

O EPISTEMOLÓGICO E O CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO

Mere Abramowicz
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Rita de Cássia M. T. Stano
Universidade Federal de Itajubá

Yara Pires Gonçalves
Centro Universitário "Antônio Eufrásio de Toledo" -
Presidente Prudente-SP

Resumo: Este artigo pretende apontar quais aspectos epistemológicos e curriculares colaboram com a formação pedagógica de professores bacharéis, no exercício da docência, no ensino superior, por meio de abordagem qualitativa de base filosófica dialética. Esses profissionais constroem seu saber ensinar, a partir de fundamentos teóricos de sua profissão. No confronto com a prática docente, se autoformam pela troca de experiência entre seus pares e cursos de capacitação, resultando em uma epistemologia da prática em construção. Eles compõem seu currículo à medida que mobilizam seus conhecimentos pessoais e profissionais, história de vida, cultura docente em ação, cultura institucional e da comunidade em que se inserem. Continuamente, vão se formando e se profissionalizando professores, construindo, assim, sua identidade docente.

Palavras-Chave: formação docente, epistemologia e currículo em construção.

THE EPISTEMOLOGICAL AND CURRICULAR ASPECTS OF TEACHER TRAINING IN PRACTICE

Abstract: This article aims to point out what epistemological and curricular aspects collaborate with the teaching education of baccalaureate graduates that are teaching in higher education, through a qualitative approach based on philosophical dialectics. Those professionals build their teaching knowledge from the theoretical foundations of their profession. By practicing teaching, they develop themselves by exchanging experiences with their peers and in training courses, resulting in an epistemology of practice in construction. Those professionals make their own curricula as they mobilize their personal knowledge, life story, teaching culture in action, institutional culture and the community where they work. They are continually being professionally trained as teachers, thus building their teaching identity.

Keywords: Teacher education. Epistemology and curriculum in construction.

Introdução

Diante de mudanças e crises sociais, econômicas, políticas, éticas, dentre outras, bem como de avanços tecnológicos marcantes na sociedade contemporânea, destaca-se a educação, em especial a formação de professores, como possibilidade de intervenção nesse cenário indefinido, em movimento e transformação.

Considerando-se o papel social estratégico do professor para a compreensão e atuação compatíveis com essa complexidade e que “o ensino é atividade que requer conhecimentos específicos” (ALMEIDA, 2012, p. 71), este estudo, embora possa ser ampliado aos demais professores com formação regular anterior ao confronto com a prática, pretende focalizar a formação pedagógica de bacharéis no exercício da docência, no ensino superior, em virtude de grande número de profissionais de outras áreas (médicos, engenheiros, administradores, advogados, contadores, dentre muitas outras) atuarem como professores sem formação específica para essa finalidade, visto que as respectivas formações implicam continuidade do processo.

A identidade do professor é, simultaneamente, epistemológica, porque reconhece a docência como campo de conhecimento específico, e profissional, pois se constitui em campo específico de intervenção profissional na prática social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.13).

O objeto de pesquisa apresenta relevância social e educacional de destaque por tratar-se de formação de formadores de diferentes profissões, papel fundamental nas sociedades em desenvolvimento. Alguns autores fundamentam este estudo como Nóvoa, Giroux, Imbernón, Santos, Goodson, Apple, Santomé, Freire, dentre outros. Para Freire, o papel da educação compreendida em sua perspectiva verdadeira “não é outra senão a de humanizar o homem na ação consciente que este deve ter para transformar o mundo” (FREIRE, 1977, 12).

A educação como possibilidade de intervenção no cenário social evidencia potencialidades e limites educacionais, e é justificada à luz de três conceitos educacionais freireanos: 1) a especificidade humana capaz de ser humanizada pela educação, 2) a educação propriamente dita como meio de mudar a compreensão do mundo e 3) a incompletude do ser humano.

O primeiro conceito nos esclarece que é por meio da educação que o ser humano se conscientiza e pode se humanizar, o que supõe maior possibilidade de intervenção no mundo (FREIRE, 2004, p. 109).

Quanto ao segundo, o que se destaca é que ao professor cabe instrumentalizar o aluno para a compreensão do mundo, o que não garante a mudança do mundo “Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social e não o estudo crítico em sala de aula” (FREIRE; SHÖR, 2006, p. 207).

