii) PP do curso de Letras da Universidade Federal de São João Del Rei; iii) PP do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais; iv) PP do curso de Física da Universidade Federal de São Carlos; v) PP do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia; vi) PP do curso de Química da Universidade Federal de Lavras; vii) PP do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás; viii) PP do curso de Física da Universidade Federal de Roraima; ix) PP do curso de Química da Universidade Federal de Pelotas; x) PP do curso de Pedagogia da Universidade Centro-Oeste; xi) PP do curso de Matemática da Universidade Federal de São Carlos e xii) PP do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão.

Os indicadores examinados em cada um dos PPs selecionados foram: i) bases legais; ii) princípios e eixos norteadores da proposta pedagógica; iii) inovações anunciadas ou pretendidas; iv) concepções de currículo e critérios de organização curricular; v) aspectos da relação teoria-prática; vi) referência às competências e, vii) aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem. A seleção destes indicadores não foi aleatória. Antes, representou os aspectos destacados nos documentos implicados no conjunto de DCNs e analisados nas seções anteriores. Justifica-se daí a coleta e análise dos dados constantes nestes indicadores.

O número de doze PPs não corresponde à totalidade de Projetos de curso de licenciatura disponíveis na versão *on line*. Tampouco é representativo do universo de PPs que atenderam aos critérios de escolha. A delimitação de doze PPs atende à necessidade de tornar

a análise sobre os indicadores da organização curricular e dos processos de recontextualização destes indicadores mais consistente.

No Anexo B deste trabalho consta o quadro com a síntese referente ao estudo e à análise de cada um dos PPs selecionados, bem como a interpretação dos indicadores.

5.1 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS PROJETOS DE CURSO

Reconhecemos os limites que estudos dessa natureza podem conter em vista das estratégias adotadas para a seleção e levantamento dos dados, mas consideramos também as possibilidades que podem oferecer, seja pelos indicadores sobre a materialização das determinações legais no âmbito institucional-local; pelo material fornecido para a análise dos aspectos da profissionalidade docente implicados nos PP; ou, ainda, pelas recontextualizações produzidas em relação aos textos consignados no conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os PPs analisados são de IES pertencentes a três diferentes sistemas. Nove deles pertencem ao Sistema Federal de Ensino Superior, dois pertencem ao Sistema Estadual e, um deles, ao Sistema Privado, Filantrópico e Comunitário de Ensino Superior.

Como podemos verificar, a concentração de PPs selecionados incidiu sobre Instituições pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior. Cumpre-nos esclarecer que esse não foi um aspecto controlado pelo pesquisador. Nos procedimentos de seleção dos PPs disponíveis na versão *on line*, a definição de quais propostas integrariam nossa análise deu-se em virtude dos critérios estabelecidos *a priori*. Não constituiu objeto de nosso interesse investigar porque a concentração maior de PPs disponíveis na versão *on line*, e que atendiam aos critérios por nós estabelecidos, estava em propostas de curso pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior. Com certeza esse é um dado que demandaria outros estudos, os quais não vêm ao encontro dos objetivos propostos para esta investigação.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre os PPs selecionados diz respeito às áreas de conhecimento a que eles pertencem. Considerando que, dentre os critérios relacionados para a seleção não houve preocupação de nossa parte em delimitar a área de conhecimento a que o PP devia referir-se, sendo determinado por nós apenas que devia ser de cursos de licenciatura, a coleta realizada resultou numa diversidade de áreas. Dois dos PPs selecionados são de

cursos de licenciatura em Matemática, dois de curso de licenciatura em Química e dois de curso de licenciatura em Física. Os seis PPs restantes, que completam o conjunto dos doze textos analisados, referem-se a propostas de curso de licenciatura em Letras, Ciências Biológicas, Geografia, Educação Física, Pedagogia e História, respectivamente.

Não ignoramos que as especificidades de cada área constituem um dos fatores regulatórios das leituras e das recontextualizações possíveis, em relação aos documentos com assinatura oficial no campo da prática pedagógica. Logo, analisar o PP de cada uma das áreas de conhecimento envolvidas na pesquisa implicaria em considerar os aportes teórico-metodológicos específicos de cada área.

Cientes dessa importante distinção entre os PPs selecionados, consideramos que uma análise partindo das especificidades de cada área de conhecimento demandaria, de nossa parte, um estudo verticalizado sobre cada uma das áreas envolvidas no estudo. Mesmo correndo o risco de uma análise parcial tendo em vista nossa opção metodológica, consideramos o pressuposto de unidade dos PPs pela legislação comum a todas as áreas.

Ou seja, ainda que não ignoremos o fato de as áreas possuírem especificidades que as distinguem umas das outras, e a promulgação de Diretrizes específicas para cada uma das licenciaturas, as quais legitimam as fronteiras epistemológicas que constituem as áreas de conhecimento, constatamos que o ponto em comum dos PPs selecionados estava justamente no aspecto legal.

As Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 foram os dois documentos de base legal comum à extensa maioria dos PPs. Donde entendermos que a nossa análise poderia ser realizada a partir do ponto comum a todos os PPs selecionados. Logicamente, abre-se aqui a possibilidade para outros estudos, os quais considerem as recontextualizações a partir das visões que cada área de conhecimento tem sobre as DCNs.

Dos PPs que constituíram nosso *corpus*, onze tiveram sua data de aprovação entre os anos de 2002 e 2006. Em um deles não havia menção quanto ao ano de aprovação. No entanto, alguns indicadores observados permitiram constatar que o referido PP teve sua aprovação após 2003. Para fins de análise, consideramos como data aproximada de aprovação o ano de 2004, sendo a data registrada da seguinte forma [2004?] nas referências feitas àquele Projeto.

Conforme destacamos acima, a Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP 2/2002, que delimitou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, são os dois documentos de base normativa mais citados na elaboração dos PPs examinados. Estas duas Resoluções, ora uma, ora outra, ou ambas conjuntamente, são mencionadas como referências legais em nove dos doze Projetos Pedagógicos.

Outros dois documentos também aparecem bastante citados: a LDB nº 9394/96, mencionada em seis PPs, e; o Parecer CNE/CP 009/2001, referenciado em três dos PPs da amostra. As Diretrizes Curriculares específicas dos cursos de licenciatura e alguns documentos produzidos pelas IES também fazem parte do conjunto de documentos legais a fornecerem subsídios para a elaboração destes Projetos.

Em três dos PPs analisados nenhum dos documentos referenciados acima (Resoluções CNE/CP 1/2002, 2/2002 e Parecer CNE/CP 009/2001), considerados basilares das reformas curriculares dos cursos de formação de professores da educação básica, apareceu relacionado como documento consultado. Porém, ao longo dos textos foram apresentadas evidências de que esses documentos não ficaram à deriva quando da produção daqueles PPs. Em dois dos PPs, onde não foi encontrada nenhuma menção às Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2/2002 ou ao Parecer CNE/CP 009/2001, foram citados outros documentos como referenciais legais para a formação de professores.

Os PPs examinados possuem uma estrutura organizacional muito parecida, uns em relação aos outros. De modo geral, iniciam fazendo uma apresentação do curso e situando-o historicamente em torno da área específica de formação do licenciado. Em seguida, apresentam os documentos legais de referência, objetivos gerais e específicos e o perfil do egresso. Alguns apresentam também uma justificativa e o rol de competências requeridas do profissional formado. Por fim, são citados os aspectos de natureza curricular, estrutura do curso, organização do currículo e da matriz curricular, ementas, formas de avaliação e relação dos professores.

Na análise dos PPs pareceu-nos inequívoca a contribuição das DCNs para a constituição de uma visão mais aberta da organização curricular e da dinamização dos conhecimentos nos processos formativos dos profissionais da educação básica. Inegavelmente, a indicação de diretrizes amplas e gerais proporciona espaços para a constituição de propostas que busquem construir sintonia com o contexto no qual elas se situam; ainda, apresenta alguns avanços em relação a propostas anteriores, centradas no caráter fragmentário e no aspecto conteudístico do currículo.

Em nossas incursões aos PPs, verificamos interpretações diversas quanto aos sentidos produzidos na adequação dos pressupostos norteadores da organização curricular, propugnados nas DCNs. Talvez este dado seja um dos indicadores das leituras distintas que cada área de conhecimento faz das DCNs.

Sem nos atermos a este aspecto, verificamos que, em alguns PPs, transparecia a preocupação dos propositores em demonstrar sintonia com os princípios orientadores da reforma implicados nas DCNs. Em outros, acontecia exatamente o contrário; as propostas produzidas retrataram a tentativa de seus idealizadores em construir alternativas que pudessem evidenciar posicionamentos diferenciados sobre certos aspectos das DCNs.

No entanto, em todas as propostas, e até mesmo naquelas em que os documentos afetos às Diretrizes não foram mencionados, foi possível verificar o empenho dos idealizadores em ajustar a carga horária de seus cursos às determinações constantes na Resolução CNE/CP 2/2002. Pelo menos neste aspecto predominou a homogeneidade em relação às determinações exaradas pelo Estado.

Como indicativo da existência de visões diferenciadas na interpretação das DCNs, é possível citar, pelo menos, dois casos. O primeiro deles refere-se ao PP do curso de Matemática da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O segundo, ao PP do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG).

As propostas elaboradas pelos idealizadores daqueles dois PPs sinalizam direções distintas em relação aos significados produzidos pelas DCNs, favorecendo nossa compreensão de que os textos oficiais produzem certas ambigüidades as quais permitem interpretações díspares no âmbito da prática pedagógica. É preciso salientar, no entanto, que não cabe qualquer interpretação dos textos legais. Em Bernstein (1996) verificamos que a significação dos textos é regulada por agências, agentes e códigos considerados legítimos, e que instituem mecanismos de poder e controle. Estes mecanismos podem ser tanto internos aos campos quanto provenientes de outros campos. Logo, as recontextualizações produzidas são reguladas pelos mecanismos que as constituem.

No PP de Matemática está mencionado que a sua elaboração procurou seguir “de perto” o Parecer CNE/CP 009/2001 (UFSCAR, 2004). Em conformidade ao referido Parecer, foram assumidos como princípios norteadores daquele curso: a) a concepção de competência como nuclear; b) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada; c) a pesquisa como elemento essencial na formação profissional. Como vemos, trata-se dos mesmos

princípios apresentados no Parecer CNE/CP 009/2001 e regulamentados, posteriormente, pela Resolução CNE/CP 1/2002.

Também a indicação das competências segue orientações constantes no referido Parecer, tanto no que concerne à sua discriminação como à sua delimitação. Apenas uma delas, a que determina as habilidades específicas do professor de Matemática, difere do rol de competências apresentado no documento do CNE. Situação similar pôde ser observada em relação à definição dos grupos de conhecimentos. No PP daquele curso foram delimitados cinco grupos de conhecimentos por meio dos quais foi feita a descrição dos conteúdos e a definição das disciplinas. Esses grupos correspondem aos âmbitos de conhecimento instituídos no Parecer CNE/CP 009/2001.

Já, em relação ao PP do curso de Educação Física da UFG, ocorreu situação inversa. Ainda que na apresentação do documento esteja mencionado que se trata de um projeto de reforma curricular destinado a atender aos fins e objetivos do ensino de graduação, em conformidade à LDB, às Resoluções CNE/CP 1, 2, 27 e 28/2002 e ao Parecer CNE/CP 009/2001, na seqüência do texto está dito que se trata de um projeto que busca a

compreensão da contradição entre o mundo real e o mundo oficial, explicitada no projeto do governo federal e nas políticas sociais por ele apresentadas [...], oferecendo condições para construir ações (dialéticas) em seu interior, enraizando projetos e práticas de mudanças e de superação ao modelo vigente (UFG, [2004?], p. 6 – grifos dos autores).

Como base nessa premissa, os idealizadores do referido PP afirmam acreditar na possibilidade de

construir ações concretas sobre a realidade, especialmente se houver como pré-condição que todos estejam envolvidos, numa ação sedimentada e dialética sobre as contradições inerentes ao contexto social, associada à noção de complexidade e de singularidade, como elementos constitutivos do mundo em se vive hoje (UFG, [2004?], p.6).

Ao defenderem que as ações empreendidas se baseiem nos princípios da contradição e do movimento da realidade, os responsáveis pelo PP de Educação Física daquela Universidade deram mostras de que a proposta procura fazer frente a alguns princípios propugnados pelas DCNs.

No referido documento está dito que o intento é construir uma proposta de curso que possibilite aos professores de Educação Física intervir “na escola, na vida social brasileira e,

conseqüentemente, nas determinações colocadas pelo contexto mundial”. A contraposição mais contundente ocorre em relação ao modelo de competências das DCNs, considerado “instrumental e pragmático” pelos propositores daquele PP (UFG, [2004?], p.7).

Na seqüência, procederemos ao detalhamento de alguns indicadores analisados nos PPs. Em relação às propostas produzidas pelas IES interessa-nos especialmente ressaltar aspectos referentes: i) aos princípios e eixos norteadores; ii) às inovações anunciadas ou pretendidas; iii) às concepções de currículo e critérios de organização curricular; iv) aos aspectos metodológicos e da relação teoria-prática e, v) à noção de competência.

5.1.1 Princípios e eixos norteadores das propostas de curso

A identificação dos princípios e eixos norteadores constituiu importante referência do caminho seguido pelos idealizadores das propostas selecionadas para a delimitação de seus PPs. Embora este dado estivesse demarcado em apenas alguns dos Projetos, exigindo por isso estudo detalhado de cada uma das propostas selecionadas, as informações colhidas subsidiaram nossas reflexões sobre aspectos da profissionalidade propugnada.

A preocupação em inserir questões atuais em seus PPs, engendradas em contextos mais amplos e globais, revelaram influências de diferentes espaços de produção de políticas curriculares nas práticas locais. Constatações como esta têm levado alguns pensadores a defenderem a idéia de uma hibridização de tendências e orientações no campo do currículo, a qual seria marcada por influências provenientes de diferentes contextos (BALL, 2001a, 2001b; LOPES; MACEDO, 2002). Considerando essa possibilidade, citamos o caso do PP da Universidade do Vale do Paraíba (UVP).

Conforme descrito naquele PP, o curso de Licenciatura em Matemática está alicerçado “nos quatro pilares da educação recomendados por Jacques Delors (1990) em relatório para a UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser” (UVP, 2006, p.1).

Salientamos em outras passagens que o referido Relatório foi produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI partindo dos resultados da Conferência de Jomtien - Tailândia, em 1990, onde foram identificadas tendências e

auscultadas necessidades para a educação deste século. O texto produzido projeta princípios para as reformas educacionais e curriculares influenciando “a produção de políticas em variados países do mundo”. Em relação à formação de professores e ao ensino, neste documento destacam-se “modelos de aprendizagem mais flexíveis para a formação para o trabalho [...] baseados em competências flexíveis e transferíveis” (DIAS; LÓPEZ, 2006, p.55-60).

O caráter ambíguo e contraditório do Relatório Delors, denominação pela qual o texto tem sido difundido nacionalmente, abriu espaço para reinterpretações no campo da prática curricular. Mas o conformismo diante da crise da modernidade, demonstrado ao longo do documento, evidencia a busca de equilíbrio entre forças antagônicas e não a sua superação.

Os quatro pilares da educação anunciados no Relatório Delors foram assim traduzidos no PP do curso de Matemática da UVP:

Aprender a conhecer – Este pilar viabiliza o *aprender a aprender*, bem como a edificação da Educação Permanente, fornecendo as bases para o aprendizado continuado.

Aprender a fazer – O desenvolvimento de habilidades e competências são processos essenciais, uma vez que criam condições para as ações construtivas em novas situações e novos cenários que venham a ocorrer no curso do desenvolvimento sócio-histórico.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros – Este pilar privilegia o aprendizado da vivência conjunta, no sentido de desenvolver o conhecimento recíproco permitindo a realização de projetos comuns e o manejo adequado de conflitos nas relações interpessoais através do uso do diálogo e dos novos acordos estabelecidos entre os pares.

Aprender a Ser – Objetiva a formação para a elaboração: do autoconhecimento, da autocrítica, da eleição de valores pessoais para a tomada de decisões impostas pelo viver em sociedade. Promove, ainda, no alunado, a busca de aprimoramento do pensamento, do discernimento, do julgamento e da imaginação em prol do compromisso com a cultura da paz mundial, conforme anuncia a Declaração Mundial sobre Educação Superior da UNESCO (UVP, 2006, p. 1-2 – grifos do autor).

Esse excerto tornou possível verificar certa tendência à aceitação dos pressupostos que embasam o referido Relatório. Neste sentido, o PP refletiu o interesse em adaptar o sujeito aprendente ao contexto já instituído, favorecendo indícios de uma leitura linearizada do documento da UNESCO por parte dos idealizadores do referido Projeto.

Lopes (2004, p.113) afirma que a ressignificação de textos provenientes de diferentes contextos “depende das condições históricas do contexto de leitura”. As condições históricas seriam responsáveis pelos níveis de autonomia logrados em relação aos textos produzidos em

outros contextos e no seu deslocamento para um novo contexto. Se tivéssemos condições de investigar as condições históricas do curso de Matemática daquela Universidade, quem sabe seria possível entender o porquê da leitura realizada sobre o Relatório da UNESCO.

