

# O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

ADRIANA CAMPANI

## Introdução

O discurso produzido pelas políticas educacionais no Brasil destaca a urgência de uma “educação geral para todos” pois a sociedade brasileira precisa estar preparada para atender às demandas de um mercado globalizado e altamente informatizado. Esse desafio, segundo o governo, deve ser enfrentado pela educação escolar porquanto cabe à escola um conjunto de novas tarefas como “instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas” (PRADO, 1999, p.121).

Esta nova ordem mundial impulsiona reformas educacionais em vários países nas últimas décadas do século XX. Diante dessa conjuntura espera-se uma nova e qualificada formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece os preceitos legais para a educação no Brasil, em seu artigo 61 determina como formação necessária para os profissionais da educação

[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.”; bem como o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

No Brasil, especificamente, as reformas educacionais ocorrem a partir da segunda metade da década de 90. Uma das metas destas reformas é redimensionar o projeto de formação de professores no ensino superior, mediante diretrizes curriculares e linhas norteadoras para novos projetos político-pedagógicos das instituições. Com base nisso, percebemos nítida preocupação por parte do discurso oficial em estabelecer novos conhecimentos e novas formas de aprendizagem destes, na tentativa de inserir uma nova lógica de formação.

Esta lógica de formação baseia-se nos seguintes pressupostos: flexibilizar os currículos acadêmicos, minimizar o tempo de formação inicial, valorizar a formação continu-

ada, eleger a pedagogia por competências em detrimento dos conteúdos, fundamentar a aprendizagem a partir de referenciais práticos e garantir espaço para componentes curriculares viabilizadores da aplicabilidade dos conhecimentos e aquisição de outros a fim de complementar a formação adquirida no interior da sala de aula universitária. A formação do professor passa a ser orientada por princípios orientadores de uma nova racionalidade prática.

Está posto o desafio de se repensar os cursos de licenciaturas. Este desafio requer a imersão de novas racionalidades pedagógicas nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores na universidade. É necessário se discutir o significado do currículo e sua relação com a mudança na formação do professor na universidade.

Diante disso, objetiva-se neste texto ensaiar uma reflexão sobre as bases epistemológicas do currículo que forma o professor na universidade. Destaca-se concepção de currículo gerador das práticas acadêmicas e que esta concepção/prática histórica sustenta-se na racionalidade técnico-instrumental na qual se apóiam as propostas curriculares que formam o professor na universidade. Conforme se postula, não haverá mudanças nas posturas pedagógicas dos professores universitários se não houver rupturas com a racionalidade técnica instrumental que orienta as propostas curriculares no ensino superior.

### **A Docência e as Bases da Formação Profissional do Professor: um Desafio Para os Currículos Acadêmicos**

Pensar sobre a ação docente no ensino superior é um desafio para as propostas acadêmicas contemporâneas. Primeiro porque o assunto em análise requer uma reflexão sobre a concepção de produção de conhecimento no qual historicamente a universidade se pautou, portanto, uma reflexão necessariamente epistemológica; segundo, porque coloca em xeque a própria prática do docente universitário, considerada inquestionável pela cultura acadêmica.

De acordo com a concepção de ensino/aprendizagem presente nas práticas docentes na universidade, o conhecimento acadêmico deve ser organizado de forma linear, partindo do geral para o particular, do teórico para o prático, dos conhecimentos básicos para os profissionalizantes. Isso

pressupõe que primeiro o aluno precisa dominar a teoria para depois compreender e intervir numa realidade social. A concepção de ver a prática como comprovação da teoria reside na lógica curricular tradicional denominada “aplicacionista”, justamente pelo fato de ensejar ao aluno a “aplicabilidade” da teoria numa prática, na forma de estágio, somente no final do seu curso.

Para o docente universitário, a quantidade de informação passa a ser parâmetro de qualidade, ou seja, quanto mais horas o aluno permanecer “ouvindo” o professor, mais se supõe estar ele aprendendo (CUNHA, 1998). Concebe-se que o aluno só aprende na sala de aula tomando como base as informações atreladas e controladas pelo professor.