O terceiro nos remete ao fundamento de que a educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados (FREIRE, 1979, p.81). A questão ontológica de ser mais desvela a incompletude do ser humano “na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão.” (FREIRE, 2003, p. 73). Neste aspecto, se coloca não apenas a questão da necessidade da formação do professor e do aluno, mas da sua formação contínua, para que se exerça, em plenitude, o papel da educação como formadora de sujeitos em uma sociedade em transformação.

Esses três conceitos suscitam outros tantos a serem explorados neste estudo por meio de abordagem qualitativa (BOGDAN, 1994, p. 47-51) de base filosófica dialética, com a finalidade de apreendê-lo em seus significados e sentidos, em virtude de possibilitar a compreensão da importância da complexidade das relações sociais (BOGDAN, 1994, p. 16). Todos eles convergem para o cerne do problema: o desafio da formação docente.

Além desses fundamentos, na contextualização do objeto de estudo, coloca-se como condição e pressuposto, outros dois aspectos: que a escola seja democrática e calcada em um projeto emancipador na formação de professores para que a educação realize o seu papel social na sociedade.

A formação em questão supõe uma escola democrática. Parte do princípio de que a democracia permite, principalmente, o desenvolvimento de relações sociais e políticas abertas e éticas, livre fluxo de ideias, ensino problematizador, reflexão e análise crítica, preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias (APPLE; BEANE, 1997b). Segundo Santomé (2013, p. 224), “a democracia já é considerada como o modelo político mais justo

que organiza a vida social das pessoas, das instituições e do governo e, portanto, também organiza o sistema de educação.”

Não se pode ignorar, entretanto, que exercer a democracia envolve tensões e contradições, mas, por outro lado, permite criar estruturas e processos democráticos, por meio dos quais o currículo escolar propicia experiências democráticas aos sujeitos em formação, tanto professores como alunos.

A formação do professor determina de certa forma a formação do aluno. Essas formações, sua direção e consequências não podem estar desvinculadas da consciência da intencionalidade do professor proposta ou subjacente e do seu entorno.

Quanto ao paradigma emancipador, em consonância com Giroux (1997), Santos (2003) e Freire (2004), destaca-se que ele prevê uma concepção de homem como pessoa ativa, crítica, sujeito social da história, pessoa criativa que constrói o seu próprio conhecimento, exige reflexão. Portanto, supõe a formação de sujeitos autônomos, capazes de produzir o seu próprio conhecimento, de posicionar-se diante da realidade da qual fazem parte, de ter postura crítica e refletir sobre suas ações e as dos outros.

Dentro desse contexto, qual o perfil do professor desejado?

No século XX, os professores eram meros transmissores de conhecimento e os alunos repetidores desses conhecimentos, fundamentados na Pedagogia do Gerenciamento, centrada na racionalidade técnica e instrumental (GIROUX, 1997; IMBERNÓN, 2004).

No século XXI, mudanças sociais e avanços da tecnologia propiciaram o aparecimento de uma nova realidade social, globalizada, complexa, porque indefinida, que exige redefinição da educação e do perfil do profissional, bem como novos entendimentos das práticas docentes, à luz da construção de uma epistemologia e concepção curricular, ambas indissociáveis e adequadas ao novo momento. É neste contexto que se destaca a posição social estratégica do professor e sua formação.

Embora não haja exigência legal de formação específica como condição para o exercício do trabalho docente, no ensino superior, alguns cursos de pós-graduação subsidiam essa formação, o que não supre as necessidades requeridas pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior-SINAES, que espera dos docentes competências e habilidades para o uso de metodologias inovadoras,

elaboração de planos de ensino e de aulas, bem como de projetos de pesquisa, atividades interdisciplinares, domínio de conceitos pedagógicos e terminologia educacional apropriada, dentre outras tantas específicas da docência.

Deve-se observar que, além das disciplinas oferecidas na pós-graduação *lato* e ou *stricto sensu*, que se limitam aos aspectos técnicos e metodológicos restritos à sala de aula, temos as capacitações docentes oferecidas, em geral, nas IES privadas, bem como estágios de docência quando da utilização de bolsas de estudo via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, dentre outras situaçõesⁱ, não sendo considerados suficientes para suprir o novo perfil do profissional que as transformações sociais e tecnológicas têm exigido.