Em relação aos princípios e eixos norteadores de sustentação dos PPs, é importante destacar ainda alguns temas implicados nas propostas analisadas. Assinalamos a interdisciplinaridade, a flexibilização curricular e a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão como os temas recorrentes naqueles PPs; também, a delimitação de estratégias didáticas e de atividades curriculares que dão visibilidade aos aspectos da relação teoria e prática.

A presença desses elementos, como norteadores das propostas examinadas, é indicativo da preocupação dos propositores dos PPs com questões presentes no ideário pedagógico, e relacionadas aos cursos de graduação, em especial, aos cursos de formação de professores; ainda, do esforço para contemplar nas propostas aspectos consignados nos documentos que regulamentam as DCNs.

As críticas sobre o reduzido caráter profissional dos cursos de formação docente e a necessidade de oferta de programas mais flexíveis, capazes de acompanhar os avanços tecnológicos e promover a inter-relação entre os conteúdos de formação geral e os de formação específica, parecem refletir de forma bastante contundente nos PPs analisados. Por outro lado, a pluralidade de conceitos e significados produzidos nas interpretações e reinterpretções das DCNs revela mais uma vez as ambigüidades dos textos com assinatura oficial.

É o que pudemos verificar com relação à pesquisa, textualmente apresentada como um dos princípios norteadores do curso em cinco dos PPs selecionados. Enquanto um dos segmentos que dá sustentação ao tripé sobre o qual os cursos de graduação estão alicerçados, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão pareceu constituir-se num dos grandes desafios dos cursos de formação de professores, especialmente diante da tendência e de expectativas a uma profissionalização fundada na idéia de professor-pesquisador.

Conforme destacamos em passagens anteriores, as DCNs instituem a pesquisa como um dos princípios que orientam a reforma da formação dos professores da educação básica. No art. 3º da Resolução CNE/CP 1/2002 menciona-se que “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem”, constitui um dos princípios norteadores do preparo do professor para o exercício profissional específico (BRASIL, 2002a, p.2).

Também tivemos oportunidade de verificar que nas DCNs este princípio refere-se “a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino” (BRASIL, 2001, p. 35). Portanto, ele está diretamente relacionado à capacidade de o professor pesquisar a própria prática e resolver problemas do cotidiano e não, propriamente, ao desenvolvimento de uma postura investigativa relacionada à produção de conhecimentos científicos e culturais.

Defendemos que os processos investigativos fixados em problemas cotidianos ou na prática imediata, sem os aparatos éticos, políticos, sociais e culturais, podem limitar a atuação do professor a uma dimensão técnico-operacional, reforçando princípios conservadores combatidos com a introdução da pesquisa como princípio educativo. Numa perspectiva voltada para a ótica do mercado, esta tendência se manifesta como possibilidade de construção de estratégias que viabilizem novas formas de regulação sobre como o professor deve agir e atuar de modo a alcançar novos padrões de eficiência e produtividade.

Logo, estamos diante de uma questão paradoxal. De um lado, faz-se imperiosa a instituição de uma educação mais acadêmica e profissional, centrada em pressupostos científicos e de formação crítico-reflexiva, que possibilitem ao educador analisar os fenômenos sociais e intervir conscientemente na sua transformação; de outro, estas possibilidades podem ser reduzidas ao se relacionar superficial e simplificada essa formação ao local de trabalho.

Em alguns dos PPs nos quais a pesquisa, enquanto princípio educativo, foi instituída como um dos eixos norteadores da proposta curricular, ela apareceu traduzida como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A sua vinculação com o curso ocorria predominantemente na perspectiva de aquisição de habilidades de investigação acadêmica, na qual a formação científica constituía-se em dimensão dominante para a atuação profissional do educador.

Esse parece ser o caso do PP do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Naquele PP estabeleceu-se como princípio norteador “o processo de qualificação dos alunos e alunas”, relacionando-o ao “acesso a uma bagagem significativa de conhecimentos científicos que lhes garanta condições do exercício profissional em educação”. Dentre os meios utilizados para o desenvolvimento desses conhecimentos, mencionava-se a “inserção no universo de Pesquisa em Educação, sendo este o eixo integrador do curso com fundamentos investigativos e reflexivos na área educacional” (UNICENTRO, 2006, sem paginação).

No PP do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) também ocorreu interpretação similar deste princípio norteador como pressuposto para a reforma da formação docente. Não obstante a criação de outros caminhos metodológicos, no referido PP prevaleceu a visão de que a pesquisa possibilita a autonomia intelectual e contribui para a intervenção do egresso na sociedade. Por isso não se abdicava de uma “sólida formação teórica, vinculada ao contexto político e capaz de enfrentar o desafio de não reduzir o indivíduo à mercadoria, mas vê-lo como ser em movimento, cuja plenitude depende da educação” (UFU, 2005, p.12).

A preocupação com a formação de habilidades investigativas foi assinalada em várias passagens dos cinco PPs nos quais a pesquisa é assumida como um de seus princípios norteadores. Como exemplo, citamos o PP do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nesse PP, a integração entre ensino e pesquisa foi tomada como um dos pontos mais fortes do curso.

Dentre as atividades acadêmicas previstas para aquele curso, destacam-se:

- c) Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão, que incluem participação de projetos de iniciação científica, de ensino ou de extensão, e participação em eventos;
- d) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que consiste em atividade de pesquisa, utilizando-se metodologia científica adequada no desenvolvimento do projeto. O TCC deve ser realizado pelo aluno nos semestres finais do curso, sob orientação de um docente (UFMG, 2005, p.16).

Outro exemplo pôde ser observado na análise do PP do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). A proposta pedagógica do curso está estruturada visando a uma

nova organização acadêmica baseada na possibilidade de ampliação do tempo pedagógico; reforço aos conhecimentos matriciais; instituição de novos conteúdos sob a forma de disciplinas abertas; pensar os conteúdos temáticos ou projetos de trabalho; implementar atividades complementares e definir espaços (aprofundamentos) de conhecimentos como um momento especial de verticalização dos conhecimentos, fortalecendo áreas emergentes de pesquisas e a formação pessoal dos alunos com alvo de debates e reflexões pelos coletivo de professores e alunos (UFG, [2004?], p.20).

Um exemplo um pouco diferenciado dos dois anteriores referiu-se justamente ao PP do Curso de Geografia da UFU, já mencionado acima. Naquele PP, a indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão figurou como um de seus princípios norteadores. A concretização desse princípio se deu pela introdução do PIPE - Projeto Integrado de Pesquisas e Práticas Pedagógicas, como componente curricular obrigatório para a integralização do curso. Segundo mencionado no PP, o referido Projeto tem por interesse proporcionar ao educador “uma base científica sólida e consistente, englobando atividades de ensino, pesquisa e extensão, sustentadas por uma postura crítico-reflexiva da teoria e da prática, com visão ampla e global do indivíduo e da coletividade” (UFU, 2005, p. 9).

A carga horária destinada ao PIPE correspondia às 400 horas de prática como componente curricular, previstas no inciso I do art. 1º da Resolução CNE/CP 2/2002. Nas quatro primeiras fases, estudantes e professores envolvidos naqueles projetos devem elaborar, aplicar e avaliar procedimentos que possibilitassem a vivência pedagógica de atividades de ensino, externas à sala de aula, construindo práticas possíveis de aplicação na comunidade. As atividades previstas constituíram-se, basicamente, de trabalhos teórico-pedagógicos, articulados com as disciplinas oferecidas nas fases. A partir da quinta fase do curso, os alunos preparam, executam e avaliam atividades de campo destinadas ao ensino formal, no âmbito da educação básica.

Diferentemente da proposta anterior, apresentada no PP do curso de Educação Física, no PP de Geografia ficou mais evidente a tentativa de promover o estreitamento entre os aspectos teóricos e as práticas laborais, tendo a atividade de sala de aula como foco de investigação. No entanto, a análise pormenorizada do PP permitiu-nos verificar que o cotidiano é tomado como ponto de partida para o desenvolvimento da capacidade de analisar “fenômenos e processos sociais” de modo a poder intervir na sociedade (UFU, 2005, p. 11). Ou seja, a proposta do curso de Geografia é que os alunos tomem os problemas do cotidiano laboral como fonte irradiadora das necessidades investigativas. Acrescenta-se, a partir daí, a necessidade de se analisar o entorno social.

Adiante avaliaremos de forma mais detalhada os aspectos das relações entre teoria e prática dos PPs selecionados. Para o momento, interessa destacar a sua relação com os processos investigativos. Consoante este aspecto, a indicação acima pode significar que se está tomando a pesquisa no seu movimento praxiológico. Considera-se a situação cotidiana como ponto de partida para o desenvolvimento de procedimentos de investigação, mas o que se busca é a visão dos múltiplos contextos nos quais as práticas cotidianas se situam e a possibilidade de retorno modificado através de um processo investigativo ascendente e verticalizado.

Por estas observações, pareceu-nos inegável o fato de que a pesquisa é concebida como um dos princípios estruturantes das propostas pedagógicas que constituíram nosso objeto de estudo. No entanto, a sua materialização no âmbito do processo educativo e de fomento da investigação como prática educativa do profissional da educação básica coloca em tensão diferentes textos e interesses.

Os elementos restantes, igualmente representativos dos princípios norteadores dos PPs analisados, quais sejam, abordagem interdisciplinar dos conteúdos, flexibilização curricular e estratégias metodológicas para o estreitamento das relações entre teoria e prática serão abordadas adiante, no detalhamento dos demais indicadores examinados.

5.1.2 Inovações anunciadas ou pretendidas

De forma abrangente, nos PPs analisados verificamos tendência a introduzir elementos nomeados como inovadores, tal qual apregoam os princípios consignados no Parecer CNE/CP 009/2001 e nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.

As possibilidades de inovação apresentadas nos Projetos examinados encontraram-se estreitamente vinculadas à implementação de currículos mais flexíveis e abrangentes; também à possibilidade de superação de modelos considerados ultrapassados ou pouco articulados em seus aspectos constituidores. Ou seja, a tentativa de promoção de flexibilidade na dinâmica curricular ocorria concomitante à apresentação de aspectos inovadores na estruturação do currículo daqueles cursos, havendo associação entre inovação, flexibilização e integração curriculares. Apesar de não ser unânime essa visão, nos Projetos Pedagógicos analisados pareceu predominar a visão de que a produção de uma dinâmica diferenciada da tradicional vinculava-se à possibilidade de desenvolvimento de um currículo mais aberto e flexível, com inter-relação entre aspectos teóricos e práticos.

De modo geral, os aspectos flexíveis e inovadores identificados nos PPs estiverem representados por atividades diversas, na sua maioria em conformidade ao inciso IV do art. 1º da Resolução CNE/CP 2/2002, que determina, dentre as dimensões dos componentes comuns, carga horária de 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

Porém, as tentativas de flexibilização curricular referiram-se às relações espaço-temporais, discriminadas tanto na oferta de encontros presenciais, semipresenciais ou não presenciais, quanto pela proposição de atividades curriculares diversificadas, tais como oficinas, seminários, projetos integrados, projetos de pesquisa ou extensão, estudos independentes, dentre outras que visam à dinamização do processo ensino-aprendizagem e diferentes oportunidades educativas para os alunos.

Estes mesmos aspectos foram também indicadores das inovações pretendidas ou anunciadas nos PPs. A oferta de atividades curriculares que superassem a dimensão do que se convencionou tradicionalmente por “disciplina” e alcançassem o que, pela LDB e pelas DCNs passou a ser denominado “Componente Curricular”, é um indicador das inovações pretendidas. Estes aspectos atendem ao previsto no Parecer CNE/CP 009/2001 que propõe instituir

tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutoria e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas (BRASIL, 2001, p. 52).

Como indício de flexibilização e inovação curriculares, nos Projetos examinados pudemos verificar, ainda, a produção de diferentes itinerários formativos, viabilizados pela oferta de ênfases. É o caso do PP do curso de Letras da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Nele, propõe-se que o aluno possa optar por uma das modalidades que o curso oferece, relacionada tanto à licenciatura quanto ao bacharelado. Em cada uma destas modalidades havia diferentes possibilidades de escolha por parte do aluno, perspectivando itinerários formativos diversificados para cada estudante.

A flexibilização curricular foi igualmente evidenciada na possibilidade de o aluno cursar parte dos componentes em outros cursos de graduação, dando complementaridade e especificidade à sua formação inicial. Essa perspectiva figurou como indicador da tendência a uma formação mais geral e abrangente, ao mesmo tempo em que demarca o caráter flexível do currículo.

A oferta de disciplinas optativas também apareceu como estratégia de flexibilização curricular. Nos PPs em que esta alternativa foi apontada como possível, ela geralmente esteve associada ao interesse de tornar o aluno partícipe da composição dos currículos de seu curso.

Oferecia-se ao acadêmico um rol de disciplinas sendo-lhe imputado o direito de escolha sobre quais ele deseja cursar. Além de conceber o estudante como sujeito ativo do processo de dinamização do currículo, o direito de escolha de alguns componentes curriculares tem a ver com a possibilidade dele mesmo compor o seu currículo, em conformidade aos seus interesses e anseios pessoais.

Nestes casos, as alternativas arroladas na matriz curricular geralmente foram para componentes de formação mais ampla e geral. Fundamentado neste propósito, naqueles cursos foi comum observarmos objetivos que possibilitavam “dar ao aluno a oportunidade de fazer sua formação acadêmica de forma ampla e variada, dando-lhe mais oportunidades de aprendizado, de competência para a continuação de seus estudos e de inserção no mercado de trabalho regional e nacional” (UFSJ, 2005, p.4).

Em nossas análises, pudemos verificar que as perspectivas de flexibilização curricular geralmente estiveram associadas à ampliação dos espaços de formação complementar e à redução da oferta de disciplinas obrigatórias e pré-requisitos os quais, tradicionalmente, têm sido considerados fatores que “engessam” os currículos dos cursos de graduação.

A despeito de observarmos, em alguns PPs, a oferta de componentes curriculares voltados à formação profissional²⁵, pudemos constatar certa tendência em flexibilizar aspectos relacionados a uma formação mais abrangente e geral. Esse dado evidencia as compreensões, incompreensões, posições e oposições geradas no processo de recontextualização dos pressupostos que oferecem sustentação às DCNs; igualmente, diversidade de concepções quanto aos aspectos que se pretende assegurar na oferta de componentes obrigatórios e optativos.

Na delimitação da matriz curricular de alguns dos PPs da análise, pudemos verificar a preocupação dos idealizadores em assegurar certos aspectos considerados fundamentais para a profissionalização do educador. Como exemplo, citamos a proposta do curso de Educação Física da UFG.

Conforme mencionamos em passagens anteriores, naquele PP faz-se uma crítica contundente à tendência instrumental-tecnicista de formação dos professores da educação básica a qual é tida como predominante nas DCNs. Tomando essa crítica e as determinações

²⁵ Este é o caso do PP do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As disciplinas arroladas no quadro de “Disciplinas Optativas” tanto contemplam aspectos de formação geral quanto de formação específica.

constantes na Resolução CNE/CP 2/2002 como ponto de partida, os idealizadores produziram uma matriz curricular cuja carga horária está distribuída em: Núcleo Comum – 858h; Núcleo Específico – 2042h; Núcleo Livre – 155h; Horas Complementares – 200h.

Verificamos que as disciplinas arroladas na matriz curricular daquele curso pertenciam somente a dois dos Núcleos acima discriminados. Elas estão distribuídas ou no Núcleo Comum ou no Específico, sendo todas de natureza obrigatória para o acadêmico. As disciplinas pertencentes aos demais Núcleos – o Livre e o Complementar -, foram consideradas aquelas “oferecidas no âmbito da Universidade” (UFG, 2004?, p.27). Por isso não apareceram discriminadas na matriz curricular do curso.

É possível verificar aqui certo interesse em assegurar, nas 2890 horas que totalizam os Núcleos Específico e Comum, componentes curriculares considerados fundamentais para a formação do educador. Como vimos acima, estes componentes assumiram caráter obrigatório ficando o restante da carga horária da matriz curricular, um total de 355 horas, destinada à formação livre ou complementar. A flexibilização assumiu caráter de complementaridade na formação, ficando este critério fora da carga horária de 2800 horas instituídas pela Resolução CNE/CP 2/2002 como mínimas para a integralização dos cursos ou das 2890 horas totalizadas para o curso em questão.

As indicações, bastante comuns nos PPs examinados, de oferta de unidades não presenciais, possibilidade de se cursar certas unidades programáticas em outros cursos ou departamentos, realização de atividades curriculares que não privilegiem apenas a dinâmica disciplinar do currículo e, ainda, criação de novas disciplinas ou o seu agrupamento em núcleos ou módulos e a escolha de ênfases, favoreceram nossa percepção de que os idealizadores das propostas analisadas conceberam a flexibilização como vinculada às possibilidades de inovação curricular.

A perspectiva de desenvolvimento de um currículo mais flexível e articulado reclama inovação nos critérios de criação, organização e dinamização dos elementos que compõem a matriz curricular; também perda da rigidez na oferta de componentes curriculares obrigatórios (ainda que, conforme verificamos, essa não seja uma tendência comum a todos os PPs) e que determinam uma trajetória única para os estudantes daquele curso. No entanto, há uma leve tendência a tomar os aspectos flexibilizados como sendo destinados a uma formatação de preparação complementar, assegurando-se como obrigatórios os componentes considerados necessários à aprendizagem de conteúdos relacionados à área específica de atuação

profissional e que tomam a docência como base. Os conteúdos que figuram no quadro de uma “formação livre”, “complementar” ou “optativa” assumem natureza variada.

