

CURRÍCULO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Sérgio Donizeti Mariotini (Faculdades Integradas FAFIBE)

Resumo: O presente artigo levanta reflexões sobre a formação do currículo no Brasil a partir da influência da Nova Sociologia da Educação de Michael Apple e Henry Giroux, enfocando o multiculturalismo e a formação de professores na produção do conhecimento escolar. Uma perspectiva histórica sobre o currículo que adquire forma e significado na medida em que tem sua atenção voltada para a produção do conhecimento, a formação inicial docente e as culturas.(378).

Palavras-Chave: Currículo, Escolas democráticas, Multiculturalismo, Formação de professores.

1. Introdução

Na década de 1980, com início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais, pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido, disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção de língua inglesa se diversificava, incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e a tradução de textos de Michael Apple e Henry Giroux.

Esta afirmação de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002) que nos localiza no tempo de reflexão do campo do Currículo, considerando que este só pode ser compreendido quando contextualizado político, econômico e socialmente.

Com aprofundamento entre questões diferentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum passamos a conceber o Currículo como construção social do conhecimento, observando enfoques sociológicos em primazia do pensamento psicológico até então dominante.

O campo do currículo passa pela questão política, em que detentores de determinados capital social e cultural na área, legitimam concepções sobre a teoria do Currículo.

Assim, Lopes e Macedo (ibid, 2002) tomam por base os três grupos principais deste período: 1- a perspectiva pós-estruturalista; 2- o currículo em rede; 3- e a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar.

Na linha da perspectiva pós-estruturalista, grupo liderado por Tomaz Tadeu da Silva, que constitui uma trajetória de publicações incorporando teorias histórico-críticas, chegando ao final da década com uma adesão acentuada a essas perspectivas verificando que a linguagem constitui a realidade sempre construída dentro de determinadas práticas.

Em síntese, Silva (Apud Lopes e Macedo, 2002, p.25) defende que as teorizações pós-estruturalistas sejam problematizadas, tendo por referência, os princípios fundamentais da teoria crítica da educação e seu projeto político.

As elaborações sobre Currículo em rede seguem os estudos de Nilda Alves (Apud Lopes e Macedo, 2002, p.31) nas áreas curriculares, que se centravam

fundamentalmente na categoria cotidiana e em discursos sobre formação de professores, influência da bibliografia francesa, especialmente em autores como Certeau, Lefévre, Morin, Guattari e Deleuze.

Os primórdios do conceito em rede datam de 1985 quando da discussão sobre alterações nos cursos de formação de professores. Alves identifica quatro esferas articuladas à formação de profissionais do ensino: 1-a formação acadêmica; 2-a da ação governamental; 3- a da prática pedagógica e, 4- a da prática política.

Rediscute a questão da formação de professores e, nela, a idéia de base comum nacional, neste contexto fala-se em eixos curriculares como espaços coletivos de discussão e ação que atravessam cada disciplina do currículo.

Com o advento dos eixos curriculares – relação escola-sociedade, a construção do conhecimento, a escola pública, o cotidiano da escola e da sala de aula e o discurso das culturas vividas – traz-se novamente à baila a centralidade da prática social e a existência de vários espaços de formação articulados, sendo que nesse contexto o conhecimento é entendido como prática social e histórica.

É fundamentalmente a discussão desse conhecimento tecido nas esferas cotidianas da sociedade que marca os trabalhos ligados à noção de conhecimento em rede do currículo.

Na constituição do conhecimento escolar e a história do currículo temos a proposta de Moreira (1990) focalizando a influência estrangeira nas teorias e práticas do currículo, buscando analisar como a temática do multiculturalismo tem penetrado na produção brasileira do currículo, trabalhando fundamentalmente com o conceito de hibridismo e introduzindo preocupações com a discussão sobre identidade.

Uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é a mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica. Nesse sentido, cremos que a principal tendência do campo é a valorização de uma certa discussão da cultura, à medida que vêm sendo intensificadas, sob referências teóricas diversas, as discussões sobre multiculturalismo e os estudos culturais. A partir da relevância da questão nos leva a indagação:

Como conhecer o cotidiano de nossas tão diferentes escolas com seus múltiplos sujeitos?

Precisamos, sim, perguntar: 1- como se dão os processos cotidianos de criação e de desenvolvimento da ação pedagógica? 2- o que os alunos estão, realmente, aprendendo a partir dessa prática escolar?

O currículo inclui práticas emancipatórias na medida em que, em seu cotidiano, os professores podem, e são muitos os que fazem, levar aos seus alunos valores potencializadores de emancipação social. Nesse contexto analisamos as escolas democráticas.

2. As Escolas Democráticas e o Currículo Democrático

As escolas públicas são chamadas a educar todas as crianças e, simultaneamente, são acusadas pelas disparidades sociais e econômicas que reduzem suas chances de sucesso. Nesse contexto, é preciso lembrar de uma idéia meio esquecida que devia dirigir as metas e programas de nossas escolas públicas. Essa idéia era e é – *democracia*.