O perfil do profissional da educação que se espera deve atender às demandas da sociedade contemporânea e à expectativa educacional exigida nos documentos legais. Para isso, o docente deve estar aberto ao entendimento de processos educacionais em construção, ter postura ativa e investigativa, ser flexível e pesquisador, criativo, inovador, transformador, crítico, reflexivo, conectivo e tecnológico, dentre outras competências e habilidades requeridas em sua atuação, como professor. A construção dessa identidade ocorre, no recorte deste artigo, no confronto com a prática.

Assim, ao se considerar a formação docente em exercício, dois aspectos são fundamentais e estão entrelaçados: o epistemológico e o curricular. Quais conhecimentos fundamentam essa formação? Que tipo de currículo favorece a construção dos saberes de ensino?

Eis as questões a serem desveladas, de forma distinta, mas indissociáveis.

Delineamento de uma epistemologia em construção

Nesse contexto, o domínio de conhecimentos específicos da profissão de origem é condição para o exercício da docência, mas não basta. É necessário que o profissional saiba transformar esses conhecimentos em saberes de ensino. Como isso ocorre?

A grande maioria dos profissionais, ao se dedicar à docência, tem como referência modelos didáticos e pedagógicos de seus próprios

professores, ou se fundamenta em conhecimentos do senso comum relativos ao ensino, ou em autores em cujo estudo não se aprofundou, dentre outras situações não específicas para sua formação de professor. Nessa direção, a formação docente em exercício passa, ao longo de seu percurso formativo, pela transformação desse conhecimento ingênuo, espontâneo, relativo ao ensino, em conhecimento específico da docência, elaborado com rigor metodológico, o que pode indicar uma possível epistemologia em construção (GONÇALVES, 2007, p.42-80).

Segundo Freire, o conhecimento do senso comum caracteriza-se pela ingenuidade, mas nem por isso tem menor valor ou importância; deve ser respeitado e tomado como ponto de partida para a formação tanto do docente como discente:

Este é o saber de 'experiência feito' (Camões), a que falta, porém, o crivo de criticidade. É a sabedoria ingênua, do senso comum, desarmada de métodos rigorosos de aproximação ao objeto, mas que, nem por isso, pode ou deve ser por nós desconsiderada. Sua necessária superação passa pelo respeito a ela e tem nela o seu ponto de partida. (FREIRE, 2006, p.123).

Sair de um modelo de reprodução do conhecimento, e ou de um conhecimento espontâneo para um pensamento com rigor metodológico não é tarefa fácil, nem rápida, no universo dos sujeitos em estudo. Os, então, professores vão construindo seu saber ensinar, vão se formando ao elaborarem seus próprios modos docentes com autonomia e conhecimento profissional, à medida que novas experiências docentes ocorrem, que trocam experiências com seus pares em espaços de aprendizagem (formação mútua)ⁱⁱ, que capacitações oferecidas pelas instituições se concretizam (formação sistematizada)ⁱⁱⁱ, e participam do projeto educativo da instituição, o que irá compondo seus saberes pedagógicos e a sua autoformação de maneira contínua e permanentemente^{iv} (GONÇALVES, 2010, p.65).

Garcia (1997, p.57) destaca que o conhecimento de conteúdo pedagógico não pode ser adquirido mecanicamente nem ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa "uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido no decorrer de seu percurso formativo". Essa ação possibilitará a construção de uma epistemologia reflexiva da prática com a marca e a identidade do profissional.

Freire (2006, p.124) considera dois momentos do saber: o da experiência da e na cotidianidade (não há questionamentos) e "o segundo momento em que nossa mente opera epistemologicamente, a rigorosidade metodológica com que nos aproximamos do objeto,

tendo dele ‘tomado distância’, isto é, tendo-o objetivado, nos oferece um outro tipo de saber”. Esses dois saberes implicam “debate sobre prática e teoria que só podem ser compreendidos se percebidos e captados em suas relações contraditórias”.

Para Freire, teoria e prática se constituem em uma unidade dialética, indissociável. Por muitas décadas, o ensino se fundamentou, tomando como ponto de partida a teoria. A ciência definia a sociedade. Hoje, segundo Cunha (2003, p.69), a sociedade define a ciência, o que pode estar incidindo sobre uma nova lógica na construção do saber ensinar que compõe esta epistemologia, em questão. Destaca a autora que:

Os currículos, tradicionalmente, obedecem à lógica que organiza o conhecimento: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante. A ideia que sustenta essa concepção exige que o aprendiz primeiro domine a teoria para depois entender a prática e a realidade. (CUNHA, 2003, p. 68).