5.1.3 Concepções de currículo e critérios de organização curricular

Mencionamos anteriormente que, especialmente a partir da Resolução CNE/CP 1/2002, a formação do professor se flexibiliza para atender à escola e ao sistema educacional. Esta perspectiva traz para o currículo profundas mudanças e reconceituações.

De estruturas curriculares tradicionais e conservadoras, arquitetadas com base no modelo de grades e conteúdos disciplinares, como ocorria na delimitação de currículos mínimos nacionais, o modelo implementado com as DCNs apresenta uma estrutura mais aberta, baseada em competências e âmbitos (áreas) de conhecimento, assim constituídos: cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, conhecimento cultural social, político e econômico, conhecimento pedagógico, conhecimento experiencial.

Como pudemos constatar, no modelo curricular propugnado pelas DCNs não se discutem conteúdos, disciplinas ou áreas de conhecimentos. O enfoque curricular está concentrado nos procedimentos, nas didáticas, na transposição dos conteúdos, nos instrumentos e na construção de competências para responder aos problemas pertencentes à realidade concreta.

Ao examinarmos aspectos relacionados às concepções de currículo, nos PPs analisados verificamos um fenômeno interessante. Por um lado, os PPs fornecem indicadores de uma visão mais aberta e flexível de concepção curricular. Visão esta que poderia sinalizar certa tendência à criação de processos homogeneizadores em relação à concepção de currículo propugnada pelas DCNs.

No entanto, por outro lado, percebemos a força da tradição que continua a impor uma arquitetura curricular disposta numa formatação de grade, com ordenamento de disciplinas e respectivas cargas horárias. A constatação deste dado poderia nos remeter a uma outra conclusão, contrária à hipotetizada acima: a de que nestes PPs prevalece tendência à manutenção de formas tradicionais de organização curricular indo, portanto, numa direção

contrária à apontada nas DCNs. Porém, não é exatamente na bipolaridade entre inovação e tradição que os PPs examinados concebem e estruturam a organização de seus currículos. Senão, vejamos.

De fato, nos PPs examinados predomina a apresentação e distribuição dos componentes curriculares numa caracterização disciplinar. Até mesmo as chamadas “Atividades Acadêmico-Científico-Culturais”, concebidas em grande parte das propostas analisadas como “Atividades Curriculares Complementares”, são apresentadas com a denominação de disciplinas na estruturação da matriz curricular dos cursos.

Como indicativo desta tendência podemos citar, mais uma vez, o PP do curso de Ciências Biológicas da UFMG. Naquele PP, o currículo foi concebido como um sistema articulado, composto de atividades acadêmicas, consideradas essenciais à formação do biólogo, atividades próprias, diferenciadas conforme a modalidade escolhida (bacharelado ou licenciatura), e percursos igualmente diferenciados dentro das modalidades, para interesses individualizados do estudante.

A matriz curricular está disposta em “Atividades Acadêmicas Curriculares” constituídas por um “conjunto de estratégias que visam à aquisição, pelo aluno, durante o curso, dos conteúdos, habilidades, atitudes e competências específicas, necessárias à sua formação, e que devem permitir a flexibilização das práticas pedagógicas, sendo diversificadas quanto ao tipo e à natureza” (UFMG, 2005, p.16). Na dinâmica curricular do curso a distribuição destas atividades é apresentada na forma de uma grade, contendo: disciplinas, tipo de atividade (teórica ou prática), natureza e carga horária.

Foram consideradas atividades acadêmicas daquele PP: a) aulas – ofertadas na modalidade presencial ou à distância, incluindo-se nessa categoria a aula expositiva, a aula laboratorial e a atividade de campo; b) seminários – constituídos por atividades teóricas, práticas ou teórico-práticas, incluindo-se a discussão temática, o estudo dirigido e o grupo de estudos; c) programas de ensino, pesquisa e extensão, que incluem participação de projetos de iniciação científica, de ensino ou de extensão, e participação em eventos; d) TCC; e) estágio curricular.

Atendendo a uma determinação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão daquela Universidade, o currículo foi estruturado em três dimensões: formação específica, formação complementar e formação livre. Cada uma dessas dimensões agrega um conjunto de disciplinas e atividades que, juntas, constituem a matriz curricular do curso.

Das 3060 horas que integralizam o curso, 2020 horas contemplam atividades acadêmicas teóricas, atividades teórico-práticas, atividades práticas e seminários; 210 horas são utilizadas para outras atividades acadêmico científico-culturais, sendo destacadas 90 horas para projetos de pesquisa, ensino ou extensão, participação em eventos culturais e científicos. Também estão previstas 120 horas de escolha livre do aluno, incluídas no item “Formação Livre”, as quais devem possibilitar ao aluno cursar “disciplinas” (este é o termo utilizado no Projeto do curso) em outros cursos.

A Formação Específica dá-se por meio da integralização de 1515 horas constituídas de “Atividades Acadêmicas Obrigatórias”, consideradas essenciais para a formação profissional em Biologia. Como esta proposta prevê a possibilidade tanto do bacharelado quanto da licenciatura, essa dimensão abrange atividades acadêmicas comuns às duas modalidades (“Núcleo fixo”) e atividades diferenciadas. Conforme mencionado no PP, pertencem a esse grupo “disciplinas com aulas teóricas, disciplinas com aulas teóricas e práticas, disciplinas essencialmente práticas e disciplinas com seminários” (UFMG, 2005, p. 23).

A Formação Complementar dá-se pela integralização de 180 horas em disciplinas consideradas “eletivas”, as quais devem estar associadas com 195 horas de estágio curricular supervisionado. No PP daquele curso também foi prevista Formação Complementar “Aberta”, construída a partir da proposição do aluno, sob a orientação de um docente, e condicionada à autorização do colegiado. Temas como Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos são incentivados para integralizar essa dimensão.

Por fim, a Formação Livre ocorre pela integralização de 120 horas por meio das quais os alunos têm a possibilidade de ampliar sua formação em qualquer campo do conhecimento, com base estritamente em seu interesse individual. A integralização destas horas deve ocorrer, necessariamente, em “disciplinas diversas relacionadas com **Atividades Acadêmico-Científico-Culturais**” (UFMG, 2005, p.25 – grifos do autor), de caráter eletivo e optativo. A flexibilização curricular, considerada de tipo horizontal pelos protagonistas da proposta, tanto está para as atividades que compõem a Formação Complementar como para as que fazem parte da Formação Livre.

As Atividades acadêmico-científico-culturais relacionaram-se com projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão, sendo computadas em conformidade à participação do aluno em programas de iniciação à docência, à pesquisa ou à extensão. Também fizeram parte desse grupo outras atividades, relacionadas à participação em eventos científicos e culturais.

Ancorados no inciso I do art. 1º da Resolução CNE/CP 1/2002, que prevê a oferta de quatrocentas horas de prática como componente curricular, os idealizadores da proposta previram 435 horas²⁶ para a atividade “Prática de ensino”. Compunham essas horas aulas de laboratório de ensino em parasitologia, em patologia geral e em farmacologia, totalizando 105 horas.

Duas disciplinas que acompanhavam o estágio curricular também figuraram como constituintes do componente “Prática de Ensino”, quais sejam: Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II, totalizando mais 120 horas. Além dessas 225 horas de disciplinas obrigatórias (constituídas pelo laboratório e a Prática Pedagógica I e II) propõe-se que o aluno integralize outras 120 horas em disciplinas do próprio curso. Ou seja, de um total de nove disciplinas arroladas na matriz curricular do curso e correspondentes à Prática de ensino, o aluno opta por quatro delas para integralizar 120 horas de prática. Ainda são computadas mais 90 horas de Prática em Formação Complementar. Vemos, assim, que a Prática de Ensino se compõe por disciplinas específicas do curso, projetos de ensino, associados às horas de estágio curricular supervisionado, e laboratórios de ensino.

Partindo destas constatações, concluímos que a interpretação dada ao inciso I do art. 1º da Resolução CNE/CP 1/2002 foi que a definição dos elementos a compor as 400 horas de prática como componente curricular depende do contexto a que se referem essas horas. No caso do curso de Ciências Biológicas elas poderiam ser contabilizadas para caracterizar tanto a formação específica, do profissional da biologia, e delimitariam, portanto, aspectos da prática na especificidade do curso, como a formação pedagógica do licenciado, relacionada aos aspectos da formação para a docência e ao TCC.

Dentre outros aspectos, a descrição detalhada do PP de Ciências Biológicas objetivou mostrar que, a despeito de na matriz curricular daquele Curso os componentes serem nominados como “disciplinas”, é bastante evidente a tentativa de se proporcionar atividades diferenciadas de apropriação dos conhecimentos relacionados à área de formação específica do educador. Nas análises realizadas, verificamos que os seus idealizadores propunham desenvolver os conteúdos previstos para o curso na forma de aulas, presenciais ou à distância,

²⁶ Ao que tudo indica, pode ter havido um equívoco dos idealizadores do PP na contagem das horas para a integralização do componente “Prática de ensino”, pois no Projeto consta que serão ofertadas 405 horas de Prática de ensino. O detalhamento das disciplinas e respectivas cargas horárias do componente dão mostras de que, na verdade, serão totalizadas 435 horas naquele componente.

seminários, programas de ensino, pesquisa e extensão, trabalhos de conclusão de curso e estágios curriculares.

A oferta de diferentes componentes curriculares, e da sua dinâmica no desenvolvimento do curso, mostra que, a despeito de a organização do currículo sinalizar para perspectivas tradicionais, o detalhamento da proposta procurava garantir flexibilização na sua dinamização.

Para uma análise coerente das concepções de currículo e dos critérios de organização curricular predominantes nos PPs examinados, é importante destacar também alternativas construídas por seus idealizadores com relação às possibilidades de integração curricular.

As tentativas de produção de um currículo menos fragmentado são observáveis na própria dinâmica curricular dos Projetos examinados. Verificamos critérios variados de organização dos currículos, mas todos eles indicam alguma forma de articulação entre componentes curriculares. A despeito de, conforme salientamos acima, predominar a organização de matrizes curriculares numa dinâmica disciplinar, na qual foram alocadas disciplinas e respectivas cargas horárias, nos PPs examinados verificamos estruturações diversificadas para estas disciplinas; ainda, oferta de diferentes atividades as quais introduzissem outras dinâmicas para o tratamento dos conteúdos curriculares, tais como: oficinas, seminários, atividades científicas e culturais.

Também identificamos opções distintas de articulação entre disciplinas, componentes e/ou atividades curriculares. Algumas propostas privilegiaram a delimitação destes elementos em eixos norteadores; outras, em núcleos; outras, ainda, por meio de ciclos ou de dimensões da formação.

Estas estratégias de organização curricular indicam certa tendência, quem sabe até motivadas pelas DCNs, à dinamização de matrizes curriculares que favorecessem não só o tratamento mais articulado dos conteúdos, numa nítida adesão aos pressupostos da desfragmentação dos saberes, mas também aspectos da flexibilização.

Pudemos verificar que os princípios da integração não estiveram apenas para a organização do currículo daqueles cursos. Tentativas de produzir PPs nos quais os componentes curriculares fossem trabalhados numa estruturação menos fragmentada e, portanto, mais articulada entre si, pôde ser observada também nas atividades programadas para a dinamização do currículo no âmbito dos cursos a que os PPs se destinam.

A integração que se esperava alcançar esteve relacionada à articulação entre teoria e prática. As atividades relacionadas ao TCC, à realização de projetos integrados e de pesquisa, dentre outras, foram tomadas como promotoras da integração entre as dimensões teóricas e práticas do currículo. Neste caso, prevaleceu a idéia de que a integração seria proporcionada pela adoção de estratégias didático-metodológicas apropriadas a este fim.

Afinada aos pressupostos da integração curricular, pudemos igualmente evidenciar a visão de interdisciplinaridade que cercou a delimitação das propostas de curso. Dos dozes PPs selecionados para exame, em seis deles a interdisciplinaridade apareceu citada textualmente ora como um de seus princípios norteadores (em três PPs), ora como estratégia metodológica de articulação entre aspectos teóricos e práticos (acepção atribuída em outros três PPs).

Em cinco das propostas de curso, partiu-se do pressuposto de que o enfoque das disciplinas ou componentes curriculares seria interdisciplinar. Porém, não ficaram claramente delineados os princípios sobre os quais ela será sustentada. Ora tomava-se como ponto de partida uma atividade ou disciplina, afirmando-se que ela, a atividade ou a disciplina, exercia papel interdisciplinar; ora propunha-se a realização de um projeto integrado por um conjunto de componentes, atribuindo-se a esta atividade um caráter interdisciplinar.

No PP do curso de Geografia da UFU, o PIPE (Projeto Integrado de Pesquisas e Estudos) figurou como uma proposta de caráter interdisciplinar. Organizado a partir de um eixo central dividido em oito projetos parciais, o objetivo deste projeto foi proporcionar a integração entre as disciplinas do período correspondente, pela interlocução entre conteúdos e procedimentos (UFU, 2005).

A despeito de ser esta a finalidade principal, observamos ainda outras duas perspectivas para a adoção do PIPE: propiciar a reflexão sobre conhecimentos sociais, históricos, ambientais e pedagógicos que caracterizam o processo ensino-aprendizagem em Geografia; motivar o desenvolvimento de pesquisas sobre o processo ensino-aprendizagem de Geografia (UFU, 2005).

Sobre as diferentes perspectivas para a noção de interdisciplinaridade, consideramos oportuno evidenciar ainda outra situação apresentada num dos PPs analisados. Trata-se da proposta de formação que concebeu a interdisciplinaridade como elemento constitutivo do currículo. Na proposta produzida pela UFG, a interdisciplinaridade foi tomada como um dos princípios norteadores da formação profissional.

No PP daquela Universidade apontou-se como um dos princípios norteadores da formação profissional do licenciado “sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus desdobramentos sócio-históricos e culturais” (UFG, [2004?], p.21). O conceito de docência assumiu um caráter interdisciplinar porquanto se entendeu que o currículo dos cursos de formação dos profissionais da educação básica pertence à área de Ciências Sociais e Humanas, sendo, por isso, de natureza interdisciplinar.

Os conteúdos temáticos da proposta seriam articulados entre si não por uma relação de dependência entre uma disciplina e outra, mas por “ligações e desdobramentos nas diversas áreas do conhecimento dos quais provêm e nos quais se insere aquele conteúdo particular” devendo integrar-se ao eixo nuclear do curso. Daí a compreensão de seus idealizadores de que as disciplinas se constituem por espaços temáticos de conhecimentos, na “perspectiva da complexidade do saber e da relação desses conhecimentos com a realidade prática”, e não pela ótica dos pré-requisitos, como se definia em propostas anteriores (UFG, [2004?], p.17).

Verificamos, assim, que os usos do conceito de interdisciplinaridade não são totalmente controláveis visto os diferentes significados adquiridos no contexto da prática educativa.

Partindo dos elementos apresentados, verificamos que há uma outra concepção de currículo sendo construída a partir das reformas curriculares propugnadas na legislação em vigor. Trata-se de uma concepção mais aberta, que contempla a possibilidade de diversificação da oferta e integralização de componentes curriculares. A concepção aberta coaduna-se com o ideário da flexibilização e integração curriculares.

A despeito disso, foi-nos possível verificar processos diferenciados de recontextualização dos pressupostos norteadores da organização curricular. Ainda que se ampliassem e diversificassem as possibilidades de dinamização dos currículos, nas propostas examinadas persistiram relações conflituosas entre o velho e o novo.

5.1.4 Aspectos metodológicos e da relação teoria-prática

Em passagens anteriores verificamos que as questões metodológicas e, conseqüentemente, as da relação entre aspectos teóricos e práticos foram fortemente valorizadas na formação dos professores da educação básica com a aprovação das DCNs, em

2002. Há um conjunto de orientações, princípios e encaminhamentos os quais regulam os processos de significação das Diretrizes no âmbito da prática institucional.

As Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 trouxeram em seu bojo importantes indicadores sobre perspectivas metodológicas e da relação teoria-prática propugnadas para a formação dos professores da educação básica. Estes indicadores já foram devidamente explorados em seções anteriores. No entanto, vale a pena recordar alguns aspectos ilustrativos da análise realizada.

Na Resolução CNE/CP 1/2002 o princípio metodológico geral do processo ensino-aprendizagem será a ação-reflexão-ação. Este princípio aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas na orientação dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2002a).

Tendo a crítica ao modelo anterior, centrado na racionalidade técnica, como fulcro das atuais propostas concernentes à articulação da relação teoria-prática, no art. 1º da Resolução CNE/CP 2/2002 instituiu-se que ela deve garantir as seguintes dimensões dos componentes comuns: a) quatrocentas horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; b) quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; c) mil e oitocentas horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e, por fim; d) duzentas horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b). Constatamos nessa indicação a tentativa de superação do modelo anterior, constituído segundo a fórmula “3+1” (três anos de formação em disciplinas científicas e um ano para a formação pedagógica e aplicação dos conhecimentos, por meio do estágio curricular).