São escolas vivas, cheias de entusiasmo, mesmo em circunstâncias eventualmente tristes e difíceis, mas com professores e alunos igualmente empenhados num trabalho sério que frutifica em experiências de aprendizagens ricas e vitais para

todos. Temos obrigação de procurar realizar o sonho demandado de escolas públicas para uma sociedade democrática, pois elas são essenciais para a democracia.

Admitimos conforme Apple que ter o que Dewey e outros chamam de “*fé democrática*”, a crença fundamental de que a democracia tem um significado poderoso, que pode dar certo e que é necessária se quisermos manter a liberdade e a dignidade humana em nossa vida social.

As escolas democráticas, como a própria democracia, não surgem por acaso, resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida à democracia. Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho, uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize, a outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens.

A visão da escola democrática vai além de objetos como melhorar o clima da escola ou aumentar a auto-estima dos alunos. Os educadores democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que as geram.

Uma experiência democrática se constrói mais por meio de seus esforços contínuos de fazer a diferença. O empreendimento não é fácil; é cheio de contradições, conflitos e controvérsias.

Um currículo democrático enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que tem opiniões diferentes se fazerem ouvir. Os educadores de uma sociedade democrática têm a obrigação de ajudar os jovens a procurar ampliar seu leque de idéias e a expressar as que já tiverem.

Em primeiro lugar, restringem o conhecimento transmitido ao que poderíamos chamar de conhecimento “oficial” ou prestigiados, produzido ou endossado pela cultura dominante (Apple, 1993). Em segundo, silenciam as vozes dos que não pertencem à cultura dominante, principalmente as pessoas de cor, as mulheres e, claro, os jovens.

Um número imenso de escolas transmitiu esse conhecimento oficial como se fosse a “verdade”, nascida de uma fonte imutável e infalível, e ainda hoje, muitas continuam transmitindo esse mesmo conhecimento.

Aqueles comprometidos com um currículo mais participativo entendem que o conhecimento é construído socialmente, é produzido e disseminado por pessoas que tem determinados valores, interesses e preconceitos.

Como já vimos, o modo de vida democrático inclui processo criativo de buscar formas de ampliar horizontal e verticalmente os valores da democracia. Consideram de forma inteligente e reflexiva, os problemas, eventos e questões que surgem no decorrer de nossa vida coletiva. Um currículo democrático envolve oportunidades constantes de explorar essas questões, de imaginar respostas a problemas e de colocar essas respostas em prática, é praticamente certo que a questão de criar um currículo democrático envolverá conflitos e controvérsias.

Assim, é importante observar que o conceito de escolas democráticas não se aplica apenas às experiências dos alunos, os adultos também, inclusive os educadores profissionais, tem o direito de experimentar o modo de vida democrático nas escolas, com direito de participar na criação de currículos, principalmente aqueles destinados aos jovens com os quais trabalham, implementando práticas pedagógicas e promovendo a Integração Curricular, como essência de uma escola democrática.

Nossas escolas estão organizadas e possuem seus currículos por disciplinas, reduzindo o que se diz respeito a um propósito mais amplo do conhecimento, com um crescimento e desenvolvimento saudável, como também o envolvimento de nossos jovens em experiências que promovem uma vivência democrática.

Beane (2003) propõe espaços discricionários, aonde as experiências cotidianas de construção do conhecimento vão além dos impostos pelas disciplinas. Destaca ainda que no seio desse espaço deveríamos utilizar a abordagem curricular integradora, colocando a ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas, para além das disciplinas tradicionais, sem qualquer prejuízo da sua integridade.

Para Pacheco (Apud Lopes e Macedo, 2002), a inovação desejada em currículo está na área de projetos tecnológicos e nas formações transdisciplinares, estrutura curricular portuguesa, isto porque o protagonista da área de projeto e / ou projeto tecnológico é o aluno. Percebemos assim, que a área de currículo em sua identidade democrática, na escola dita democrática, é uma área de conflitos muito diversos que podem ser muito bem explicados pelas noções de poder, influência e tomada de decisão. Neste conflito da pluralidade social é que se faz necessário respeitar a cultura presente neste espaço de produção do conhecimento.

3. Currículo e Multiculturalismo

Para Moreira (Apud Lisita e Souza, 2003, p.155), multiculturalismo corresponde à natureza da resposta que é dada à inevitável presença das diferenças culturais em ambientes educativos. Diferenças essas permanentemente produzidas e preservadas por meio de relações de poder. Ao se aceitar que diferença cultural e poder estão intimamente ligados, há que se “rejeitar” o chamado multiculturalismo benigno; e seu esforço, por analisar as diferenças e questioná-las, caracteriza o chamado multiculturalismo crítico.

O argumento central de Moreira é que as reflexões sobre multiculturalismo podem enriquecer-se e aprofundar-se pelas aproximações e tensões entre os *insights* da teoria curricular crítica e as contribuições da teorização social e cultural contemporânea que discute diferença e diálogo.