Os profissionais no exercício da docência invertem a lógica da construção do seu conhecimento pedagógico. Partem do confronto com a prática que só mais tarde poderá ou não ser iluminada pela teoria. A formação mútua, na troca de experiência entre os pares, requer interação, reflexão sobre a ação e nova ação. A racionalidade técnica vai, aos poucos, sendo superada pela interativa e depois acrescida da reflexiva, mas muitos resquícios ainda permanecem (GONÇALVES, 2015, p. 40-41).

Ao longo de sua formação em exercício, a “prática pela prática” tende a se transformar em práxis, o que implica uma ação e reflexão sobre sua ação e a dos outros.

A ação docente exige, neste perfil docente em formação, reflexão e criticidade para que a produção do conhecimento formativo ocorra na ótica da análise do que se realiza em situação concreta. O saber situado ganha força, pois é partir dele que é desencadeada a construção epistemológica profissional em formação para a docência, por meio da dialogicidade entre pares, instituição e comunidade.

Almeida (2012, p.69) considera que o exercício da docência, no ensino superior, caracteriza-se por um conjunto de ações que abrange três dimensões relativas ao papel do professor: dimensão profissional, que forma a identidade profissional, base de sua formação; a pessoal, que envolve relações de envolvimento e

compromissos com a docência e a organizacional, em que são estabelecidas as condições de organização, viabilização e remuneração do trabalho e padrões a serem atingidos, o que converge para o pensamento em discussão.

A construção da epistemologia a que nos referimos requer do profissional não só produção de um novo conhecimento específico da docência, mas conscientização para que possa intencionalmente, com autonomia, intervir no seu próprio processo de formação como também do seu aluno.

Na formação e atuação da docência, o processo de conscientização permite ao professor ultrapassar a esfera espontânea do conhecimento ao mesmo tempo que seu percurso formativo reflete sua história de vida, de acordo com as experiências que a atividade docente lhe proporciona.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227- 228), os saberes de experiência não provêm das instituições, não se encontram sistematizados; são saberes práticos e não da prática, não se aplicam à prática, integram-se a ela, formam um conjunto de representações, constituem “a cultura docente em ação”.

A complexidade do perfil docente exigido por uma sociedade em movimento, indefinida e em transformação, bem como as mais diversas demandas sociais e tecnológicas, requer do docente competências e habilidades pessoais e profissionais que se desenvolvem por meio de sua autoformação (SILVA, 2008, p.100), de modo contínuo, pensamento esse presente na seguinte afirmação:

A autoformação, considerada como um movimento da consciência reflexiva, é de responsabilidade do próprio professor, que em interação com o outro se constrói e constrói o outro (heteroformação) e na relação/interação com o meio (ecoformação) contribui para o desenvolvimento do seu entorno. (GONÇALVES, 2015, p. 111).

A dimensão coletiva da formação (ecoformação), por meio do trabalho coletivo e da práxis, permite a superação do saber ingênuo, possibilitando a produção de um saber científico crítico. O processo de construção do saber é social, cuja dimensão individual, porém, não pode ser esquecida ou subestimada; é legitimado na coletividade.

O exercício da docência possibilita, ao mesmo tempo, a formação e a profissionalização do profissional como professor, de modo informal, não regular.

No caso da referida pesquisa (GONÇALVES, 2007, p.74-80), embora não exista um conhecimento teórico-metodológico adquirido em formação específica para a docência, existem conhecimentos não sistematizados assimilados na cultura geral, leitura do mundo, como também familiar e escolar, cursos de capacitação, dentre outras situações de vivência com os professores que são tomados como referencial e que compõem o saber acumulado do professor.

A construção epistemológica que embasa a formação dos profissionais, público-alvo deste estudo, é realizada de forma espontânea e de acordo com as possibilidades institucionais oferecidas, limites e potencialidades pessoais do professor.

Em síntese, esses profissionais bacharéis constroem seu saber ensinar, a partir do domínio teórico de conhecimentos científicos referentes à sua profissão de origem e dos saberes de ensino, elaborados no exercício da docência, no confronto com a prática. Esses conhecimentos, construídos em interação com seus pares e legitimados na coletividade, em situação colegiada e por meio da reflexão sobre sua prática e a do outro, compõem sua autoformação e alicerçam uma epistemologia da prática em construção.