A presença desses aspectos demandou, por parte das IES e, especialmente dos cursos de formação de professores de nossa análise, algumas alterações significativas quanto à forma de conceber a profissionalização do educador e de organizar o currículo escolar. Conforme tivemos oportunidade de constatar acima, tanto a orientação metodológica quanto as dimensões dos componentes comuns acenaram de forma indelével para o fortalecimento da formação prática do educador. Vejamos quais os sentidos atribuídos a estas orientações nos PPs analisados.

A nosso ver, a disposição dos aspectos teóricos e práticos nos PPs examinados indica interpretações variadas em relação ao disposto do art. 1º da Resolução CNE/CP 2/2002. Em alguns Projetos, a prática foi tomada como ponto de partida para novas ações; noutros, partiu-

se do princípio de que a teoria é que devia desencadear a ação. Em qualquer um dos casos, pareceu predominar o consenso em torno do ajuste entre essas categorias sendo ambas tomadas como momentos separados e distintos.

Ainda que esteja bastante evidente a preocupação dos idealizadores das propostas com as questões da prática como componente curricular, principalmente tendo por compromisso o disposto na Resolução CNE/CP 2/2002 para integralização dos componentes curriculares, em nossas análises verificamos forte preocupação em não descuidar das dimensões teóricas do processo educativo e de organização dos Projetos Pedagógicos.

Para ilustrarmos esta nossa afirmação, é preciso recuperar alguns dados levantados nos PPs examinados. Vejamos especialmente o caso da interpretação dada ao inciso I do art. 1º da Resolução CNE/CP 2/2002, que determina, como parte da carga horária total dos cursos de licenciatura, a oferta de 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

No Projeto Pedagógico do curso de Matemática da Universidade do Vale do Paraíba (UVP), as disciplinas curriculares foram agrupadas em cinco eixos temáticos. Visto que o eixo denominado “Conhecimentos psicopedagógicos” comportava o componente “Prática de Formação de Professores” e que seus estudos foram previstos para percorrerem todas as seis fases do curso, suspeitamos que parte das quatrocentas horas de prática como componente curricular poderiam estar contempladas neste eixo perfazendo, assim, um total de 240 das 400 horas previstas na Resolução CNE/CP 2/2002 para este componente.

No exame dos conteúdos que compunham a Prática de Formação de Professores I, II, III, IV, V e VI do referido Projeto, verificamos que eles contemplavam estudos referentes aos fundamentos da educação, à organização do projeto pedagógico da escola, à psicologia da aprendizagem, à prática pedagógica do professor de Matemática, à elaboração de projetos e materiais específicos e à didática da função docente. Ou seja, os conteúdos eram bem abrangentes e incluíam estudos convencionados tradicionalmente como de natureza tanto prática quanto teórica, iniciando-se pelo estudo sobre os fundamentos da educação até chegar à elaboração de projetos e materiais.

Pela descrição desses conteúdos, e a sua distribuição ao longo dos seis semestres do curso, julgamos que a concepção da relação teoria-prática daquele PP, ao menos na definição das quatrocentas horas de prática como componente curricular, punha a teoria como pressuposto para a prática.

As 160 horas que completariam o total das 400 horas previstas para o componente não estavam textualmente expressas na proposta daquele curso. A identificação desse dado favoreceu-nos a produção de várias hipóteses a respeito das possibilidades de distribuição da carga horária para o componente. A mais significativa delas é a de que o restante das horas destinadas à prática como componente curricular do curso de formação de professores do curso de Matemática da UVP possa ter sido contabilizada no eixo denominado “Conhecimento sobre a Prática Pedagógica”, no qual se propõe a oferta de 200 horas para o componente “Projetos”, cujos conteúdos estão destinados à pesquisa, produção e aplicação de material de ensino-aprendizagem.

Porém, aquele eixo pareceu também responder à indicação de oferta de 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, prevista no inciso IV do artigo 1º da Resolução CNE/CP 2/2002. Neste caso, teríamos sobreposição de carga horária, na qual o mesmo número de horas responderia a duas dimensões dos componentes comuns: a dimensão da prática como componente curricular e a dimensão de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Visão similar verificamos no exame do PP do curso de Física da UFSCar. Ao procedermos ao levantamento dos dados daquele Projeto observamos que as disciplinas arroladas na matriz curricular encontravam-se subdivididas em uma parte teórica e outra prática²⁷, alocando-se número de créditos específicos para cada uma das partes. A divisão entre créditos destinados à teoria e créditos reservados à dimensão da prática educativa favoreceu nossa compreensão de que, no PP do curso de Física, teoria e prática foram tomadas como separadas uma da outra.

Aspecto curioso a esse respeito é que as disciplinas elencadas como obrigatórias, pertencentes à parte específica da formação do licenciado, contemplavam estudos numa dimensão predominantemente teórica. Já, aquelas disciplinas que expressavam conteúdos relacionados à formação comum, figuraram com número de créditos de teoria e número de créditos de prática, sendo introduzidas na matriz curricular apenas na segunda metade do segundo ano do curso.

Como pudemos constatar, naquele PP houve uma tendência a atribuir-se aos componentes relacionados à docência propriamente dita um caráter de praticidade. Porém, a

²⁷ Em quatro dos doze PPs, as matrizes curriculares dos cursos dispõem disciplinas subdivididas em uma parte teórica e outra prática.

dimensão prática seria abordada somente após a introdução dos estudos teóricos dos componentes arrolados na matriz curricular, pertencentes à formação específica na área de atuação do profissional.

A interpretação desse dado permitiu-nos associar a relação teoria-prática com os critérios de organização da matriz curricular, definidos nas DCN. Conforme determina o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, os critérios de organização da matriz curricular serão expressos em eixos em torno dos quais estará articulada a dimensão de conhecimento a ser contemplada. No inciso IV do art. 11 desta Resolução é indicada articulação da formação comum à formação específica como um dos eixos que define os critérios de organização da matriz curricular. No Parecer CNE/CP 009/2001 propõe-se que a articulação entre estes dois âmbitos da formação se dê pela realização de estudos e atividades interdisciplinares.

No PP do curso de Física da UFSCar, cada uma das dimensões da formação (teórica e prática) ocorreria em momentos distintos, uma após a outra. Porém, não houve indicação de como seria promovida a articulação entre a parte específica e a parte comum desta formação. Ao que parece, os idealizadores daquele PP concordaram com a visão que coloca teoria e prática em campos distintos e separados.

Já no PP do curso de Ciências Biológicas da UFMG preponderaram conteúdos relacionados ao aprofundamento teórico tanto da parte específica quanto da parte pedagógica. Ao que tudo indica, a prática foi concebida como não dissociada dos conhecimentos teóricos, mas relacionada dinamicamente à teoria. Para exemplificar nosso posicionamento podemos citar o caso da disciplina Análise da Prática Pedagógica I cujos conteúdos são:

Tendências no ensino de ciências naturais e biologia. Objetivos da educação em ciências naturais e biologia. O currículo de ciências naturais e biologia: história e prática. O papel do conhecimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem de ciências. Perspectiva sócio-histórica-cultural do processo de ensino aprendizagem de ciências naturais e biologia. A sala de aula como espaço de observação e reflexão acerca da prática docente e dos processos de ensino-aprendizagem. Planejamento e alternativas metodológicas para o ensino das ciências naturais e biologia. Introdução a elementos da pesquisa em educação (o significado da pesquisa para a prática pedagógica, panorama das pesquisas no campo da educação, formulação de questionamentos e problemas de pesquisa na educação em ciências, introdução á parâmetros para normatização de trabalhos científicos) (UFMG, 2005, p. 46 – destaque do autor).

Entendemos que esses conteúdos manifestam uma síntese dinâmica entre os aspectos teóricos e práticos, porquanto a atividade com o conhecimento contempla tanto a dimensão teórica quanto a prática, sem sobreposição de uma dimensão sobre a outra.

Noutra direção, ao examinarmos o PP do curso de Letras da UFSJ verificamos que as quatrocentas horas de prática como componente curricular foram contempladas na forma de oficinas, distribuídas ao longo do curso. Consoante o Projeto daquele curso, as oficinas deveriam constituir-se em espaço de integração teórico-prática para professores e estudantes, servindo de instrumento articulador dos referenciais teóricos do currículo e do universo profissional do estudante. Apesar de estarem indicadas as temáticas das oficinas, porém não os conteúdos nem os aspectos metodológicos, a disposição dessas oficinas ao longo do curso sugeriu-nos a busca pela inter-relação entre aspectos teóricos e práticos.

Outro aspecto a ser considerado na análise do indicador das relações entre aspectos teóricos e práticos nos PPs analisados refere-se ao detalhamento das atividades acadêmico-científico-culturais. No PP do curso de Geografia da UFU as duzentas horas, previstas na Resolução CNE/CP 2/2002 para a integralização das atividades acadêmico-científico-culturais, foram distribuídas em quatro grupos: eventos, publicações, educação e ensino, participação social. Cada um desses grupos apresentou um número significativo de tipos e categorias de atividades afins, que vão desde a participação em eventos científicos e culturais até a participação em entidades de ajuda humanitária e reconhecimento social, com classificação de pontuação para cada uma delas.

Trata-se de um Projeto bem detalhado, voltado para a dinamização da pesquisa enquanto prática educativa. O quadro de disciplinas optativas contempla estudos relacionados à parte específica da formação do licenciado em geografia: 88,8% da carga horária total do curso se destina ao estudo de conteúdos especializados, relacionados ao campo de formação específica do profissional da geografia, e 11, 2% será destinada a estudos pedagógicos, relacionados à formação do professor.

Na matriz curricular daquele curso, a carga horária da teoria apareceu separada da carga horária destinada à prática. Porém, a concepção teórico-metodológica privilegiada acenou para a necessidade de aprofundamento dos aspectos teóricos da atividade educativa através da valorização da pesquisa enquanto atividade educativa.

As 420 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado, distribuídas ao longo de toda a segunda metade do curso, acentuam um aspecto da formação que não se restringe apenas ao

âmbito da sala de aula, mas pressupõe uma preparação mais ampla, que inclui análise das políticas educacionais no âmbito nacional, estadual e municipal.

Duas conclusões podem ser extraídas como resultantes da análise das relações entre teoria e prática nos PPs examinados. A primeira, favorece a idéia de que esses Projetos reinterpretaram as orientações constantes no inciso I do artigo 1º da Resolução CNE/CP 2/2002, que determina 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, à luz da realidade em que se inserem os cursos e das crenças sobre os aspectos que compõem a profissionalidade do educador. A outra, evidencia que nos Projetos analisados a síntese da relação teoria-prática tendeu para uma explicação racionalista²⁸, que vê a primazia da teoria sobre a prática e concebe ambas, teoria e prática, como dois campos separados.

A preocupação em não descuidar-se do campo teórico específico sobre o qual os cursos se sustentam nem, tampouco, deixar de atender às determinações da Resolução CNE/CP 2/2002, pôs a relação teoria-prática em campos distintos. A teoria assumiu caráter predominante, já que os conceitos e representações foram formados independentemente da sua relação imediata com a dimensão da prática. A relação entre teoria e prática sugeriu que houve acordo consensual entre uma e outra, sendo criadas novas disciplinas nos PPs as quais pudessem dar conta das demandas originadas com a aprovação das Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.

Os resultados a que chegamos com a análise deste indicador demandariam estudos mais aprofundados tendo em vista a complexidade da relação em que as categorias teoria e prática se inserem. Para os propósitos de nosso estudo, as análises realizadas, ainda que parciais e incompletas, indicaram-nos as recontextualizações produzidas com relação às determinações professadas nos textos com assinatura oficial.

Em relação aos aspectos metodológicos, nos PPs examinados verificamos que a resolução de situações-problema figurou como umas das estratégias didáticas privilegiadas de cinco propostas. Numa delas, foi mencionado que as situações-problema deveriam envolver

²⁸ Esta conclusão está fundamentada em Gamboa (1995). Para este estudioso, as teorias consentâneas às relações entre teoria e prática podem ser caracterizadas como provenientes de quatro diferentes abordagens, quais sejam: a idealista; a racionalista; a pragmatista; a dialética. Segundo o autor, tanto nas teorias idealistas quanto nas racionalistas predomina visão de consenso entre aspectos teóricos e práticos, mas em qualquer uma a teoria tem primazia sobre a prática. Já na visão pragmatista, a prática é que adquire relevância. Estas três teorias (idealista, racionalista ou pragmatista) “desenham a articulação entre os pares teoria e prática como a união e/ou aproximação entre essas categorias”. Opondo-se a todas elas, o autor considera que a teoria dialética “entende a articulação na contradição e no conflito” (GAMBOA, 1995, p. 32).

os conteúdos e disciplinas por meio de uma abordagem histórica. Ou seja, considerou-se o processo histórico como ponto de partida para abordagem das disciplinas.

Ainda que figurasse como estratégia privilegiada, a resolução de situações-problema não foi a única perspectiva metodológica implicada nos PPs analisados. Aliadas a esta foram destacados, também: o trabalho em equipe, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a realização de práticas investigativas, a realização de oficinas pedagógicas, visitas e observações de práticas, dentre outras, como representações de estratégias didático-metodológicas.

Na proposta de curso da Universidade Federal de Pelotas (UFP) enfatizou-se a opção pelo pluralismo metodológico, baseado na interdisciplinaridade. Por acreditar-se que os educandos desempenham “papel ativo na aquisição de conhecimentos”, naquele PP valorizou-se a análise de “experimentos e situações, formulando questões e procurando respostas” (UFP, 2005, p.5).

No PP do curso de Química da Universidade Federal de Lavras (UFLA), a resolução de situações-problema não foi tomada como estratégia didática do processo ensino-aprendizagem, mas como habilidade constituinte do perfil profissional do licenciado. As estratégias didáticas adotadas para aquele curso consistem no ensino de teorias, ministradas por aulas expositivas, e práticas, ministradas por meio do desenvolvimento de atividade no campo e /ou laboratórios, visitas técnicas às empresas e centros de pesquisa.

Já no PP do curso de Matemática da UFSCar o princípio metodológico da resolução de situações-problema seguiu os mesmos pressupostos das DCNs. Sendo assim, propôs-se o desenvolvimento de projetos de pesquisa tomando como ponto de partida os problemas relacionados ao ensino da Matemática e à transposição didática.

Tanto os aspectos metodológicos quanto os que buscavam atribuir sentido à indicação da prática como componente curricular, evidenciados nas propostas pedagógicas examinadas, revelaram-nos que as recomendações e prescrições apontadas nos documentos que conformam o conjunto de DCNs para a Formação de professores da Educação Básica foram ressignificadas pelos idealizadores dos PPs a fim de dar sentido às proposições empreendidas no campo da prática pedagógica e às concepções de profissionalidade de seus propositores.

Em alguns PPs, a prática foi tomada como um componente curricular, sendo-lhe atribuído espaço próprio na matriz curricular. Quando isso ocorreu, verificamos um conjunto de atividades/disciplinas curriculares distribuídas ao longo do curso, diferenciadas daquelas

destinadas ao estágio obrigatório, as quais buscavam dar visibilidade a essa dimensão por meio de estratégias didáticas que possibilitassem procedimentos de observação, reflexão e atuação simulada.

Nos PPs nos quais a prática não assumiu a característica de componente curricular, mas foi tomada como uma dimensão do processo educativo, procurou-se privilegiar estratégias didáticas que dessem visibilidade a este aspecto. Nestes casos, ela foi vista como constituinte dos conteúdos ou disciplinas curriculares.

5.1.5 A noção de competência

Talvez a mais importante constatação, feita a partir da análise das propostas selecionadas, refira-se à introdução da noção de competência como representação das recontextualizações produzidas em relação ao campo oficial da reforma curricular dos cursos de formação de professores da educação básica.

Atendendo ao princípio regulamentado no inciso I do art. 3º da Resolução CNE/CP 1/2002, de considerar a competência como concepção nuclear na orientação do curso, nove dos doze PPs selecionados iniciavam apresentando um elenco de competências expressas em objetivos diversos, seguindo-se da descrição do perfil do formado.

Apenas em três PPs não foi observada nenhuma referência às competências. Um deles é o PP do curso de Letras da UFSJ; nele, também não estão referenciadas as bases legais que fundamentaram a construção da referida proposta. Os outros dois Projetos são o do curso de Geografia da UFU e o do curso de Química da UFLA.

A despeito de a apresentação de nove das propostas examinadas tomarem como ponto de partida um rol de competências que se desejava desenvolver junto ao formado, os critérios de organização curricular adotados priorizavam descrição de uma matriz disposta em disciplinas, carga horária e período de oferta, conforme pudemos verificar acima. Ao relocarem (nos termo bernstenianos) o princípio da competência como concepção nuclear para o campo da prática pedagógica, os PPs selecionados dão mostras da complexidade que envolve este conceito e das contradições que o cercam no processo educativo e na organização dos currículos.

Não nos pareceu que nos PPs analisados a competência tenha sido a concepção nuclear. O que nos pareceu mais provável é que, caso possamos considerar que houve mudança de paradigma curricular na organização dos PPs, este se deu em virtude da tentativa de produzir uma proposta que apresentasse uma visão mais aberta e flexível de dinamização dos componentes e de suas formas de oferta.

Essa conclusão a que chegamos parte da hipótese de que a noção de competência foi interpretada naqueles PPs com sentidos diversos dos preconizados pelas DCNs. Ou seja, as competências seriam mencionadas porque as DCNs determinam “tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso” (BRASIL, 2001, p. 51). No entanto, a tendência predominante foi pela manutenção de certos padrões tradicionais de estruturação curricular, com variação na dinâmica de oferta dos componentes.