Segundo constatou-se em pesquisas realizadas sobre a ação docente universitária, entre elas, Cunha e Leite (1996) e Vasconcelos (1996), vários elementos geram resistências à formação pedagógica dos professores que atuam no ensino superior. Conforme se entende a maioria dos professores do ensino superior:

- a) Supervalorizam o conhecimento teórico em relação ao conhecimento prático;
- b) Não têm uma visão global e integradora dos campos científicos;
- c) Reduzem a ciência a técnica aplicada;
- d) Julgam-se sabedores suficientes da sua área de atuação, ou seja, dominam o conteúdo da área específica e isso é o suficiente para ser um “bom” professor;
- e) São doutores e pós-doutores e não pensam em ser professores, mas sim pesquisadores. Assumem a sala de aula por obrigação;
- f) Vêm o conhecimento pedagógico como um **método** (forma) útil para transmitir os conteúdos ditados pela “grade” curricular do curso. Pressupõe-se que há uma “neutralidade” entre **o que** se ensina, **como** se ensina e **quem** ensina.

Segundo constatou-se a pesquisa intitulada “Saber social e prática docente” da qual um dos objetivos foi pesquisar “o significado do saber de experiência na prática do professor universitário” é

[...] possível compreender, no âmbito da didática-prática e conseqüentemente do currículo das disciplinas, a natureza das representações que orientam as ações dos professores na mediação pedagógico-didática com os conteúdos e seus alunos (LOIOLA, 1993, p. 8).

Embora não apresente elementos conclusivos, a pesquisa acredita existir que na universidade uma divisão social do trabalho intelectual entre os que produzem saberes e os que transmitem e legitimam esses saberes, e que o “saber de experiência” apareceria como o núcleo do saber do docente universitário, embora “ele seja amplamente ignorado” pelo docente. De acordo com pesquisa os professores de nível superior vinculados ao ensino de graduação submetem suas práticas pedagógicas a saberes que eles não produzem e não controlam. Acrescenta ainda que os docentes universitários também mantêm uma relação de “exterioridade” com os seus saberes, pelo fato de seu ensino em sala de aula não estar vinculado aos projetos de pesquisas.

É nessa racionalidade de pedagogia universitária que o discurso oficial se fundamenta para questionar a formação do professor. Segundo o discurso oficial (CNE 009/2001), urge a necessidade de um novo modelo de formação de professores porque os currículos das licenciaturas nas universidades estão atrelados a um (a):

- a) submissão da proposta pedagógica à organização institucional;
- b) isolamento da escola de formação;
- c) distanciamento entre as instituições de formação de professores e o sistema de ensino da educação básica;
- d) desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação;
- e) tratamento inadequado dos conteúdos;
- f) falta de oportunidade para o desenvolvimento cultural;
- g) tratamento restrito da atuação profissional;
- h) concepção restrita de prática;
- i) inadequação do tratamento da pesquisa;
- j) ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e comunicação.

Embora tais afirmativas sejam passíveis de uma análise mais cuidadosa, não seria irresponsável afirmar que o projeto de formação de professores, historicamente desen-

volvido pelas universidades, não consegue mais dar respostas significativas para as realidades educativas.

O modelo pedagógico e epistemológico que historicamente sustentou as licenciaturas nas Universidades do país, já classicamente denominado por "3 + 1", ou não responde mais às necessidades dessa articulação com o mundo escolar, ou há que ser revisto quanto às práticas e às orientações metodológicas de desenvolvimento do conhecimento pedagógico. A "virada" nesse já tradicional e clássico modelo de formação de professores, reservando ao conhecimento pedagógico uma função de apêndice, está na agenda de muitas das Universidades e no discurso dos documentos oficiais que discutem a formação do professor no Brasil.

O modelo *aplicacionista* dos currículos acadêmicos pauta-se na lógica disciplinar e não profissional, pois não considera as representações sociais que constituem a história de vida do aluno.

Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática (TARDIF, 2002, p.272).

De acordo com estudos sobre a formação docente, as práticas pedagógicas na universidade preocupam-se muito mais com aquilo que o professor deve ser, saber e fazer do que com o que ele realmente é, faz e sabe (TARDIF, 2002). Além disso, a universidade elege como conhecimento importante os específicos da matéria a ser ensinada e a forma como devem ser ensinados. Embora importantes, estes não abarcam a amplitude dos saberes profissionais do professor.

Os saberes profissionais são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados (TARDIF, 2002). Eles provêm e são nutridos pela história de vida do professor, pela relações construídas no cotidiano do seu trabalho, nas quais é edificado o saber de experiência e sua identidade profissional. Os saberes profissionais do professor provêm de diversas fontes (disciplinares, pedagógicas, cultura pessoal e escolar), no entanto não "formam um repertório de conhecimentos unificados". Nem sempre o professor busca atingir os mesmos objetivos, pois mobiliza diferentes saberes para desenvolver novas competências ante novas situações.

Os saberes profissionais são difíceis de “dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”, pois são “apropriados, subjetivados e incorporados pelos seus sujeitos” (TARDIF, 2002). Desse modo os saberes profissionais são construídos pelos professores no contexto da ação.

A visão crítica de ensino na universidade passa a entender que a “perspectiva epistemológica da produção do conhecimento é um fenômeno cultural” (CUNHA, 1996, p. 26). A nosso ver autores das teorias críticas e pós-críticas do currículo contribuíram com essa visão quando defenderam o currículo como um campo cultural em luta por valores, significados e propósitos sociais. Ele é feito de imposição e oposição, de domínio e de resistência ao mesmo tempo. Se passarmos a analisar o currículo universitário com esse princípio, observaremos que a lógica curricular aplicacionista produz no imaginário da docência a ilusão da neutralidade e principalmente da imobilidade epistemológica.

Postula-se que o sentido atribuído à docência na universidade associa-se à racionalidade técnica instrumental que orienta as propostas curriculares no ensino superior. Por ser a universidade um espaço de excelência na formação do professor o qual tem o desafio de repensar sua proposta de formação questiona-se: Como repensar a formação do professor sem analisar a racionalidade pedagógica que orienta a organização dos currículos que formam este professor na universidade?

### **A Docência Como Prática Discursiva do Currículo**

Por ser intencional e prático, o currículo está diretamente relacionado à ação docente. Sendo assim, a ação docente está associada à seleção e organização do conhecimento que envolve o processo de corporificação do currículo.

Mas enquanto as ações docentes são desenvolvidas em interação com os objetivos do sistema escolar, dos pais, dos modelos sociais, das finalidades políticas, filosóficas e normativas da educação (SACRISTÁN, 1999), as práticas formativas são produzidas por diferentes atores (professores formadores, coordenadores, formadores de opinião sobre educação, dirigentes institucionais e legais...) que ocupam diferentes condições de poder. Nas palavras de Sacristán (1999, p.20),

Como princípio geral, propomos que se entenda como agente que transporta idéias à prática todo aquele que tenha poder de decisão em educação e de contribuir com a experiência educativa, desde os responsáveis pela política educacional, seus legitimadores parlamentares, os sindicatos ou outros agrupamentos de professores como organizações, os professores individualmente considerados, os formadores de professores, os formadores de opinião sobre educação, as associações de pais, os pais em cada escola, cada família, os técnicos, os especialistas e os estudantes.

A prática docente é uma relação social que significa construção e reconfiguração de saberes feitas por sujeitos historicamente construídos, singulares e distintos. Ela se constrói na relação estabelecida pelo docente com o conhecimento na sua ação. Poderíamos dizer que compreender a prática dos professores requer analisar a articulação entre o conhecimento, a forma de fazer, os seus componentes intencionais e morais e os seus agentes, pois

[...]se a operacionalidade ou autoria sobre a prática está repartida, a relação entre o conhecimento e prática terá tantos agentes quanto haja nessa divisão (SACRISTÁN, 1999, p.21).