Caracterização de um currículo em definição

A construção de um currículo (formal e informal) que atenda, ao mesmo tempo, as demandas sociais e os parâmetros legais, em uma sociedade em movimento, é tarefa árdua. Quando diz respeito a um país com deficiências na educação, lacunas nas políticas públicas, extensão continental e diversidades culturais locais marcantes, alguns referenciais para análise são necessários.

A resposta à questão sobre que tipo de currículo favorece a construção dos saberes de ensino, em situação permanente de autoformação, abrange todos os docentes em exercício, independentemente de sua formação, requer considerações sobre em quais fundamentos conceituais se embasam e quais tipos de currículo^v devem ser considerados, para que se evidencie o percurso percorrido em sua definição e composição.

A concepção de currículo é polissêmica, possibilita a produção de um currículo democrático problematizador, reflexivo, includente^{vi}.

O currículo, abordado na ótica sociológica, é considerado como o “resultado de um processo social necessário a transmissão de valores, conhecimentos e habilidades [...]”, segundo Goodson (1995, p.1).

Nessa direção, considera-se o papel social da educação e da escola no desenvolvimento do ser humano, destacando-se que diferentes

currículos produzem diferentes pessoas, identidades, subjetividades sociais determinadas, que podem conduzir à inclusão ou exclusão social:

Uma história de currículo tem de ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. (GOODSON, 1995, p.3).

De acordo com Goodson (1995), o currículo deve estar centrado em uma epistemologia social, coerente com o pensamento em discussão.

Quanto ao tipo de currículo, no caso de formação docente em serviço, o currículo é 'informal', no sentido de estar sendo em ação, e resultante de escolhas que o docente vai fazendo ao longo de sua atuação. Situações práticas, reuniões de planejamento, cursos de capacitação, leituras e experiências pessoais vão compondo esse currículo espontaneamente, o que corrobora com o pensamento de Cunha (2003), conforme já mencionado.

Esses dois aspectos, currículo social e informal, justificam esta discussão à luz de relações e considerações sobre: a) sociedade em movimento; b) justiça curricular; c) direção educacional e d) parâmetros legais, visto que abrange todos os tipos de formação docente, seja ela formal ou informal.

O pensador polonês Zygmunt Bauman^{vii}, criador do conceito de modernidade líquida, reflete sobre a *sociedade em movimento* e o desafio de encontrar respostas a problemas que ela mesma criou e considera que nos encontramos num momento de interregno, marcado por incertezas, fragilidades e fugacidade. O referido autor chama a atenção para as novas formas da desigualdade no planeta e faz um alerta: na sociedade global, a justiça será obra de acordos, não de consensos (BAUMAN, 2011).

Cristopher Day (2001, p.299) aborda a questão da perspectiva da educação ter de levar em conta a natureza da sociedade em mudança na formação do professor do século XXI, para que o ensino seja consistente e de qualidade e propicie uma aprendizagem permanente.

As desigualdades e diversidades, de um modo geral, devem estar contempladas em um currículo que pretenda ser democrático e seja parte de um projeto emancipatório. Santomé (2013, p.9) afirma que a *justiça curricular* deve atender a todos os grupos sociais, contribuindo para que se tornem "pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático".

Para ele, referir-se à justiça curricular implica analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas, recolocar a importância dos conteúdos com vistas à inclusão, representação, reconhecimento,

contribuições e valorização das pessoas, dos grupos e das culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade. Esclarece ainda que:

Vivemos em um mundo complexo que exige pessoas que saibam discutir com rigor, mas que também saibam duvidar e, portanto, mantenham sempre viva sua curiosidade intelectual, pois os novos cidadãos do século XXI precisam desenvolver uma compreensão da realidade mais racional e argumentativa, permanentemente submetida à reflexão e ao debate. (SANTOMÉ, 2013, p. 11).

O autor corrobora com aspectos importantes da formação do docente, à medida que evidencia o papel da racionalidade reflexiva na autoformação do professor.

Santomé (2013) observa, ainda, a relação entre ser docente, inovação curricular e diversidade cultural, exigências da sociedade contemporânea:

Ser docente implica estar continuamente se aperfeiçoando no projeto, no desenvolvimento e na avaliação de projetos curriculares, ter possibilidades de se envolver com propostas de inovação curricular, de se comprometer com propostas de trabalho em aulas que respeitem a diversidade cultural e as diferenças entre grupos e indivíduos. (SANTOMÉ, 2013, p. 226).