No Parecer CNE/CP 009/2001 afirma-se que a função das competências é orientar “a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares” (BRASIL, 2001, p. 52). Partindo dessa observação, o que esperávamos, em termos de proposta pedagógica, é que os PPs contemplassem conteúdos, ou que fossem oferecidos tempos e espaços curriculares nos quais as competências demarcadas pudessem ter visibilidade. Mas não foi isso o que constatamos na análise dos PPs.

Um exemplo é o PP do curso de Matemática da UVP. Naquele PP, uma das competências arroladas na proposta do curso refere-se à capacidade de o aluno expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão.

Pressupondo que a competência a que nos referimos acima seria orientadora da seleção e ordenamento de certos conteúdos/componentes na composição da proposta do curso de Matemática, examinamos a matriz curricular daquele curso e os conteúdos selecionados perquirindo pistas que pudessem fazer referência à referida competência, quer fosse na forma de conteúdos, disciplinas ou de alguma estratégia empregada para a sua concretização. Nenhuma pista que pudesse indicar a materialização daquela competência foi identificada.

Ainda que pudéssemos considerar a disciplina de “Projetos”, cujos conteúdos se destinam à pesquisa, produção e aplicação de material ensino-aprendizagem, e a de “Seminário de Matemática”, como indicações da capacidade de expressão escrita e oral do

aluno, não houve menção clara de que aquela competência estaria assegurada por meio desses dois componentes curriculares.

Situação similar verificamos no PP do curso de Ciências Biológicas da UFMG. Uma das competências requeridas do profissional foi a de que ele soubesse “reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc., que se fundem, inclusive, em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência” (UFMG, 2005, p. 13).

Examinamos o PP daquele curso procurando pistas que pudessem dar indícios da relação entre a referida competência e algum componente curricular. Não percebemos relação direta entre a competência referida e o ordenamento de conteúdo ou de espaços curriculares daquele Projeto. Donde nossa suspeição quanto à despreocupação dos proponentes em vincular conteúdos/disciplinas ou espaços curriculares a competências.

No PP de Física da UFSCar, as competências foram elencadas na forma de objetivos a serem alcançados. Alguns objetivos eram operacionais (Planejar e desenvolver diferentes atividades, reconhecendo os elementos relevantes às estratégias adequadas); outros, relacionavam-se aos comportamentos esperados do professor (Estabelecer diálogo entre a área de física e as demais áreas no âmbito educacional); outros, ainda, referiam-se ao nível cognitivo, de conhecimentos que se almeja que o formado em física adquira (Aprender de forma autônoma e contínua, mantendo atualizada sua cultura geral, científica e pedagógica, e sua cultura técnica específica) (UFSCAR, 2004).

No PP do curso de Educação Física da UFG, mostrando-se contrários à noção de competência das DCNs, os idealizadores da proposta procuraram construir uma concepção que pudesse se distinguir daquela propugnada nas DCNs. Nessa direção, afirmam que as competências apresentadas naquele PP deveriam “ser convertidas em *praxis* dentro da ação curricular, inclusive perpassando o perfil profissional desejado, o modelo curricular, os conteúdos, os procedimentos metodológicos e a avaliação do curso” (UFG, [2004?], p.18).

Para isso propôs-se manter as competências como eixo básico da formação, tal qual instituído pelas DCNs, porém defendeu-se que elas assumissem outros pressupostos e outra dimensão prática, os quais considerassem a *práxis* social e pedagógica. Nessa direção, os idealizadores daquele PP delimitaram competências as quais teriam como pressuposto a constituição de uma “matriz epistêmica da docência em vários tempos e lugares sociais” (UFG, [2004?], p.18).

Dentre as competências arroladas na proposta daquele Curso se encontram:

I. atuar e refletir criticamente acerca de sua função formadora, pedagógica, científica, política e social; II. atuar nos diferentes espaços e dimensões da educação básica dentro da perspectiva da *praxis* pedagógica e social; III. desenvolver atitude científica por meio da pesquisa, da reconstrução do conhecimento e de avaliações sócio-culturais do movimento humano, com foco nas diferentes formas de educação corporal, visando à produção e à ampliação do acervo cultural e humano; IV. atuar na gestão de políticas educacionais, no trabalho pedagógico, em projetos educacionais na escola e em outros espaços educativos onde se insere a corporalidade humana (Ibid., p.22).

Expressas na forma de objetivos, essas competências foram deslocadas para o campo da formação inicial e continuada do educador, sendo relacionadas “tanto ao sujeito como ao espaço de trabalho docente” (UFG, [2004?], p.18).

Neste caso, o que nos parece mais provável é que as competências foram tomadas, no contexto do curso, como elementos transversais do currículo, os quais não se enquadram na esfera de nenhum componente curricular em particular, mas estão presentes em todos eles.

No PP da UFP foram reafirmadas as competências previstas nas DCNs para o curso de Química. No PP do curso de Matemática da UFSCar, por sua preocupação em promover estreitamento com os significados desejados pelas DCNs, repetiram-se as competências do Parecer CNE/CP 009/2001. Já no PP do curso de Pedagogia da UNICENTRO, as competências foram subdivididas em habilidades acadêmicas e habilidades funcionais.

No PP do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEM), a concepção de competência assumida é depositária de Perrenoud (2000) e refere-se à “capacidade para mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (UEM, 2005, p.13). Ainda que não estivessem discriminadas as competências a serem desenvolvidas, tal qual evidenciado nas demais propostas, por considerar-se a pesquisa como fundamento do trabalho do professor, naquele PP afirma-se a “capacidade teórica e prática para o exercício do ofício de historiador” como competência fundamental (Ibid.).

Como pudemos constatar, o modelo de competências das DCNs sofreu recontextualizações ao ser transferido para o âmbito das práticas pedagógicas. Ainda que elas não deixassem de ser consideradas na produção de nove PPs nos quais foram mencionadas, os enquadramentos realizados em torno dos significados produzidos conferiram apropriações distintas desse conceito nos PPs analisados.

O estudo dos PPs dos cursos de formação de professores da educação básica, ainda que não possa ser tomado como uma amostra do todo, visto não termos feito levantamento da totalidade de propostas de curso existentes no Brasil, possibilitou-nos verificar relações e contradições entre o instituído legalmente e a delimitação daqueles PPs.

As posições, oposições e resistências produzidas estiveram inseridas num quadro de continuidades e rupturas em relação ao campo oficial, de domínio do Estado, evidenciando que os sentidos dos textos com assinatura oficial não se deixam apreender facilmente. Produzidas por meio de um processo conflituoso, no qual coexistem diferentes campos de forças, as DCNs oferecem possibilidades de recontextualização no campo da prática pedagógica em vista das ambigüidades que as caracterizam. Essas ambigüidades produzem sentidos diferenciados da profissionalidade do educador.

As mudanças, pensadas no contexto de funcionamento das regras que regularam os processos de recontextualização, não foram lidas como interesse em implodir tais regras. Antes, demonstraram que os campos distintos, nos quais se situam os contextos oficial e pedagógico, marcam o limite da transformação possível.

Em Bernstein (1996, p.53) verificamos que há um potencial dinâmico na relação entre o registro e a realização da mensagem. “As realizações dos significados em educação são em função da forma específica assumida por suas práticas interativas [contextos]”. Nesta direção, compreender os processos pelos quais os textos passam antes de serem transformados em produto de reprodução permite localizar os espaços para a produção de novos significados no campo da prática institucionalizada.

A implementação de uma concepção mais aberta e flexível de currículo, propugnada principalmente por meio de diretrizes amplas e gerais, adaptáveis aos contextos da prática educativa, favoreceu variações de dinâmicas e de componentes curriculares nos PPs produzidos. No entanto, a concepção prescritiva que paira sobre os textos oficiais em vigor, como é o caso da Resolução CNE/CP 02/2002, ofereceu alguns constrangimentos aos processos de recontextualização, especialmente àqueles atinentes às orientações sobre a distribuição da carga horária e a composição da matriz curricular. Constatamos que nestes dois aspectos a marca do discurso oficial esteve profundamente inscrita em grande parte dos Projetos Pedagógicos examinados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação das Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2, respectivamente em 18 e 19 de fevereiro de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, demarcou formalmente uma importante etapa na realização de reformas curriculares para a formação de professores da educação básica. A partir de 2002, desencadeou-se, nas IES brasileiras, um processo de reformulação e implementação de propostas de curso em atenção às determinações exaradas pelo Estado.

A celebração, pela Constituição Federal de 1988, do Estado Democrático de Direito, desaguou, dentre outros aspectos, na formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Tendo a LDB aprovada em 1996 como marco político-institucional e regulatório desse processo, o discurso em pauta foi o de assegurar às instituições universitárias autonomia para a realização de reformas curriculares, em conformidade à realidade local.

Sob a responsabilidade das instituições educativas, a proposta curricular dos cursos de formação de professores seria fruto de um Projeto Pedagógico “como síntese entre as diretrizes e a situação contextualizada do estabelecimento” (CURY, 2002, p.194). Opondo-se à fixação detalhada de mínimos curriculares, comum no Estado Autoritário, a homologação de diretrizes teria em vista oferecer um norte, uma orientação para a definição dos currículos e de seus conteúdos.

Consubstanciadas por meio de princípios norteadores da reforma, diretrizes para a formação de professores e critérios para a organização da matriz curricular dos cursos, as orientações constantes nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 regulamentaram a proposta de DCNs, atribuindo às instituições de ensino superior responsabilidade sobre seus destinos em termos de resultados educacionais, atinentes à preparação inicial dos educadores.

A pesquisa que ora apresentamos teve por objetivo analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, quanto aos pressupostos norteadores da organização curricular verificando relações e contradições entre o campo oficial e o da prática pedagógica. No escopo dessa investigação, o campo da prática pedagógica foi traduzido como espaço de produção dos Projetos Pedagógicos, pelas IES brasileiras.

Dois aspectos foram considerados a partir do objetivo traçado. O primeiro, demarcou a necessidade de estudos concernentes à identificação e análise dos pressupostos norteadores da organização curricular nas Diretrizes Nacionais. O outro, direcionado ao estudo de Projetos Pedagógicos de cursos de preparação inicial de professores, voltou-se à apreensão das significações produzidas na reformulação/implementação de propostas curriculares tendo em vista a necessidade de adequação entre as Diretrizes e as proposições locais, engendradas pelas IES brasileiras. Esses aspectos apontaram algumas dimensões da profissionalidade do educador propugnadas com as reformas promovidas, quer em nível das determinações legais ou das práticas institucionalizadas.

A visão de eficientismo social na organização e estruturação dos currículos escolares, predominante durante todo o século XX até o início dos anos de 1970, resultou em produções preponderantemente tecnicistas de propostas educativas ao longo do desenvolvimento do pensamento curricular brasileiro. Estas propostas atribuíam centralidade aos objetivos, aos métodos de ensino e aos modelos de planejamento curricular. O que importava naquele contexto era, de um lado, a construção e, de outro, a execução de planos rígidos e bem elaborados, centrados no controle e eficiência do trabalho educacional.

A incursão realizada às DCNs possibilitou-nos verificar que a sua homologação pelo MEC, em 2002, forjou uma nova concepção de organização curricular para os cursos universitários de preparação de professores da educação básica. A concepção privilegiada delimitou a produção de propostas pedagógicas pautadas na idéia de flexibilização, integração e inovação.

O ideário da flexibilização, representado pela diversidade curricular e pela criação de tempos e espaços formativos diversificados, teve por objetivo favorecer a constituição de propostas de curso cuja preparação profissional pudesse ocorrer numa perspectiva ampla e geral, com diversificação de tempos e espaços curriculares. Já, a idéia de integração sugeriu que as propostas, ao mesmo tempo em que, comparativamente a modelos tradicionais, apresentassem uma dinâmica curricular mais aberta e flexível, também primassem pela articulação entre aspectos da preparação geral e da preparação específica do educador, voltando-se às necessidades dos alunos da educação básica.

Por fim, a inovação, perfeitamente articulada ao ideário da flexibilização e ao da integração, clamou por produções curriculares que tomassem a noção de competência como representação de um novo paradigma curricular e a relacionassem ao local de trabalho por meio da implementação de estratégias didáticas apropriadas ao perfil profissional ensejado.

As estratégias sugeridas nas DCNs orientaram-se pelo princípio metodológico geral, traduzido pela ação-reflexão-ação.

As Diretrizes Nacionais tornaram-se o marco regulatório das reformas curriculares nos cursos de formação de educadores. Embora não tivessem caráter fechado e definitivo, a sua implementação, por meio da elaboração de Projeto Pedagógicos, deveria respeitar os princípios e as orientações gerais constantes nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, além daquelas previstas nas diretrizes específicas dos cursos de licenciatura.

Consustanciada pelas DCNs, a reforma curricular da formação de professores implementada pelo Estado, representou, no dizer dos próprios idealizadores, um instrumento “para transformar em realidade as propostas da educação básica” (BRASIL, 2001, p.8). As mudanças efetuadas nos cursos de preparação inicial de docentes tiveram como objetivo promover uma unidade articulada entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, etapas que corporificam o conceito de educação básica, tendo o educador como elemento articulador e dinamizador desse processo.

Ao invés de conteúdos mínimos, as DCNs propugnam que os currículos dos cursos de formação docente sejam expressos por uma lista de competências profissionais e âmbitos de conhecimento. As disciplinas assumem função de promover a efetivação das competências ensejadas para a educação básica. Por essa perspectiva, o controle sobre o trabalho docente não mais se dará no processo, mas pelos resultados esperados em consequência da atividade educativa.

Calcadas em valores, culturas e subjetividades, nas DCNs é defendida a construção de outra concepção de profissionalidade, assentada no princípio de unidade articulada e flexibilização intelectual. Em substituição a uma preparação ancorada em pressupostos instrumental-tecnicistas, predominante nas décadas de 1970 e 1980, com as DCNs a profissionalidade do educador passa a ser marcada pela preparação prática.

A despeito do aspecto regulatório das DCNs, que mantém as questões curriculares sob os auspícios do governo central, no campo da prática pedagógica foi possível verificar a realização de propostas de curso com caráter diferenciado ao das Diretrizes e, em alguns casos, contra-hegemônico. As possibilidades de contra-hegemonia foram mediadas pelo reconhecimento aos espaços de autonomia (possível) no trato às orientações curriculares oficiais e nas condições de sua recontextualização na produção dos Projetos Pedagógicos que serviram como objeto de nossa análise.

Os PPs examinados revelaram processos diversificados de interpretação das determinações exaradas pelo Estado e de relocação ao contexto institucional-local. Esses processos evocaram diferentes efeitos da profissionalidade a partir das significações produzidas na elaboração das propostas de curso.

Porque os sentidos dos textos das políticas curriculares oficiais não podem ser totalmente controláveis é que surgiram possibilidades de novas e diferenciadas interpretações no campo da prática institucional. As recontextualizações realizadas produziram evidências de que as relações de poder entre o campo oficial e o pedagógico não se dão numa dinâmica verticalizada.

Ao serem retirados dos contextos inicialmente produzidos, e relocados num outro contexto, os textos criados pelo Estado, e especialmente representados, no escopo desta investigação, pelo Parecer CNE/CP 009/2001 e pelas Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, foram reconfigurados à luz da realidade em que se inseriam os PPs selecionados. As inter-relações, e os resultantes efeitos subjetivos criados, fizeram com que os textos produzidos já não tivessem os mesmos significados quando submetidos à materialização, na arena da prática pedagógica.

Não obstante, a tensão que percorria as proposições emanadas das IES brasileiras envolvidas na análise, constrangeu a produção de certas recontextualizações. Neste aspecto, foi-nos possível verificar uma questão paradoxal nos textos que compunham os PPs do *corpus*. De um lado, manifestava-se o interesse em produzir propostas curriculares que pudessem traduzir os anseios, as crenças e as particularidades locais; de outro, ficava marcada a necessidade de se levar em conta padrões gerais e convergências criadas pelas tecnologias de políticas curriculares do Estado, em âmbito legal.

As marcas históricas nos processos de produção dos PPs analisados constituíram importantes fatores tanto dos constrangimentos quanto das possibilidades de recontextualização em relação às leituras dos documentos legais. Na interpretação de algumas determinações, principalmente àquelas relacionadas à carga horária dos cursos e das dimensões dos componentes curriculares, predominou o cumprimento à norma. Já em relação a outras orientações, relacionadas especialmente às concepções difundidas, e sobre as quais os mecanismos de controle tornavam-se menos evidentes, oferecendo, com isso, mais espaço para a autonomia atuar, pudemos verificar possibilidades concretas de recontextualização.

O discurso radicalmente crítico das novas políticas com relação a políticas curriculares anteriores, consideradas ineficazes, contribuiu para dar legitimidade às reformas fazendo com que propostas criadas pelas IES fossem contrastadas com modelos tradicionais por seus aspectos inovadores. As inovações proporcionadas nos PPs passaram, inevitavelmente, pela organização e dinâmica curriculares desaguando nas questões de flexibilização dos currículos daqueles cursos.

Em alguns PPs do *corpus*, a idéia de flexibilização esteve mais fortemente atrelada aos conteúdos e à relação deles com os espaços de formação. Aspectos da preparação específica do educador, relacionados ao conhecimento na área de atuação do licenciado, associaram-se a outros de formação geral, evidenciando perspectivas que acentuavam tanto características amplas da formação quanto conhecimentos básicos, relacionados às áreas que seriam objeto da atividade docente.