Considerando ser o conhecimento um produto social formado por diferentes contextos, paradigmas, pesquisas e teorias, o currículo produz efeitos sociais pela natureza de seleção e organização desse conhecimento. Desse modo, a docência tem o poder de produzir efeitos sociais legitimando ou transgredindo os propósitos do currículo. Ela produz e é produzida pelo currículo.

Conforme afirmam as teorias críticas e pós-críticas de currículo, o currículo é um terreno de produção e de política cultural. Nele as relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais podem levar a formular projetos educacionais reforçadores das desigualdades sociais.

### **As Contribuições das Teorias Críticas e Pós-Críticas de Currículo**

É necessário entendermos o currículo como um norteador de princípios passível de proporcionar ou não

oportunidades dos estudantes aprenderem, por estar vinculado ao poder que o professor tem de dizer o que o aluno deve saber e o que ele não deve saber. Neste sentido, os princípios norteadores da organização curricular sempre vão priorizar o ensino de alguma coisa de uma certa forma, "excluindo" o ensino de uma outra coisa de uma outra forma. Segundo Apple,

[...]o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (1994, p. 59) .

O currículo constitui conhecimentos de interesses sociais e arbitra relações entre estes conhecimentos. Um programa de aprendizagem comum corporifica e negocia relações de hegemonia entre interesses sociais. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994).

Na opinião de Santomé (1995) a única cultura à qual as instituições acadêmicas costumam rotular como tal é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder e com sua aprovação. Dessa forma,

[...]o idioma e a norma lingüística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam, a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas e negócios [...] (p.166).

Nos estudos de Moreira e Silva (1994), a concepção convencional de currículo, o conhecimento e a linguagem são a representação e o reflexo da realidade, fundamentadas em um modelo racionalista e humanista do sujeito e da consciência. No entanto, os autores acreditam na importância de desnaturalizar e historicizar o currículo existente. Essa é uma tarefa política que "estabelece objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente" (MOREIRA, SILVA, 1994, p.31-34).



As preocupações originárias do pensamento curricular estiveram voltadas para a seleção e organização do conhecimento escolar. No entanto, os estudos contemporâneos vem integrando os temas relacionados à justificativa, à articulação, à realização e à avaliação de projetos educativos para os quais foram selecionados certos conteúdos e atividades. Conforme revelam as contribuições no campo do currículo, o currículo é uma teoria prática. Ele aborda questões filosóficas, políticas, econômicas, sociais, culturais, técnicas, estéticas, éticas e históricas referentes à prática educativa (MOREIRA, 1998). Numa perspectiva crítica, o pensamento curricular preocupa-se em analisar a prática educativa a partir das seguintes questões: Quem e como se determinam os conhecimentos e a forma de se trabalhá-los? Por que são estes conhecimentos e não outros? Quais as possibilidades de flexibilização e inserção de novos conhecimentos? Qual discurso produz e legitima estes conhecimentos?

O pensamento curricular leva em conta:

- as relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas que os conteúdos propostos vão desenvolver;
- o poder que molda o discurso curricular e por que certos conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros, viabilizando uma única análise de um único ponto de vista;
- quais interesses são atendidos e quais são excluídos numa estrutura disciplinar, quem tem autoridade no discurso curricular, quem inclui e quem é excluído;
- quais são as categorias valorizadas e dominantes, os valores e discursos que organizam os princípios do currículo.

O pensamento curricular nos permite entender como o conhecimento e o poder se criam e recriam mutuamente, leva-nos a fazer julgamentos sobre os objetivos, sobre as experiências de aprendizagem, sobre a organização e avaliação de uma proposta educativa.

Na década de 60, em virtude da influência da Nova Sociologia da Educação, ocorre estrita relação entre currículo e sociedade. Existe uma preocupação com seleção,

estruturação, circulação e legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados aos programas das disciplinas. Questiona-se: O que pode ou não ser considerado valor educativo? Quem faz a seleção dos conteúdos e, portanto, das culturas que fazem parte dos currículos? A quem servem os conteúdos ensinados nas escolas? Como é tratada a cultura das classes populares nos currículos?