Este posicionamento do autor aponta indicadores de formação docente, em geral e em serviço, exigidas pela diversidade cultural e inovação presentes em um currículo que atenda as diferenças e possibilite a inclusão social. Não se pode esquecer que intervenções curriculares inadequadas podem legitimar a marginalização, mesmo entre muros, e que, afirmativas expressas em livros e recursos didáticos como 'dogmas' muitas vezes soam como verdades indiscutíveis, conhecimento ou verdade oficial, o que necessita ser discutido e refletido criticamente. O conhecimento científico pode ser manipulado, com clara intenção política ou para favorecer determinados interesses privados (SANTOMÉ, 2013, p. 229).

Santomé (2013, p. 184 -186) estabelece, ainda, uma relação entre as políticas educacionais e as relações de poder, apontando o papel da escola na legitimação do multiculturalismo. Para ele, a escola sofre muitas vezes pressões para como educar em sociedades multiculturais e multilinguísticas, em coerência com o mundo globalizado, mas também capacitá-los para os mercados de produção (p.183), destacando que, em um mundo cada vez mais despolitizado, corremos o risco de cair em um multiculturalismo anedótico, limitado a informações descontextualizadas, para, aparentemente, atender à diversidade (SANTOMÉ, 2013, p.11).

Quando se fala em possibilidade de intervenção no mundo e, conseqüentemente, de mudanças na direção almejada, por meio da educação, supõe-se intencionalidade e consciência de que *a educação é*

diretiva, “a questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva” (FREIRE; SHÖR, 2006, p. 135), portanto “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2004, p.98).

Essa direção está relacionada aos tipos de currículo. Pode estar expressa, ser ou não oficial ou manter-se latente nas entrelinhas do currículo.

O que dá direção oficial à educação e, conseqüentemente, aos currículos e à formação de professores são os *parâmetros legais* que revelam o posicionamento político-educacional do estado.

Para Apple (1997a, p.24), “as políticas do conhecimento oficial são resultado de acordos ou compromissos. Elas não são usualmente impostas, mas representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem”.

Sobre conhecimento oficial, Apple (1997a, p. 25) esclarece que “Conhecimento Oficial analisa as disputas acerca do currículo, ensino e política, numa variedade de níveis e aponta para possibilidades – não apenas limitações – na situação atual”.

Na tentativa de se ressaltar proximidades e afastamentos observados na prática da formação dos profissionais no exercício da docência e de futuros profissionais, os parâmetros legais^{viii} podem ser considerados um embrião de um projeto de nação.

Não se pretende aqui realizar uma análise sobre esses referenciais legais (conhecimento oficial), mas apontar os que existem e em quais aspectos eles incidem sobre a formação de formadores, na ótica do respeito à diversidade com vistas à inclusão social, questões cruciais nas sociedades contemporâneas.

Em relação à formação de bacharéis, no exercício da docência, os parâmetros legais (conhecimento oficial) têm ficado à margem, em virtude de lacunas já apontadas, o que permite certa forma de flexibilidade curricular e respeito à diversidade em sua trajetória de formação, mas também pouco aprofundamento das questões que fundamentam o ensino, aspectos essenciais nos projetos democráticos emancipatórios.

Voltando ao questionamento inicial sobre “Que tipo de currículo favorece a construção dos saberes de ensino?”, retomamos o entrelaçamento entre o epistemológico e o curricular. O que se observa é que esses profissionais compõem o seu próprio currículo, à medida que, no decorrer de sua prática docente, mobilizam conhecimentos relativos à sua formação de origem, à sua história de vida, à cultura docente em ação, à cultura da instituição e da comunidade em que se inserem. Partindo desses referenciais, constroem os saberes de ensino à medida que se formam e se

profissionalizam na docência, formatando sua nova identidade profissional.

Considerações finais: possíveis contribuições para a formação docente

A formação docente, em discussão, supõe posição social estratégica do professor na possibilidade de intervenção no cenário indefinido em que nos encontramos, fundamentada em conceitos que priorizam a humanização do homem, a compreensão do mundo e a completude do ser humano. Pressupõe, ainda, que a escola seja democrática e tenha um projeto emancipador.