Nas propostas em que a flexibilização curricular foi contemplada numa dimensão mais abrangente, foram colhidas evidências de que havia tentativa de assegurar formação na área de atuação específica do educador. Já, naquelas propostas onde a situação verificada foi inversa, ou seja, em que os seus idealizadores flexibilizaram conteúdos básicos (específicos) das áreas de conhecimento do licenciado, pudemos verificar predominância de componentes curriculares que tomavam a docência como base comum da identidade profissional do educador. Neste quesito, pareceu-nos haver certo tom consensual, identificado na própria dinâmica curricular, de que a profissionalidade seria alcançada à medida que o futuro professor adquirisse conhecimento amplo e geral dos temas próprios da docência.

Não obstante, pareceu-nos inegável o interesse dos idealizadores dos PPs em produzir propostas curriculares que fornecessem respostas a questões emblemáticas vivenciadas na trajetória dos cursos. Estando presentes na apresentação ou justificativa dos Projetos examinados, estas questões tomaram como fulcro desencadeador tanto estudos realizados por educadores brasileiros a respeito do percurso histórico dos cursos de formação de professores no país quanto seus desdobramentos, relacionados a experiências anteriores vividas na produção e implementação deles.

A indicação da pesquisa como um dos eixos norteadores das propostas produzidas pelas instituições de ensino superior foi considerada por nós uma tentativa de responder a problemas históricos sobre os quais se inscrevem, atualmente, os cursos de graduação de boa parte das universidades brasileiras. Nos Projetos examinados, a prevalência da pesquisa como princípio educativo, e sua manifestação por diferentes estratégias curriculares,

culminaram na valorização de conhecimentos acadêmicos, relacionados aos aspectos científicos da preparação universitária dos professores, evidenciando a presença de visões contraditórias entre a formação técnico-científica e a formação prática do educador.

Em direção similar mostrou-se a análise sobre a relação entre os aspectos da articulação teoria-prática. A determinação do MEC, de tomar a prática como uma das dimensões dos componentes curriculares, possibilitou diferentes e variadas interpretações na construção das propostas examinadas. Não obstante, a presença marcante de componentes teóricos apresentados separadamente dos componentes práticos e, ainda, a separação entre a dimensão teórica e a dimensão prática de cada um dos componentes revelou preocupação dos idealizadores dos PPs com aspectos relacionados tanto ao campo específico dos cursos, quanto às determinações da Resolução CNE/CP 2/2002; de um lado, a preocupação em atender ao prescrito e, de outro, em assegurar a formação julgada necessária à área do licenciado.

Este contexto sobre o qual foram produzidas as propostas de curso evidenciou certa preponderância de aspectos teóricos em detrimento a uma formação prática nos Projetos examinados. Porque os conceitos e representações eram formados, na sua extensa maioria, independentemente da sua relação imediata com a dimensão da prática é que julgamos ter havido predominância da teoria sobre a prática naqueles PPs. Apesar disso, tentativas de produção de um acordo consensual entre as duas categorias levaram à criação de novas disciplinas as quais pudessem dar conta das demandas originadas com a aprovação das Diretrizes Nacionais.

Também se mostrou evidente nos PPs analisados a tentativa de criação de propostas que produzissem articulação/ integração entre os componentes da matriz curricular. No entanto, contrariando a perspectiva propugnada pelas DCNs, de promoção da inter-relação pelo paradigma associado à noção de competências como nuclear, evidenciaram-se estratégias diferenciadas de integração curricular. A organização dos componentes em núcleos, eixos norteadores ou módulos foi tomada como estratégia integradora. Em direção similar, verificou-se a criação de disciplinas ou de projetos de pesquisa com função de articulação entre aspectos teóricos e práticos na preparação do educador.

Conclusivamente, podemos dizer que o caráter multifacetado das DCNs permitiu variações de interpretação na produção de propostas de curso, resultando num quadro de continuidades e rupturas logradas pelos idealizadores dos PPs em relação à criação de

respostas concernentes às determinações exaradas pelo poder central. As propostas examinadas foram marcadas por diferentes cadências e ênfases.

O modelo curricular por nós defendido não se identifica com práticas instrumentalistas, associadas aos princípios de uma racionalidade mercantilizada. Igualmente, não ignora a necessidade de preparação técnico-profissional, mas não se reduz a ela. A alternativa proposta para a superação desse modelo toma o processo sócio-histórico de constituição dos conhecimentos como aspecto fundante da profissionalização e perspectiva para o educador uma preparação que seja, a um só tempo, político-intelectual, pedagógica e humana.

No que se refere aos aspectos de organização curricular, a defesa por uma profissionalização emancipatória, apontada nos objetivos específicos dessa investigação, implica em compreender que as políticas curriculares são produzidas num campo de tensões, sendo reguladas por interesses e forças. Logo, os produtos gerados não estão fechados quanto aos seus sentidos. Por isso, há que se valorizar o contexto da prática pedagógica como campo de recontextualização e, portanto, espaço de posições, oposições, lutas e resistências. Definitivamente, a prática pedagógica é também espaço de produção de políticas curriculares.

Nessa direção, o caminho indicado, tendo em vista uma profissionalidade emancipatória para o educador, é o que possibilite a promoção de condições históricas para que, entre a obrigatoriedade do cumprimento às determinações oficiais e o direito de exercer a autonomia (possível) conferida às instituições educativas, possam ser visualizados espaços curriculares recontextualizadores, os quais engendrem uma nova hegemonia.

Reconhecemos os limites da pesquisa, principalmente em virtude dos cenários pesquisados, os quais produzem relações conflituosas, eivadas por forças que regulam as mudanças e constroem as transformações no âmbito da prática pedagógica. No entanto, julgamos que o nosso estudo pode oferecer contribuições importantes aos educadores no sentido de possibilitar análises mais produtivas das políticas de currículo regulamentadas pelo Estado brasileiro. O aprofundamento, a partir de perspectivas críticas, nas análises das políticas curriculares, permitirá questionar os discursos professados no campo oficial e as intenções não reveladas na manutenção da centralidade do Estado no que concerne às questões afetas aos currículos escolares.

Os resultados da pesquisa poderão contribuir, ainda, para que os colegiados de cursos de graduação, coordenadores, professores e assessorias pedagógicas das Instituições de Ensino Superior brasileiras, possam compreender as contradições que cercam a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores da educação básica e forjar, a partir dessa compreensão, condições históricas para recontextualizações mais profundas no âmbito da prática pedagógica.

Tendo em vista o reconhecimento das limitações de nossa investigação, recomendamos que em pesquisas futuras sejam realizados estudos que tomem como ponto de partida as especificidades de cada área de conhecimento. Desse modo, as análises a PPs teriam como epicentro as leituras das DCNs a partir das respectivas áreas de abrangência dos cursos de licenciatura.

Finalmente, nossa investigação abre a possibilidade para a realização de novos estudos relacionados às questões do hibridismo. Fundamentados na idéia de constituição de textos híbridos na prática curricular, poderão ser desenvolvidas análises, igualmente produtivas, associando questões da recontextualização com o conceito de hibridismo, tal qual defendido por Ball (2001a; 2001b). A incursão ao tema do hibridismo permitirá verificar os resultados das influências dos múltiplos contextos na produção de políticas curriculares nacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rabuda F., BRASILEIRA, Maria do Carmo E.; BRITO, Soerdes, M de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Estime**. Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

_____. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

_____. **A epistemologia**. Portugal: Edições 70, 1971.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações Políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**. v.1, n.2, p.99-116, jul/dez. 2001a.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5.ed., Petrópolis: Vozes, 2001b. p.121-137.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. **Trabalho docente e as reformas neoliberais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. **Os projetos pedagógicos no processo de reconfiguração curricular da educação superior no Brasil: o caso da UNIOESTE/PR**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Universidade de Campinas, São Paulo, 2004.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.2, p.91-110, jul/dez., 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>>. Acesso em: 02 de out. 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petropolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial da União, Brasília**, 07 dez. 1999. Disponível em:

<http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 13 jul.2006.

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

_____. Decreto Presidencial nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3554_00.htm>. Acesso em: 14 maio. 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul.2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002a. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul.2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002b. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/public/reformprof2.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 38/2006 de 07 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 04 abr.2007.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, 2001. Não paginado. Disponível em: www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273e.htm. Acesso em: 28 de jan. 2007.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta

governamental. Tese (doutorado) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

CHERRYHOLMES, Cleo. Currículo e Pragmatismo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; GONSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas, SP: Alínea, 2004. cap. 2, p.32-35.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CURY, Marcus Vinícius da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 4.ed., Petrópolis : Vozes, 2002.

DACOREGGIO, Marlete dos Santos. **Competências para o currículo de formação de administradores**: do normativo para o pedagógico. Tese (doutorado) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. Os Pensadores, v.40. São Paulo; Abril Cultural, 1974.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 24, n.85 , p.1125-1154, dez. 2003.

_____; LÓPEZ, Silvia Brama. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.53-66, Jul/Dez.2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 08 maio 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ERN, Edel; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Reformas Curriculares: desafios à profissionalidade docente. **III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. VII Colóquio sobre Questões Curriculares**, 2006, Minho, Portugal. *Anais...*, Universidade do Minho, 2006. p. 1-15.

FAZENDA, Ivani Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4.ed., Campinas, SP: Papirus, 1999.

- FERNANDES, M. R. **Mudança e inovação na pós-modernidade**: perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2000.
- FORGRAD. **Plano Nacional de Graduação**: um projeto em construção. Rio de Janeiro, 1999.
- _____. **O currículo como expressão do projeto pedagógico**: um processo flexível. Niterói, 2000.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p.17-44, dez. 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 3.ed., Petrópolis: Vozes, 1999. p. 25-49.
- GAMBOA, Silvio Sanchez. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**. Universidade Federal de Santa Catarina, Ano 07, v.8, p.31-45, dez., 1995.
- GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje**. Barcelona/Madrid: Paidós: Cortez, 1990.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Portugal: Porto Editora, 2001.
- HIRST, P. H.; PETERS, R.S. **A lógica da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Manaus: Objetiva. 2004.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 3.ed., Petrópolis: Vozes, 1999.
- JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Revista TB**. Rio de Janeiro, 108: 83-94, jan./mar., 1992.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria

Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2.ed., Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.15-46.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Curitiba: Mimeo, [2003?].

LACKS, Solange. **Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade da Bahia, Bahia, 2004.

LARANJEIRA, Maria Inês. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: entre a ambição e a realidade, a coerência e a factibilidade**. Tese (doutorado). UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, SP, 2003.

LAROUSSE Cultural. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1992.

LENOIR, Yves. **A prática e a formação docente: do referencial de formação a um referencial profissional**. Seminário realizado na Universidade Federal de Santa Catarina. nov. 2004.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001a. p. 147-163.

_____. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim técnico do Senac**. Rio de Janeiro; v. 27, n.3, p.2-11, set./dez, 2001b.

_____. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Maio/Ago., n.026. p.109-118, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbed/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 28 de novembro de 2006.

_____. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. **GT Currículo – XVIII Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/texto/gt12/gt12201.int.rtf>>. Acesso em: 26 de agosto de 2006.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**. v.6, n.2, p.33-52, Jul/Dez, 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 20 de maio de 2007.

_____; MACEDO (Org.). O pensamento curricular no Brasil. In: _____.
Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

_____. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In:
 CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Ênfases e omissões no currículo.**
 Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 117-146.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro;
 MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.**
 Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.

_____; LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das
 ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e
 integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século
 XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão
 radical. **Revista Iberoamericana de educación.** n.25, p.147-174, jan./abr. 2002.

MÉSZÁROS, Itván. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. **O novo paradigma de conhecimento e as políticas
 educativas na América Latina** [online], [2005?]. Disponível em: <[www.educacaoonline.
 pro.br/o_novo_paradigma.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/o_novo_paradigma.asp)>. Acesso em: 01/08/2005.

MOORE, Rob; YOUNG, Michael. O conhecimento e o currículo na sociologia da
 educação básica: em busca de uma resignificação. In: CANEN, Ana; MOREIRA,
 Antonio Flávio (Org.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas SP: Papirus, 2001.
 p. 195-228.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria crítica curricular. In:
 VORRABER, Marisa Costa (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.**
 2.ed., São Paulo: DP&A, 1999, p. 11-36.

_____. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior.
 In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda
 (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Portugal:
 Porto Editora, 2003. p. 47-66.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED.
Cadernos de Pesquisa, n.117, p.81-101, nov. 2002.

_____; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma orientação cultural
 na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa
 (Org.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 117-146.

_____; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre o currículo**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ministério da Educação, p. 83-112, out., 2006.

ORSO, Paulino José. Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica. **Educação Temática Digital**, Campinas, vol. 5, n.1, dez. 2003.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 2.ed. Porto Editora: Porto, Portugal, 2001.

_____. **Estudos curriculares**. Portugal: Porto Editora, 2005.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Subsídios para a elaboração do Projeto pedagógico. **Caderno Temático**. Suplemento do Jornal da Unicamp, n. 159, [2001?] Pró-reitoria de graduação. Disponível em: <[http://www.prg.unicamp.br/projeto_pedagogico .html](http://www.prg.unicamp.br/projeto_pedagogico.html)> Acesso em: 16 jun.2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GUEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINAR, Willian. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-37.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos**. 5.ed., São Paulo: Cortez, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SILVA, Eveline Ignácio da. **A concepção de Competência e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em**

Nível Superior. Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba – Educação, Taquaral, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César (Org.). **O construtivismo na sala de aula.** 5.ed., São Paulo: Ática, 1998. p.09-27.
TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** nº 14, p.61-88, maio/jun./jul/ago., 2000.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras.** v.1, n.2, p. 61-79, jul/dez. 2001. Disponível em: <[http:// www. Curriculosem fronteiras.org](http://www.Curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 04/05/06.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
UEM. Universidade Estadual do Maranhão. **Projeto Político-Pedagógico do curso de História** - Licenciatura. UEM: São Luís, 2005.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física.** UFG: Goiás, [2004?].

UFLA. Universidade Federal de Lavras. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Química.** UFLA: Lavras, 2005.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Ciências Biológicas.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

UFP. Universidade Federal de Pelotas. **Projeto Pedagógico de Licenciatura em Química.** UFP: Pelotas, 2005.

UFRR. Universidade Federal de Roraima. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura plena em Física.** UFRR: Boa Vista, 2002.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Física.** São Carlos: UFSCar, 2004.

_____. Universidade Federal de São Carlos. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática.** São Carlos: UFSCar, 2005.

UFSJ. Universidade Federal de São João Del-Rei. **Projeto Pedagógico do curso de Letras.** São João Del-Rei: UFSJ, 2005.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia.** UFU: Uberlândia, 2005.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia:** docência e gestão educacional. UNICENTRO: Guarapuava, 2006.

UVP. Universidade do Vale do Paraíba. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática**. Paraíba: UVP, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 3.ed., São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**. Campinas, v.23, n.61, p. 267-281, dezembro 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 jun. 2007.

_____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 8.ed., Campinas: Papirus, 1999.

_____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e exclusão social. In: Canen, Ana; Moreira, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 229-240.

ANEXOS

ANEXO A - Quadro-síntese das teses/dissertações produzidas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais

Titulo	Palavras-chave	Data/ local publicação	Investigação realizada	Metodologia utilizada	Conclusões apresentadas	Visões predominantes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais
1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: entre a ambição e a realidade, a coerência e a factibilidade.	Formação de Professores, Diretrizes Curriculares Nacionais.	Un. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – 2003	Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos professores da Educação Básica, instituídas, no ano de 2002, pelo CNE.	Análise dos relatórios-síntese das regiões Norte, Centro-oeste, Sudeste, Sul. Revisão das alterações promovidas na legislação em vigor, para a área de formação de professores. Resignificação de conceitos necessários à implantação das Diretrizes.	Distância entre a perspectiva desenhada pelas Diretrizes Curriculares e a realidade atual, configurada pela prática vigente nos cursos de formação de professores.	As Diretrizes para a formação de professores estão a serviço da melhoria da qualidade dos cursos.
2. Fundamentos teóricos para elaboração do projeto pedagógico do curso de educação física	Curriculo, Formação Profissional, Educação Física	Un. Gama Filho - 2004	Análise do papel social do professor de Educação Física a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.	Método dialético de análise, com base na teoria crítica de currículo, à luz do conceito de professor intelectual de Henry Giroux.	Fundado na pedagogia das competências, o papel desempenhado pelo professor de Educação Física afigura-se a de um intelectual conservador.	Análise crítica sobre a pedagogia das competências propostas nas Diretrizes.
3. Diretrizes curriculares e a formação inicial de professores da escola básica	Formação, Curriculo, Formação de professores.	Un. Federal de Goiás – 2002	Reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da educação básica.	Confronto entre dois projetos de formação de professores: um com uma matriz pré-configurada e aderente às últimas transformações político-econômicas e culturais; outro, historicamente defendido pelo movimento dos educadores.	Nos anos 90, o campo da educação é envolto de um vigoroso debate de várias facções e de interesses antagônicos.	Aderência às últimas transformações político-econômicas e culturais do mundo globalizado pela economia.