Enfocado como algo eminentemente prático, o currículo no Brasil demora a alcançar um nível de discussão sociológica. Os estudos de Silva (1999) informam que na década de 80, porém, verifica-se notável progresso: a educação popular ganha espaço nas discussões acadêmicas e as teorias crítico-sociais e do construtivismo, obtêm grande aceitação. Na primeira metade da década de 80, raros autores discutem o currículo, pois a teoria da reprodução é pouco referida, enquanto a nova sociologia da educação ainda é alvo de discussão e as teorias de Apple e Giroux não são muito divulgadas. Nem mesmo Paulo Freire inspirava produção sobre currículo. A inspiração básica comum é a de Tyle com a visão tecnicista e economicista de educação.

Com o conceito de currículo ainda pautado pelas teorizações da década de 70: um rol de disciplinas com função instrumentalista, as pesquisas sobre currículo no Brasil tiveram início em 1985 (MOREIRA, 1997), visando discutir as causas da evasão escolar e repetência. O período de 1986 a 1989 traz mudanças significativas e a tradicional concepção de currículo como elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos gradativamente é substituída por uma concepção mais ampla, baseada em aspectos sócio-políticos do currículo.

A partir da década de 90 as teorias críticas do currículo começam a fazer parte das análises educacionais. No Brasil, um dos divulgadores da teoria crítica de currículo é Antônio Flávio Moreira, divulga teorias críticas americanas como a de Michael Apple e Henry Giroux. Mais recentemente, essas teorias americanas e a nova sociologia da educação estão sendo conectadas com o campo dos estudos culturais que começam a traçar um novo mapa na análise entre currículo e cultura (SILVA, 1999). Originados na Inglaterra, os estudos culturais chamam atenção para outras categorias de análise do currículo como: linguagem, gênero, raça,

sexo, poder, etc. A inserção destas categorias sugere uma nova teoria de currículo denominada teorias pós-críticas.

Conforme indica a teoria crítica, o currículo é um espaço de poder, ele reproduz as estruturas sociais, é ideológico e reproduz interesses de classe de uma sociedade capitalista; o currículo é um território político (SILVA, 1999). No entanto, as teorias pós-críticas ampliam e modificam estas questões. Destacam o poder como algo descentrado. Ele pode se transformar, mas nunca desaparece.

Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 1999, p.149).

O conhecimento não se opõe, não é exterior e não coloca em xeque o poder, pois ele é inerente ao poder.

A literatura crítica e pós-crítica do currículo busca romper com a idéia de neutralidade científica de ensino sustentada pela concepção tecnicista de currículo. Mas as teorias pós-críticas colocam em discussão a racionalidade moderna de produção e organização do conhecimento como um efeito controlador e regulador das relações sociais.

A ciência moderna produz e alimenta-se de um currículo que exerça forte controle social, pois envolve formas de conhecimento, cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo impondo-lhe sistemas simbólicos. Um conhecimento disciplinar tende a ser um conhecimento disciplinado e se agrega a uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor, gerando o conhecimento disciplinar.

Boaventura Santos salienta a necessidade de se romper com a visão positivista de conhecimento e apostar na emergência de um paradigma construído sobre as bases de um conhecimento emancipador e não regulador. Na opinião do autor (1996) o paradigma da modernidade se sustentou nos pilares da regulação e da emancipação, não conseguiu, porém, mediante sua concepção epistemológica, produzir conhecimento para emancipação social. Ele nos mostra a trajetória da modernidade identificada com a tra-

jetória do capitalismo onde o "pilar da regulação se fortaleceu à custa do pilar da emancipação" (SANTOS, 1996, p. 277), provocando um desequilíbrio e um excesso de regulação em ambos os pilares. Possibilitando, dessa forma, que a "racionalidade cognitiva instrumental" da ciência e da técnica se desenvolvesse em detrimento das demais racionalidades. Esse excesso de "regulação" transformou a ciência moderna numa "hegemonia das epistemologias positivas", cuja transformação teve fortes afinidades com as forças produtivas.