A formação docente, conforme estudada, aponta tendências e caracteriza-se pela flexibilidade e diversidade tanto epistemológica como curricular, o que contempla todos os profissionais no exercício da docência. Como professor, o bacharel constrói o seu saber ensinar a partir de referenciais profissionais e pessoais, de forma espontânea, compondo, assim, seu próprio currículo, continuamente. Com formação docente, o professor continua sua formação no exercício da docência. Portanto, a formação continuada persiste e consiste em uma exigência social, educacional, profissional e pessoal, característica da identidade docente em ambas as situações.

Do ponto de vista epistemológico, o docente, no confronto com a prática, aos poucos vai transformando o seu conhecimento do senso comum em saber ensinar, vai superando o saber espontâneo, por meio de reflexão sobre sua ação e a dos seus pares, da conscientização de seus atos docentes que envolvem intencionalidade e uso de métodos com rigor científico.

O saber local situado é referencial rico e significativo para essas experiências, que são depois ampliadas para novas situações e recriadas de acordo com cada realidade, tanto do professor como do aluno, considerando-se o tempo (cronológico e de desenvolvimento) e espaços de aprendizagem (dentro ou fora da sala de aula) em que ocorrem.

Podemos dizer que a autoformação ocorre por meio de uma formação mútua entre pares e depois em grupo. O saber ensinar construído, individualmente, é legitimado na coletividade, mediante a troca de experiências e em ocasiões de reuniões colegiadas, espaços de discussão, de forma contínua e constante.

À medida que o bacharel se forma professor, simultaneamente, se profissionaliza na docência, construindo assim a sua identidade docente epistemológica e profissional.

O que se observa é que a formação docente nessas condições subverte a lógica da formação regular, parte da prática e caracteriza-se pela produção de um conhecimento social com dimensão pessoal, para depois se transformar em conhecimento científico, legitimado na coletividade.

O currículo, nesta perspectiva, é considerado em um contexto em movimento, pretende atender à justiça curricular, valorizando a diversidade cultural, a inovação e a inclusão social, destaca que a educação é diretiva e que pode atender aos interesses mais diversos, apontando que os parâmetros legais representam uma direção oficial dos currículos.

Em uma sociedade indefinida, em movimento, o estar se tornando professor implica observar que, no ensino, na ótica epistemológica, há necessidade de construção de um conhecimento multifacetado, situado, no âmbito organizacional, em um currículo flexível com características próprias, transdisciplinar, que favoreça a interdisciplinaridade, a dialogicidade entre conteúdos, ou seja, um currículo em ação, integrado e integrador da teoria e da prática.

Em virtude do contexto social em transformação, consequência de mudanças sociais e avanços tecnológicos, a formação exige conectividade, não só tecnológica, mas de ligações inter e entre temas, que desenvolva competências e habilidades em diferentes dimensões e direções, na produção de seu conhecimento específico da docência (saber ensinar), respeitando diversidades e multiculturalismo, com vistas à inclusão social e diminuição dos distanciamentos sociais, calcados numa escola democrática, com projeto emancipatório e justiça curricular.

Entretanto, não se pode mais pensar em 'grades' curriculares, mas em matrizes abertas, caracterizadas pela flexibilidade, bem como currículos modulares por áreas que favorecem a produção do conhecimento e a espontaneidade dos percursos de formação dos sujeitos envolvidos.

A partir dessas considerações, o que desponta é a possibilidade de um currículo espiralado, não estratificado, privilegiar o encadeamento, o que fazer e o como fazer, contemplando as necessidades presentes do bacharel docente. A formação de professores permanece um desafio.

Referências

ALMEIDA, M.I. *Formação do Professor do Ensino Superior*. Desafios e políticas institucionais. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

APPLE, M.W. *Conhecimento Oficial*. A educação democrática numa era conservadora. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1997 a.