Título	Palavras-chave	Data/local publicação	Investigação realizada	Metodologia utilizada	Conclusões apresentadas	Visões predominantes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais
4. A concepção de competências e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	Competência, Qualificação profissional, Diretrizes Curriculares.	Un. Metodista de Piracicaba – 2004	Analisa a concepção de competência em documentos oficiais brasileiros, apresentada como requisito para a reforma curricular da formação de professores.	Pesquisa bibliográfica sobre as concepções de competência na literatura. Análise de documentos oficiais que resultaram na Resolução CNE/CP 1/2002 a fim de verificar qual o conceito utilizado e de que forma ele se faz presente nesses Documentos.	Noção de competências das Diretrizes - abordagem técnica, instrumental, aplicada e, conseqüentemente, reducionista, já presente em reformas educacionais na década de 70.	As competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais revelam preocupação com resultados e visam a adaptabilidade do sujeito.
5. Formação e profissionalização docente: a competência como categoria ordenadora da organização institucional e curricular	Formação, Competência, Profissionalização, Discorso.	Un. Federal de Alagoas – 2003	Analisa o discurso oficial, materializado na Resolução CNE/CP 1/2002, demonstrando que ele se estabelece dialogando com outro, que representa a formação para o Mercado.	Análise a partir do referencial teórico-metodológico do Discurso da Linha Francesa (AD), que tem como centrais os conceitos de ideologia e discurso, situando-se no campo do materialismo histórico.	Pelo desvelamento discursivo, são revelados os limites de formação expressa pelo Discurso Oficial e se evidencia sua filiação à ideologia Neoliberal.	O discurso re-significa a formação do professor objetivando consensos. Porém, no desvelamento desse discurso observa-se a adaptação da escola à ordem social vigente.
6. A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental.	Formação de professores, Reforma educacional, Competências.	Un. Federal de Santa Catarina – 2002	A partir dos documentos oficiais, investiga proposições do governo identificando os elementos centrais desta reforma.	Análise de documentos pelo método da ADTO (Análise de discurso textualmente orientada).	A reforma não visa apenas habilitar maior quantidade de professores. Seu objetivo é construir um novo tipo de professor, com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas pelo mercado.	A noção de competências cria uma nova lógica para pensar as questões educacionais a qual se subordinam aspectos do currículo e da organização das instituições de formação.

Título	Palavras-chave	Data/local publicação	Investigação realizada	Metodologia utilizada	Conclusões apresentadas	Visões predominantes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais
7. Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento	Formação de professores, Ed. Física, Articulação Curricular, Trabalho Pedagógico, Práxis social.	Un. da Bahia	Analisa a prática como articuladora do conhecimento no currículo, seus nexos com projetos históricos de universidade e de formação humana.	Análise de documentos de dois campos empíricos, os cursos de Ed. Física da UFBA e proposições curriculares e a "Atividade Curricular em Comunidade: Ações interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária.", projeto experimental da UFBA.	Na literatura e documentos: contradições na formação de professores. Na licenciatura: trabalho alienado.	Formação do professor marcada por antagonismos de projetos. Dicotomia entre teoria e prática como principal contradição do processo de formação.
8. Formação e docência: a construção de um conhecimento integrado no curso de pedagogia – mobilizando saberes e enfrentado incertezas no ensino de ciências naturais	Ação reflexiva, Conhecimento da integração, Ensino de ciências naturais.	Un. Federal Santa Catarina – 2004	Analisa a formação de professores do Ensino Fundamental a partir dos cenários educacionais desenhados nas diretrizes e no Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí.	Estudo de caso. Investigação pautada em estudos para a elaboração de uma matriz curricular que possibilite o "aprender a aprender" e aonde as diversas áreas de conhecimento podem estar interligadas. Argumentações com base em referenciais teóricos na área de formação docente, nas diretrizes nacionais para esta formação e no paradigma da complexidade.	O conhecimento da integração desenha-se como uma forma relacional e como possibilidade de ver algo que ainda não foi visto.	Apresenta tendência à compreensão, embora esta tendência não esteja claramente visível na apresentação do resumo.
9. Implicações das políticas educacionais para a formação do professor nos cursos de licenciatura da PUCPR	Políticas educacionais, Processos educativos, Projeto pedagógico, Universidade, Conhecimento.	PUCPR – 2002	Investiga as implicações das políticas educacionais no Ensino Superior.	Pesquisa qualitativa realizada junto a quatro cursos de licenciatura da PUCPR, mediante análise dos Projetos Pedagógicos e realização de entrevistas com os Diretores destes cursos.	Prevalece a existência de conflitos quanto a finalidade da formação.	O discurso aponta para uma formação integral e humanística e, ao mesmo tempo, para o atendimento das exigências colocadas pelo mercado.

Título	Palavras-chave	Data/local publicação	Investigação realizada	Metodologia utilizada	Conclusões apresentadas	Visões predominantes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais
10. Horizontes da pesquisa na Política de Formação de professores	Sem palavras-chave.	UFRGS – 2003 Porto Alegre	Análise a formação de professores, buscando compreender os horizontes discursivos que demarcam a pesquisa. Articula estudos das DCNFP a documentos que regulamentam a atual política de formação de professores.	Abordagem hermenêutica	Situa a formação do professor-pesquisador em um novo horizonte compreensivo, onde questões referentes ao método e técnicas de pesquisa, à objetividade e validade científica, abrem espaços para outras tematizações.	As Diretrizes Curriculares vinculam a pesquisa ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, voltado à formação de competências operacionais.
11. Os projetos pedagógicos no processo de reconfiguração curricular da Ed. Superior no Brasil: o caso da Unioeste	Projeto pedagógico, Educação superior, Diretrizes curriculares, Flexibilidade curricular.	UNICAMP – 2004	Trata da intencionalidade das propostas contidas nos projetos pedagógicos de alguns cursos de graduação da UNIOESTE, elaborados a partir das suas respectivas diretrizes curriculares.	Pesquisa qualitativa, baseada nos pressupostos da fenomenologia. Análise dos projetos pedagógicos, reflexão para compreender e não para explicar o fenômeno. Compreender as diretrizes para verificar sua aplicabilidade nos PPs dos cursos.	Evidenciaram-se cinco itens da dinâmica do fazer pedagógico: universidade como um mundo-vida; formação profissional e a cultura humanista; flexibilidade curricular; interdisciplinaridade; educação continuada.	Interesse em compreensão.

Título	Palavras-chave	Data/local publicação	Investigação realizada	Metodologia utilizada	Conclusões apresentadas	Visões predominantes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais
12. Competências – Um conceito recontextualizado no currículo para a Formação de Professores do Brasil	Competências	UFRJ - 2002	Estuda a recontextualização do conceito de competências na proposta curricular da formação de professores da educação básica apresentada nos seguintes documentos oficiais brasileiros: Referenciais para a Formação de Professores (1999), Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (2000) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor da Educação Básica (2001).	Análise fundamentada nas teorias curriculares críticas.	A proposta brasileira, ao apresentar as competências como um novo paradigma, recontextualiza esse conceito já utilizado em outros tempos e espaços. Nesse processo de recontextualização o conceito de competências, ao mesmo tempo em que conserva tradições curriculares do passado, cria novos sentidos para o uso do conceito no currículo, ajustado ao contexto atual, conservando no currículo modelos ambivalentes.	Apresenta uma visão crítica da noção de competências na formação de professores da educação básica.

+	Título	Palavras-chave	Data/local publicação	Investigação realizada	Metodologia utilizada	Conclusões apresentadas	Visões predominantes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais
13.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: flexibilidade e qualidade e competência	Formação docente, Diretrizes Curriculares Nacionais, Orientações Internacionais	Un. Federal de Goiás - 2004	Discute a formação docente delineada nas DCNs, com o objetivo de apreender sua contribuição ou não para uma formação humanizadora e emancipadora.	Pesquisa teórico-documental. Foram estudadas as categorias flexibilidade, qualidade e competência como eixo articulador das DCNs.	A proposta oficial está em consonância com orientações de organismos internacionais, cujos pressupostos concebem a formação docente na perspectiva das demandas do trabalho na sociedade contemporânea.	Coloca a necessidade de tomar a proposta oficial para a formação docente como um objeto a ser continuamente estudado.
14.	O impacto das prescrições governamentais: representações de professores sobre o artigo 6º da Resolução CNE/CP 01/2002	Formação pré-serviço, reformulação curricular	PUC - 2004	Investiga, interpreta e comenta as representações de seis professores de um curso de um curso de Letras a respeito da Resolução CNE/CP 01/2002.	Entrevista etnográfica semi-estruturada, de cunho crítico e interpretativo.	Formação que dê conta de orientá-los para lidar não só com essa nova proposta de reformulação do MEC, como também com as medidas que vêm de cima para baixo.	Visão crítica das DCNs.

ANEXO B – Quadro-analítico dos Projetos Pedagógicos de Instituições de Ensino Superior brasileiras

1. PP do curso de Matemática da Universidade do Vale do Paraíba – UVP / IES do Sistema Privado, Filantrópico e Comunitário de Ensino Superior						
Bases legais	Princípios e eixos norteadores	Inovações anunciadas ou pretendidas	Concepções de currículo e critérios de organização curricular	Aspectos da relação teoria-prática	Referências às Competências	Aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem
<p>- Pareceres:</p> <p>CNE/CES 1302/2001;</p> <p>CNE/CP 009/2001;</p> <p>CNE 67/2003;</p> <p>CNE/CP 28/2001;</p> <p>- Resoluções:</p> <p>CNE/CP 1/2002;</p> <p>CNE/CP 2/2002.</p> <p>- Aprovação em 2006</p>	<p>Ensino focado nos 4 pilares da educação, recomendados pela Unesco:</p> <p>- aprender a conhecer;</p> <p>- aprender a fazer;</p> <p>- aprender a viver juntos;</p> <p>- aprender a ser.</p>	<p>- Oferta de aulas semipresenciais e atividades acadêmicas diversificadas;</p> <p>- Realização de projetos integrados;</p> <p>- 20% da carga horária para estudos independentes.</p>	<p>- Ao invés de grade, busca uma definição de currículo como um disco, numa arquitetura que harmonize ciência e técnica;</p> <p>- Interdisciplinaridade - interface entre conteúdos específicos e conteúdos relacionados às Humanidades e à formação do cidadão;</p> <p>- Organização modular e por eixos temáticos do currículo que coincidem com os da Resolução CNE/CP 1/2002;</p> <p>- Distribuição da carga horária em conformidade à Resolução CNE/CP 1/2002.</p> <p>- Conteúdos articulados com o perfil e as competências.</p>	<p>- Observável no eixo temático intitulado "Conhecimentos psicopedagógicos";</p> <p>- Compreende estudos tanto teóricos quanto práticos expressos pela disciplina "Prática de formação de professores";</p> <p>- TCC com ênfase em aspectos didáticos da Matemática, verificando sua aplicabilidade junto ao Ensino Fundamental e Médio.</p> <p>- Interdisciplinaridade como relação entre teoria e prática.</p>	<p>- Expressam-se na forma de objetivos observáveis na profissionalização do professor.</p>	<p>- Adesão aos pressupostos da teoria construtivista.</p>

2. PP do curso de Letras da Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ / IES do Sistema Federal de Ensino Superior

Bases legais Data de aprovação	Princípios e eixos norteadores	Inovações anunciadas ou pretendidas	Concepções de currículo e critérios de organização curricular	Aspectos da relação teoria-prática	Referências às Competências	Aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem
<p>- Não constam no Projeto do curso. A análise geral da proposta fornece evidências de que as Diretrizes Curriculares Nacionais foram consideradas.</p> <p>- Aprovação em 2005</p>	<p>- Enfoque interdisciplinar;</p> <p>- Ensino focado no aluno;</p> <p>- Integração entre aspectos teóricos e práticos.</p>	<p>- Organização curricular em ciclos;</p> <p>- Abertura para diferentes itinerários formativos (ênfases);</p> <p>- Oferta de componentes curriculares diferenciados das tradicionais disciplinas;</p> <p>- Oferta de módulos não presenciais e semipresenciais.</p>	<p>- Organização do currículo em ciclos organizados por módulos numa formação disciplinar;</p> <p>- Valorização de aspectos de flexibilização e integração curriculares;</p> <p>- Interdisciplinaridade: inter-relação epistemológica entre as disciplinas.</p>	<p>- Prática ofertada por meio de oficinas concebidas como instrumentos de integração entre os referenciais teóricos e o universo da profissão;</p> <p>- Ênfase em conhecimentos especializados.</p>	<p>Não são feitas menções no PP.</p>	<p>- Alunos considerados agentes de seu próprio aprendizado e criadores de seu material</p>

3. PP do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / IES do Sistema Federal de Ensino Superior

Bases legais Data de aprovação	Princípios e eixos norteadores	Inovações ou pretendidas	Concepções de currículo e critérios de organização curricular	Aspectos da relação teoria-prática	Referências às Competências	Aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem
<p>- Lei: 9394/96 10.172/2001;</p> <p>- Plano Nacional de Educação;</p> <p>- Pareceres: CNE/CP 009/2001; CNE/CP 27/2001; CNE/CP 28/2001; CNE/CP 109/2002; CNE/CP 213/2003.</p> <p>- Resoluções CNE/CP 7/2002; CNE/CP 1/2002; CNECP 2/2002.</p> <p>- Aprovação em 2005</p>	<p>- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>- Realização de projetos interdisciplinares</p> <p>- Flexibilização curricular horizontal;</p> <p>Disponibilização de 120 horas para livre escolha do aluno.</p>	<p>- Estágio Curricular em escolas do Ensino Fundamental e Médio e em outros campos de atuação;</p> <p>- Apresentação de TCC;</p> <p>- Possibilidade de o aluno compor parte de seu currículo;</p> <p>- Introdução de novas disciplinas como estratégia de articulação entre conhecimentos das áreas pedagógicas e biológicas;</p> <p>- Formação Complementar Aberta.</p>	<p>- Currículo: sistema articulado, composto de atividades acadêmicas, diferenciadas conforme a modalidade escolhida (bacharelado ou licenciatura), e percursos igualmente diferenciados dentro das modalidades;</p> <p>- Organização Curricular disposta em "Atividades Acadêmicas curriculares": aulas, presencial ou à distância; seminários; programas de ensino, pesquisa e extensão; TCC; estágio curricular.</p> <p>- Currículo estruturado em três dimensões: formação específica, complementar e livre.</p>	<p>- Expressa pelo componente "Práticas de Ensino";</p> <p>- Contempla estudos de laboratório, disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas que pertencem tanto ao quadro das específicas quanto ao de formação pedagógica;</p> <p>- Síntese dinâmica entre aspectos teóricos e práticos de formação do educador.</p>	<p>Apresentam-se na forma de objetivos comportamentais e operacionais.</p>	<p>Não foi possível verificar.</p>

4. PP do curso de Física da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / IES do Sistema Federal de Ensino Superior

Bases legais Data de aprovação	Princípios e eixos norteadores	Inovações anunciadas ou pretendidas	Concepções de currículo e critérios de organização curricular	Aspectos da relação teoria-prática	Referências às Competências	Aspectos metodológicos do processo ensino- aprendizagem
<p>- Resolução: CNE/CP 1/2002; - Parecer: CNE/CP 9/2001; - Documento "O professor a ser formado pela UFSCar: uma proposta para construção de seu perfil profissional". - Aprovação em 2004.</p>	<p>- Dois modelos teóricos: a) O professor precisa saber para ensinar; b) Compreensão, transformação, instituição, avaliação, reflexão. - Concepção de conhecimento como provisorio e relativo a época. - Ênfase para a relação entre ensino e pesquisa; - Extensão: chave para a viabilização do conhecimento produzido.</p>	<p>- Docência como base comum; - Base doutrinária: conhecimento do conteúdo específico, do conteúdo pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo; - interpretação crítica; representação e adaptação. - Aprofundamento pedagógico com disciplinas de caráter didático e metodológico; - Atividades curriculares diferenciadas; - TCC com foco na pesquisa; - Oferta de disciplinas optativas.</p>	<p>- Dinâmicas formativas, representadas por: a) participações em encontros; b) escolas de verão; c) projetos de extensão ou atividades curriculares de integração entre ensino, pesquisa, extensão. - Conteúdos curriculares divididos em: a) específicos de Física; b) específicos de Matemática e demais Ciências Naturais; c) conteúdos pedagógicos.</p>	<p>- Separação das disciplinas em parte teórica e parte prática. - Disciplinas de caráter predominantemente prático são alocadas na matriz curricular depois das teóricas.</p>	<p>- Expressas na forma de objetivos comportamentais e operacionais.</p>	<p>- Análise de situações e problemas que envolvem os conteúdos e disciplinas, numa abordagem histórica das disciplinas. - Processo histórico como ponto de partida para a abordagem das disciplinas.</p>