Sousa Santos (Apud Lisita e Souza, 2003) propõe o diálogo multicultural entre os padrões culturais em jogo, atentando para troca de diálogo em que ambas as partes interagem como produtoras de cultura e saiam com seus horizontes culturais ampliados.

As pesquisas de Moreira chamam a atenção para a presença, na produção pedagógica brasileira, de duas grandes linhas de abordagem do multiculturalismo: uma que se dirige mais para lutas específicas e se apóia nos movimentos sociais e outra que privilegia o desenvolvimento de propostas e práticas curriculares multiculturalmente orientadas na escola.

Essas linhas de abordagem do multiculturalismo contam com a contribuição dos educadores, os intelectuais transformadores propostos por Giroux.

4. Professores como Intelectuais Transformadores

Giroux (1997), analisa as reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude, ignorando o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos. Quando os professores entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetos decididos por especialistas uns tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula, a chamada proletarização do trabalho docente.

Existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos

professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Hoje, nas concepções de trabalho docente, o professor é visto basicamente como um receptor passivo do conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de preparação (Zeichner, 1983, apud Giroux, 1997, p.159). Destarte, os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes (Dewey, apud Giroux, 1997, p.159).

Entretanto, os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos sociais e culturais nos quais ensinam, repensando e reestruturando a natureza da atividade docente e promovendo a transformação com contribuição intelectual, ou seja, o professor como intelectual transformador.

Segundo Giroux (1997), a categoria de intelectual é útil de diversas maneiras: 1- ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais e técnicos; 2- ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais; 3- ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

A categoria intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder.

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, ligados a prática em sala de aula.

Apesar de parecer uma tarefa difícil aos educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.

Para Giroux (1997), não é possível defender a idéia de escola como esfera democrática se não consideram aqueles grupos e setores da comunidade que tem algo a dizer sobre os problemas educacionais.

Para Contreras (2002), Giroux representa o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, mas não expressa as possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes. Concepção de professor reflexivo expressava as características implícitas na prática de ensino, mas sem a expressão que indicasse uma orientação ou conteúdo para essa prática.

Desta forma, percebemos nesta perspectiva o caráter político de educação, a revalorização do papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social.

5. Conclusão

Neste contexto, a contribuição de Apple e Giroux para a formação continuada de professores é de grande valia, pois analisam a escola pública inserida no espaço democrático e propõe uma reflexão sobre o papel do professor como intelectual transformador.

Em um ambiente que, dito democrático, reúnem-se várias culturas considerando a composição do povo brasileiro, entra em discurso o diálogo multicultural proposto por Sousa Santos, à análise do currículo democrático, na formação da escola democrática, proposto e refletido por Apple, características presentes na escola pública brasileira no início deste século, consolidando o processo democrático do início dos anos oitenta, apresentado por Lopes e Macedo.

Com a intenção de criar espaços de discussão democrática, refletindo o currículo no espaço social em que está inserida a escola, para a formação do conhecimento escolar, mediante o exercício das práticas pedagógicas, podemos discutir as propostas de Alves sobre a construção de um currículo em rede.

Na construção do currículo, é evidente a necessidade de perceber a contribuição dos educadores, sua formação inicial e, no exercício da prática docente, sua formação continuada, pois, depende da proposta política pedagógica da escola e o espaço social que a mesma localiza, os estudos de um currículo democrático e de interesse social.

As contribuições dos professores que no exercício de suas práticas propõem transformações sociais hoje são contempladas nos planos de carreira com horário específico de reflexões e formação continuada. Este espaço é, portanto, o motivo de pesquisa educacional. Em que medida os Horários de Trabalho pedagógico Coletivo contribuem para a formação continuada de professores de uma escola pública de Educação Básica, no interior do Estado de São Paulo?

Contemplando essa necessidade de reflexão e de construção do conhecimento escolar, relacionado ao conhecimento social e sua inserção na proposta política da escola, as contribuições de Apple e Giroux fazem melhor compreendermos o mundo social e a necessidade de profissionais do ensino como intelectuais transformadores.

6. Referências Bibliográficas

- ALVES, N. e OLIVEIRA, I.B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In LOPES, A.C. e MACEDO, E. (org.) **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-102
- APPLE, M. W. e BEANE, J. (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- APPLE, M. W. Trabalho docente. In. Apple, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 31-80
- BEANE, J. **Integração curricular: a essência de uma escola democrática**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2 jul/dez 2003. p.91-110
- CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIROUX, H. A. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

- LOPES, A. C. e MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (org.) **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus. 1997. p. 9-28
- MOREIRA, A. F. Currículo e multiculturalismo: desafios e tensões. In: LISITA, V.M.S. de S. e SOUSA. L.F.E.C.P. (org.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 155-172.
- PACHECO, J. A. Área de projeto: uma componente curricular não disciplinar. In: Lopes A.C. e Macedo, E. (org.) **Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 177-200