Romper com o paradigma da ciência moderna exige romper com a lógica de produção e organização do conhecimento. Ao nosso ver o pensamento curricular pós-crítico questiona esta lógica quando propõe um currículo que se constitua ao redor de temas adotados em determinado momento por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, reconstituindo a história de um lugar. A fragmentação pós-crítica não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro um dos outros, ao contrário do paradigma moderno, nos quais, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia.

Desse modo, o conhecimento "pós-crítico" é total e não determinista; é local e não descritivo. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Esse conhecimento constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Isso só é possível por meio de uma "transgressão metodológica", ao entender que conhecimentos não são somente os fatos e conteúdos que fazem o currículo, mas o modo de pensar, ver, sentir e o mundo e o "eu".

Compreende-se o conhecimento como uma teoria histórica da sociedade e da individualidade, pois não há esquemas universais de raciocínio e racionalidade, mas epistemologias socialmente construídas que apresentam e incorporam relações sociais. São regras e normas pelas quais o conhecimento é definido.

O currículo, então, exerce forte controle social, pois envolve formas de conhecimento, cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo impondo-lhe sistemas simbólicos. Cita-se “controle sócio” como um processo de socialização onde o indivíduo absorve os sistemas de símbolos de sua sociedade e adota características que expressam normas e valores desejáveis naquela sociedade (MOREIRA, 1992).

As teorias pós-críticas de currículo estão preocupadas com a relação entre poder e conhecimento. Nela se insere o que Foucault denomina de “natureza social da verdade”. Para Foucault (1985), o conceito de conhecimento está diretamente relacionado com o conceito de poder. Este não estaria cristalizado em um lugar, mas implicado nas microrrelações de dominação e resistência. O poder produz realidade, produz objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento se originam dessa produção. É importante entender que o conhecimento não somente distorce a realidade, mas também oferece bases para entender as condições atuais que informam a vida cotidiana (MCLAREN, 1997).

Como afirma Foucault (1985), as relações de poder estão inscritas no “discurso”. Os discursos são práticas discursivas que configuram regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço em uma dada área social, econômica, geográfica ou lingüística, condicionando a operação da função enunciativa (Idem, 1985). Os discursos não são apenas estratégias comunicativas, mas também práticas culturais e políticas.

O currículo passa a ser entendido como campo discursivo que envolve saber, poder e identidade. É um terreno de produção, luta e política cultural: produz identidades sociais e individuais.

### **A Racionalidade Docente como Prática Discursiva do Currículo**

O sentido da docência passa pela compreensão de seus saberes. O saber docente é plural, complexo, racional, valorativo, cultural e histórico. A produção desse saber se dá na relação estabelecida pelo docente, e com os seus

saberes num contexto de prática educativa, configurando-se no saber da prática docente.

A relação dos docentes com os seus saberes ocupa uma posição estratégica e socialmente desvalorizada, visto que o docente

[...] não controla diretamente, nem indiretamente, o processo de definição e seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita (TARDIF, 1991, p.221).

Igualmente, ele não controla os saberes relativos a sua formação profissional (os saberes das ciências da educação e os saberes pedagógicos), pois esses ficam por conta das instituições de formação (universidades, escolas de magistério) e de seus formadores (professores e pesquisadores dessas instituições). Desta forma, o docente tem “uma relação de exterioridade” com os seus saberes, pois as instituições formadoras produzem e legitimam os saberes científicos e pedagógicos e, ao aluno-docente, cabe apenas se apropriar destes saberes durante sua formação, pois farão parte da sua competência profissional.

Essa relação de exterioridade traduzir-se-á numa “nítida tendência a desvalorizar a formação profissional” (Idem., p.222), conduzida pela pedagogia e pelas teorias dos formadores universitários, porque “os saberes científicos e pedagógicos precedem e dominam a prática profissional, mas não são provenientes dessa prática” (Idem).