5. PP do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU / IES do Sistema Federal de Ensino Superior

Bases legais Data de aprovação	Princípios e eixos norteadores	Inovações anunciadas ou pretendidas	Concepções de currículo e critérios de organização curricular	Aspectos da relação teoria-prática	Referências às Competências	Aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem
<p>- Resoluções: CNE/CES 14/2002; CNE/CP 1/2002; CNE/CP 2/2002; 3/2005 do CONSUN. - Aprovação em 2005</p>	<p>- Contextualização e criticidade dos conhecimentos; - Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; - Interdisciplinaridade e articulação entre as atividades que compõem a proposta curricular; - Adoção de diferentes atividades acadêmicas de modo a favorecer o atendimento às expectativas e aos interesses dos alunos; - A ética como orientadora das ações educativas; - Prática de avaliação qualitativa do aprendizado dos estudantes e sistemática do PP.</p>	<p>- Oferta das modalidades bacharelado e licenciatura; - Oferta de disciplinas optativas; - Institucionalização do PIPE (Projeto Integrado de Pesquisas e Práticas Pedagógicas), de caráter interdisciplinar.</p>	<p>- Organização do currículo em três núcleos: a) Formação específica – composto por disciplinas obrigatórias e optativas; b) Formação pedagógica – composto pelo PIPE, pela disciplina obrigatória de Educação Ambiental e pelas disciplinas obrigatórias diferenciadas da licenciatura; c) Formação acadêmico-científico-cultural – compreende um conjunto de atividades complementares a serem desenvolvidas pelo aluno no decorrer do curso.</p>	<p>- Integração entre pesquisa e prática educativa; - Disciplinas subdivididas em uma parte teórica e outra prática; - Estágio entendido como campo teórico-prático; - Defende-se uma sólida formação teórica, vinculada ao contexto político e capaz de enfrentar o desafio de não redução do indivíduo a uma mercadoria.</p>	<p>- Não são feitas referências no PP.</p>	<p>- Ênfase para as relações entre ensino e pesquisa; - Dinamização da pesquisa enquanto prática educativa</p>

6. PP do curso de Química da Universidade Federal de Lavras – UFPA / IES do Sistema Federal de Ensino Superior

Bases legais Data de aprovação	Princípios e eixos norteadores	Inovações anunciadas ou pretendidas	Concepções de currículo e critérios de organização curricular	Aspectos da relação teoria-prática	Referências às Competências	Aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem
<p>- Lei 9394/96;</p> <p>- Resolução CNE/CP 2/2002 no que se refere ao Estágio Curricular.</p> <p>- Outros documentos legais, específicos do curso de Química.</p> <p>- Aprovação em 2005.</p>	<p>- Projeto assentado sobre conceitos de organização temática e interdisciplinaridade;</p> <p>- Enfoque didático e conceitual.</p> <p>- Ênfase para a autonomia acadêmica;</p> <p>- Flexibilização do currículo às especificidades institucionais e regionais.</p>	<p>- Introdução de novas disciplinas com o objetivo de ensinar o aluno a ensinar química;</p> <p>- Oferta da disciplina "Teorias e práticas curriculares" como suporte para as atividades de estágio;</p> <p>- Opção do aluno em escolher, dentre as atividades eletivas e optativas ofertadas, a que lhe convier em conformidade ao seu perfil.</p>	<p>- Vinculação entre atividades curriculares e ação participativa.</p> <p>- Na elaboração do currículo procurou-se:</p> <p>a) evitar a repetição de conteúdos;</p> <p>b) implantar uma estrutura mais flexível do curso;</p> <p>c) contemplar atividades complementares às disciplinas.</p> <p>- Carga horária distribuída em atividades acadêmicas:</p> <p>a) Obrigatórias – consideradas indispensáveis à habilitação profissional;</p> <p>b) Eletivas – complementar a formação do estudante.</p> <p>c) Optativas – suplementares à formação integral.</p> <p>- Apresentação da Matriz Curricular em disciplinas, período de oferta, crédito, carga horária teórica e carga horária prática de cada disciplina.</p>	<p>- Ensino de teoria e práticas;</p> <p>- Separação entre aulas teóricas e aulas práticas.</p> <p>- Conhecimento científico + competência pedagógica.</p>	<p>Não são feitas referências no PP.</p>	<p>- Teoria ministrada por aulas expositivas;</p> <p>- Prática ministrada por meio do desenvolvimento de atividades no campo e/ou laboratórios;</p> <p>- Resolução de problemas;</p> <p>- Treinamento para o trabalho em equipe e desenvolvimento de projetos científicos e visitas técnicas.</p>

7. PP do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás – UFG / IES do Sistema Federal de Ensino Superior

Bases legais Data de aprovação	Princípios e eixos norteadores	Inovações anunciadas ou pretendidas	Concepções de currículo e critérios de organização curricular	Aspectos da relação teoria-prática	Referências às Competências	Aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem
- Resoluções 01, 02, 07, 27, 28/CNE Parecer: 09/2001 - Aprovação: As Bases Legais e a referência a uma avaliação curricular realizada na Semana Científica de 2003 evidenciam que sua aprovação deu-se após 2003.	- Opção teórica voltada para o desenvolvimento da capacidade de intervenção na escola e na sociedade. - Formação para a autonomia, liberdade e criatividade do sujeito histórico, baseada nos princípios da contradição e do movimento da realidade.	- Inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão; - Integração entre corpo, cultura e sociedade. - Procura a compreensão da contradição entre o mundo real e o mundo oficial, explicitada no projeto do governo federal e nas políticas sociais por ele apresentadas; - Adequação da formação humana no momento atual da crise capitalista mundial; - Oposição ao modelo de formação imposto pelas DCNs aprovadas em 2002, baseadas na pedagogia dos resultados.	- Defesa à teoria crítica de currículo. - Currículo entendido como representação social de um campo de conflitos e de posicionamentos políticos e pedagógicos acerca de um objetivo formalmente estabelecido pela universidade, com o intuito de solucionar problemas inscritos na realidade plenamente articulados com a ciência, a cultura, o trabalho e a sociedade. - Eixo Epistêmico da Formação Curricular: Práxis entendida como articulação entre teoria e prática por meio das competências vinculadas ao trabalho docente. - Organização da matriz curricular em disciplinas agrupadas em três núcleos: a) comum; b) específico; c) livre e complementar.	- Formação teórica e interdisciplinar; - Domínio de conhecimentos acerca da realidade e de suas conexões internas e das competências para solucionar determinadas situações circunscritas no mundo real; - Prática compreendida como expressão da articulação da teoria com a realidade; - Disciplinas subdivididas em parte teórica e parte prática; - Defesa por uma relação entre teoria e prática construída na episteme básica da formação, tendo a prática como o ponto de partida de cada nova ação, formando assim uma espiral do conhecimento humano em níveis cada vez mais superiores.	- Constrói uma concepção de competências como práxis transformadora. - Apresenta um rol de nove competências expressas por objetivos iniciados pelos verbos: atuar, desenvolver e compreender.	- Sintonia entre práticas cotidianas e saberes sócio-culturais; - Conteúdos articulados entre os diversos conhecimentos de formação e identificadores da área acadêmico-profissional perpassados pelo eixo da docência.

8. PP do curso de Física da Universidade Federal de Roraima – UFR / IES do Sistema Federal de Ensino Superior

Bases legais Data de aprovação	Princípios e eixos norteadores	Inovações anunciadas ou pretendidas	Concepções de currículo e critérios de organização curricular	Aspectos da relação teoria-prática	Referências às Competências	Aspectos metodológicos do processo ensino- aprendizagem
- Lei 9394/96; - Resoluções: CNE/CP 1/2002; CNE/CP 2/2002; - Aprovação em 2002.	- Formação voltada para a instrumentalização no Ensino de Física e o desenvolvimento pedagógico- prático.	- Expressas pelo princípio da flexibilização curricular; - Redução da carga horária de estágio curricular em até 200 horas para quem exerça atividade docente regular na educação básica.	- Agrupamento das disciplinas em: a) obrigatórias - compostas por atividades teórico-experimentais; b) optativas - que complementam a formação profissional; c) eleivas - o aluno escolhe as disciplinas de acordo com seus interesses; d) atividades complementares. - Distribuição das disciplinas num sistema de grade, observando-se cadeias de pré-requisitos lógicos, articulados segundo as exigências de conhecimentos e instrumentos previos.	- Prática como componente curricular. - 420h compreendidas nas disciplinas de: a) Informática para o ensino de Física; b) Instrumentação para o Ensino de Física; c) Metodologia para o ensino de Física; d) Prática de vivências curricular.	- Descrição de um conjunto de habilidades gerais e específicas apresentadas na forma de objetivos.	- Ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas e à resolução de situações-problema.

9. PP do curso de Química da Universidade Federal de Pelotas – UFP / IES do Sistema Federal de Ensino Superior

Bases legais Data de aprovação	Princípios e eixos norteadores	Inovações anunciadas ou pretendidas	Concepções de currículo e critérios de organização curricular	Aspectos da relação teoria-prática	Referências às Competências	Aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem
<p>- <u>Lei 9394/96</u>;</p> <p>- Plano Nacional de Educação;</p> <p>- Parâmetros Curriculares Nacionais para os Cursos de Química;</p> <p>- <u>Parcecer GNE/CP 1303/2001</u>;</p> <p>- Resolução: CNE/CP 1/2002;</p> <p>CNE/CP 2/2002.</p> <p>- Aprovação em 2005</p>	<p>- Formação de um cidadão crítico, comprometido com as transformações sociais e que tome ciência dos problemas da região.</p> <p>- Valorização do conhecimento como construção.</p> <p>- Referências Ênicos: professor irradiador de novos paradigmas.</p> <p>- Referências educacionais: pluralismo metodológico, interdisciplinaridade.</p>	<p>- Ações orientadas para a atuação eficiente do professor em diferentes contextos da vida social.</p> <p>- Flexibilização do currículo:</p> <p>a) Considerada importante para a autonomia do discente;</p> <p>b) Ocorre com a inserção de Atividades Complementares e Disciplinas optativas.</p>	<p>- Estruturação curricular que permita a escolha por assuntos e atividades do interesse do aluno.</p> <p>- Eixos curriculares:</p> <p>a) Disciplinas de fundamentação;</p> <p>b) Disciplinas de articulação entre teoria e prática;</p> <p>c) Diferentes momentos de estágio.</p> <p>d) Disciplinas optativas –</p> <p>e) Atividades complementares – de ensino, pesquisa, extensão, representação discente.</p> <p>f) Seminários, encontros, palestras, publicação de artigos e resumos, outros estágios (além dos obrigatórios), atividades de pesquisa, de extensão, iniciação científica, representação discente, etc.</p>	<p>- Análise de experimentos e situações;</p> <p>- Incentivo ao professor pesquisador;</p> <p>- Prática como Componente Curricular;</p> <p>- Correlação entre teoria e prática num movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.</p>	<p>- Reafirma as competências e habilidades previstas nas DCNs para o curso de Química.</p>	<p>- Pluralismo metodológico;</p> <p>- Valorização da interdisciplinaridade como princípio metodológico.</p> <p>- Formulação de questões e respostas.</p>

10. PP do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO / IES do Sistema Estadual de Ensino Superior

Bases legais Data de aprovação	Princípios e eixos norteadores	Inovações anunciadas ou pretendidas	Concepções de currículo e critérios de organização curricular	Aspectos da relação teoria-prática	Referências às Competências	Aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem
- Lei 9394/96; - Pareceres: CNE 05/2005; CNE 03/2006; - Resolução: CNE/CP 1/2006 - Aprovação em 2006.	- Proposta vinculada ao processo histórico de implementação desse curso na IES; - Privilegia a pedagogia como ciência da educação não distinguindo a licenciatura do bacharelado. - Opção pela docência como eixo na formação do pedagogo; - Compreende o espaço de formação como a própria organização do trabalho pedagógico.	- 20% da carga horária das disciplinas para atividades a distância. - Elaboração de projeto de pesquisa, sistematização em forma de TCC e socialização em seminário de pesquisa e outros eventos. - Formação do professor pesquisador reflexivo. - Disponibilização de 100 horas em Atividades Complementares destinadas a atividades acadêmico-científico-culturais.	- Organização curricular: a) Núcleo/histórico contextual: fundamentos sociológicos, filosóficos, psicológicos, históricos, políticos e antropológicos, questões relativas ao trabalho pedagógico e à questão escolar (Base comum) b) Eixo integrador – inserção na pesquisa educacional. c) Núcleo dos Conteúdos didático-metodológicos-profissionais: fundamentos e conteúdos curriculares da educação básica, conhecimentos didáticos e disciplinas de conhecimentos específicos, articuladas às práticas de ensino. d) Núcleo complementar: participação em palestras, semanas de estudo, congressos, seminários, etc. - Sistema de grade, com especificação para: a) disciplinas obrigatórias de formação básica; b) disciplinas complementares; c) disciplinas profissionalizantes.	- Articulação dos saberes escolares com saberes acadêmicos; -Culminância: projeto de pesquisa.	- Expressas sob a denominação de: a) Habilidades acadêmicas; b) Habilidades funcionais.	- Ênfase em estudos interdisciplinares, concebida como articulação entre o professores do cursos e de outros cursos.

11. PP do curso de Matemática da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / IES do Sistema Federal de Ensino Superior

Bases legais Data de aprovação	Princípios e eixos norteadores	Inovações anunciadas ou pretendidas	Concepções de currículo e critérios de organização curricular	Aspectos da relação teoria-prática	Referências às Competências	Aspectos metodológicos do processo ensino- aprendizagem
- Resoluções: CNE/CP 1/2002; CNE/CP 2/2002; - Parecer: 907 do CEPE- UFSCar - Aprovação em 2004	- Toma as indicações do Parecer CNE/CP 009/2001 como desencadeadoras da proposta pedagógica. - Princípios norteadores do curso: a) concepção de competência como nuclear; b) coerência entre a formação oferecida e a prática esperada; c) pesquisa como elemento essencial na formação profissional.	- Introdução de princípios de pesquisa na organização curricular; - Organização das disciplinas em grupos de conhecimentos. - Desenvolvimento de projetos de pesquisa partindo de problemas relacionados ao ensino de Matemática. - Oferta de 210 horas para atividades acadêmico-científico-culturais. - Formação de base prática.	- Concepção de competências como paradigma curricular. - Organização curricular por dimensões do conhecimento: a) sobre crianças, jovens e adultos; b) sobre a dimensão, cultural, social e política da educação; c) conhecimentos matemáticos e de alguns fundamentos de outras ciências exatas; d) conhecimento pedagógico; e) conhecimento articulador. - Cada grupo contempla um rol de disciplinas específicas, relacionadas indiretamente e atividades complementares. - Propõem-se formas de articulação por eixos em conformidade ao Parecer CNE/CP 009/2001. - Organização do currículo por disciplinas distribuídas num sistema de grade.	- Prática expressa por simulação de aulas e desenvolvimento de projetos interdisciplinares; - As atividades são desenvolvidas nas disciplinas: a) Instrumentação para o Ensino da Matemática; b) Pesquisa em Educação Matemática; c) Metodologia e Prática do Ensino da Matemática; d) Trabalho de Conclusão de Curso. - Simetria invertida como concepção da relação entre teoria e prática.	- Expressas por competências, habilidades e atitudes; - Repetem-se as competências que estão no Parecer CNE/CP 009/2001, acrescentando apenas as competências específicas do professor que ensina Matemática. - As competências são consideradas formas de atuação, desenvolvidas através da vivência do currículo o qual deve ser norteado a partir de sua definição.	- Ação-reflexão-ação; - Foco nas atividades de investigação que contemplem tanto os processos de ensinar quanto os de aprender.

12. PP do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão – UEM / IES do Sistema Estadual de Ensino Superior

Base legal Data de aprovação	Princípios e eixos norteadores	Inovações ou pretendidas	Concepções de currículo e critérios de organização curricular	Aspectos da relação teoria-prática	Referências às Competências	Aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem
<p>- Mencionam-se apenas documentos relacionados ao curso de História.</p> <p>- Ainda que nenhuma menção seja feita aos documentos do MEC/CNE, Diretrizes para a formação de professores, há indícios de que tais documentos não ficaram a deriva quando da elaboração do PP.</p> <p>- Aprovação em 2005.</p>	<p>- Formação baseada em competências e habilidades específicas e básicas para cada área e especialidade.</p> <p>- Atuação profissional responsável, atualizada em relação às questões sociais, com vistas à identificação e resolução de problemas.</p>	<p>- Atividades Complementares cunhadas de “Atividades Acadêmico-Científico-Culturais”;</p> <p>- Estudos de conteúdos integradores:</p> <p>a) participação em eventos, discussões temáticas, atividades acadêmicas a distância;</p> <p>b) Iniciação à docência, à pesquisa e à extensão;</p> <p>c) Vivência profissional complementar.</p>	<p>- Organização curricular em módulos semestrais constituídos por um conjunto de disciplina e atividades, assim agrupadas:</p> <p>a) Núcleo Comum: disciplinas comuns a todas as licenciaturas;</p> <p>b) Núcleo específico: disciplinas específicas de formação profissional;</p> <p>c) Núcleo livre: oferta de disciplinas optativas.</p> <p>- Organização temático-lógica das disciplinas.</p>	<p>- Integração de conhecimentos teóricos e práticos pelo desenvolvimento de competências e valores.</p>	<p>- Noção de competências fundamentada em Perrenoud (2000):</p> <p>- Concebidas como:</p> <p>“Capacidade para mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.</p>	<p>- Prática pedagógica voltada para o trabalho interdisciplinar;</p> <p>- Planejamento compartilhado entre docentes e discentes;</p> <p>- Metodologias que incluem pesquisa de campo, oficina pedagógica, debates e discussões, trabalhos de grupo, visitas a museus, observação de práticas escolares.</p> <p>- Valorização não só do conteúdo, mas também das habilidades.</p>