De acordo com Therrien (1993, p.411) “o docente forma e produz saberes da cultura dos produtores de saberes”. Ao mesmo tempo, o docente tende a tomar a prática profissional como um modelo de excelência para a sua profissão. A produção dos saberes científicos e pedagógicos é externa à prática educativa do docente, porém esses saberes estão presentes na sua formação profissional, já que, segundo o autor, o docente constrói sua prática a partir das mediações com os saberes que ele não produz e não controla.

Em recentes reflexões, Therrien (2004, p. 3) conceitua a docência como um ato *instrutivo* e *educativo* permeado por uma “autonomia relativa” e envolvendo uma “dimensão moral e ética”. Reitera o trabalho docente como uma

práxis de “interação situada” entre sujeitos (professor e aluno). A produção de saberes e significados caracteriza o processo de “comunicação e entendimento intersubjetivo”. Nas palavras de Therrien

A docência constitui um ato **instrutivo** e **educativo** entre sujeitos, de modo que a gestão da matéria permeada pela autonomia relativa do profissional de educação envolve a dimensão moral e ética do trabalho docente. [...] O processo de ensino procede num triângulo de interação entre três pólos : o docente/ a matéria/ o aluno. Os processos de aprendizagem procedem pelas interações de sujeitos em contexto de cognição situada. [...] Trabalho docente é a práxis de um sujeito transformador (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e significados caracteriza e direciona o processo de comunicação/entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social (2004, p.3)

Por prática não se entende a atividade de um sujeito somente, mas a existência material de certas regras às quais o professor deve obedecer. Só faz sentido analisar a docência relacionando-a com padrões sociais e cenários institucionais. O enfoque sobre a docência apresentado remete a categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e interação cotidiana de sua prática. O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados por padrões e cenários institucionais.

Os professores são profissionais produtores de saber e de saber-fazer, mas exercem a profissão docente a partir da adesão coletiva a um conjunto de normas e valores controlados socialmente (POPKEWITZ,1992). Ainda conforme Popkewitz, (2001, p.140), o raciocínio do professor envolve um processo de “apropriação seletiva, realocização e reenfoque que reorganiza os objetos da própria educação”. É um raciocínio extraído de vários “discursos” (sobre a infância, a religião, escola, a família, a arte...) produzindo uma trajetória histórica que une um raciocínio “autorizado”. Esse raciocínio estrutura molda e adapta as maneiras possíveis de perceber a realidade. A racionalidade docente

é estruturada por “tecnologias”<sup>1</sup> normativas, constituidoras de realidades. É uma racionalidade histórica que apresenta e incorpora relações sociais.

O saber docente é um saber social porque é partilhado por todo grupo de agentes, é legitimado e utilizado pelo sistema; são práticas sociais; é um “arbitrário cultural” porque é adquirido numa contextualização profissional (Tardif 2000). Essa natureza social do saber docente confere à docência um sentido epistemológico sóciohistórico gerado por todos os agentes que produzem o currículo, independente da condição de poder que ocupam. Por ser o currículo um campo discursivo de luta e produção cultural, o sentido dado a docência estaria nas práticas discursivas destes agentes curriculares que produzem este campo discursivo.

Nesse sentido, a racionalidade pedagógica que orienta a organização curricular nos cursos de formação de professores na universidade podem produzir “rupturas paradigmáticas” se:

- romper com a concepção “positivista e tecnicista” da produção e do ensino/aprendizagem do conhecimento científico;
- entender o conhecimento como um construto das diferenças, ou seja, uma ciência que produz um conhecimento respaldado pelas diferentes racionalidades que constituem as práticas sociais, legitimando diferentes verdades;
- compreender o currículo como parte de uma luta mais ampla entre discursos, valores, identidades culturais, implicando práticas nas quais os professores acolhem as experiências e as vozes dos sujeitos envolvidos em suas práticas curriculares.
- Conceber a racionalidade docente como constituidora de realidades históricas que apresenta e incorpora relações sociais.

---

<sup>1</sup> O sentido ora atribuído a “tecnologia” corresponde ao conceito de “tecnologias do eu” que, no sentido foucaultiano, são práticas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas. Na relação pedagógica, estas práticas funcionam pela interiorização do soberano por parte do sujeito da educação (LARROSA, 1994).



## Considerações Finais

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, as mudanças deixaram de ser pontuais e passaram a ser conceituais na formação universitária. A flexibilização curricular e a dimensão prática são as bases de um novo conceito de formação inicial, cujo objetivo maior é o desenvolvimento de competências profissionais. Este novo conceito requer alterações estruturais e pedagógicas nos currículos. Tais exigências, porém, não são as mais desejáveis os nossos alunos. No entanto elas passam a desestabilizar o que considerávamos a melhor e, em alguns casos, a única possibilidade de formação. Refletir sobre o nosso modelo de formação na universidade constitui importante e necessário passo para a qualidade do ensino superior no Brasil.

A reforma curricular nos cursos de graduação requer, necessariamente, revisão e redimensionamento dos seus projetos pedagógicos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais. Para isso acontecer devem as universidades estabelecer um canal aberto e democrático com os seus cursos, objetivando favorecer os procedimentos internos que possibilitem discutir, analisar e produzir os elementos norteadores da elaboração de seus novos projetos.

A experiência de eleger conhecimentos, definir alternativas curriculares e redimensionar os projetos pedagógicos que sustentarão as bases da formação dos nossos alunos não constitui ações simples, pontual ou limitada. Ao contrário: é uma prática complexa, conflituosa, processual, cautelosa, coletiva e política. É, porém, no compromisso com esta ação curricular na universidade que reside o caráter ético da nossa profissão: professores e pesquisadores acadêmicos.

## Referências Bibliográficas

- APPLE, M. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Do parecer no tocante as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer normativo n. 009/2001 de 8 de maio de 2001. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. MEC/SEU
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, D.O.U 23/12/96.
- CUNHA, M.I; LEITE, D. *Decisões pedagógicas e estrutura de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- GIROUX, A. Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento, In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F.B. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. 154p. p. 93-124 .
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LOIOLA, F. A. *Articulação pesquisa e ensino em sala de aula: um desafio para o saber e a prática docente universitária*. In: *Anais*, 16., Caxambu, ANPED, 1993.
- LARROSA, J. Tecnologias do EU e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 35 -86.
- MOREIRA, A.F.B. Currículo e controle social. In: *Teoria e Educação*, n. 5, p.13-27, 1992.
- \_\_\_\_\_. SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F.B. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-124 .
- \_\_\_\_\_. Antônio F. Didática e currículo: questionando fronteiras. In: *Educação e Realidade*, v. 23 n.2, p. 11-26, jul e dez. 1998.
- \_\_\_\_\_. *Currículos e programas no Brasil*. 3. ed. Petrópolis: Papirus, 1997.

POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 173-210.

\_\_\_\_\_. Cultura, pedagogia e poder. *Revista Teoria e Educação*, n. 5, 1992, p. 91-106.

\_\_\_\_\_. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, A. (Org.). *Professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992, p. 37-50.

\_\_\_\_\_. *Lutando em defesa da alma: política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRADO, I. G. A. A educação fundamental: a questão básica. In: VELLOSO, J.P.; ALBUQUERQUE, R.C. (Org.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1999.

SACRISTÁN, J. G. *Docência y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: IDEAS, 1997.

\_\_\_\_\_. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Edições Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 287p.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: vozes, 1995. 243p.

SANTOS, B.S. O paradigma emergente. In: SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1993. 58p p.36-57

SILVA, T.T. (Org.). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELOS, M. L. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991, p.215-233.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. *Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional*. Fortaleza, 2003. (Mimeo).

TERRIEN, J. A pedagogia e o pedagogo na sociedade contemporânea: os saberes da racionalidade de uma profissão. In: FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA, 1, Anais... Belo Horizonte, 06/2004.