- APPLE, M.W., BEANE, J.A. (orgs) revisão técnica de Regina Leite Garcia; tradução Dinah de Abreu Azevedo. *Escolas Democráticas*, São Paulo: Cortez, 1997 b.
- BAUMAN, Z. *A face humana da sociologia*. O Estado de São Paulo, 30 abril 2011, disponível em <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,a-face-humana-da-sociologia-imp.712848>.
- BOGDAN, R.C. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CUNHA, M.I. Formação de professores e currículo no ensino superior. Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, M.C., PACHECO, J. A., EVANGELISTA, M.O. *Formação de Professores*. Perspectivas educacionais curriculares. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.
- DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2001.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 3. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à autonomia*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 16. ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.
- FREIRE, P.; SHÖR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONÇALVES, Y.P. *Currículo e prática docente*. Assistentes sociais no exercício da docência: aprendizagem do saber ensinar. Tese de doutorado, PUCSP, 2007.
- GONÇALVES, Y.P. *Ensinantes Aprendizizes*. Bacharéis na prática da docência. Curitiba: Editora CRV, 2010.
- GONÇALVES, Y.P. Movimentos da formação para a docência: um processo em construção. In: COIMBRA, C.L. et al (orgs). *A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior: desafios de uma formação*. Curitiba/PR: Editora CRV, Série Currículo: Questões Atuais, Vol 6, 2015.
- GONÇALVES, Y.P. *Aprendizagem do saber ensinar*. Assistentes sociais no exercício da docência. Verlag/Editora: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOMÉ, J.T. *Currículo Escolar e Justiça social*. O Cavalo de Troia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA A.T.R. *Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau*. Desenvolvimento do meio ambiente, n 18, p.95-104, jul-dez, 2008, Editora UFPR.

TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação, São Paulo, n. 4, p. 215-233, 1991.

NOTAS

ⁱ Dados emergidos de pesquisa realizada por grupo de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo-PUCSP, divulgado na Série Currículo: Questões Atuais, editora CRV, vol VI, 2015, p. 108.

ⁱⁱ A expressão formação mútua foi cunhada pelos autores, considerando que a aprendizagem/formação ocorre na interação entre professores (pares), entre professor e aluno, como também entre professores e demais sujeitos envolvidos no processo educacional, em diferentes espaços (escolares ou não) e em momentos diversos.

ⁱⁱⁱ É considerada formação sistematizada aquela que envolve profissionais no exercício da docência cuja capacitação se dá também por meio de cursos oferecidos pelas IES, de forma planejada e intencional com o objetivo de suprir possíveis lacunas de formação docente.

^{iv} Autoformação contínua consiste na seleção e mobilização de conhecimentos próprios e experiências pessoais e coletivas, em cursos de capacitação e no confronto com a prática, dentre outras situações, que compõem a sua formação.

^v Consideramos a concepção de Moreira (1997, p.15), segundo o qual os currículos podem ser formal e informal (currículo em ação), observando-se, ainda, a possibilidade de um currículo oculto, subliminar.

^{vi} Essa concepção foi gerada e gestada nas aulas de Estudos Avançados de Currículo-PUCSP (2º Semestre de 2004).

^{vii} Entrevista realizada em 30 de abril de 2011, a Laura Greenhalgh, O Estado de S. Paulo.

^{viii} Dentre esses referenciais, podemos destacar: o Plano Nacional de Educação-PNE, metas 12 e 13, referentes ao ensino superior e 14 à pós-graduação *stricto sensu*; o Decreto no. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação-PNE; a Resolução no. 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior.

Sobre as autoras:

Mere Abramowicz é bacharel e licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo; Mestre em Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora Titular do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Responsável pela Linha de Pesquisa: Currículo e

Avaliação sendo líder do Grupo de Pesquisa: "Currículo – Questões Atuais". Autora de inúmeros livros e artigos além de assessorias e consultorias. E-mail: mabramowicz@uol.com.br

Rita de Cássia M. T. Stano é graduada em Pedagogia, Mestre em Supervisão e Currículo pela PUC-SP e Doutora em Educação: currículo pela PUC-SP. Professora Associada da Universidade Federal de Itajubá. Coordenadora do Grupo de Ensino, Pesquisa e extensão em Educação e Humanidades da Unifei e professora do Mestrado em Educação em Ciências. Coordenadora do Curso de Especialização a distância em Gestão Educacional. Pesquisadora na área da Educação no Grupo de Pesquisa "Currículo: Questões Atuais" da PUC/SP. Coordenadora do Centro de Educação-Unifei. E-mail: ritastano@gmail.com

Yara Pires Gonçalves é graduada em Letras e Pedagogia. Especialista em Linguística. Mestre em Educação pela UNESP de Marília-SP. Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Coordenadora Pedagógica do Centro Universitário "Antônio Eufrásio de Toledo" de Presidente Prudente-SP. Pesquisadora na área da Educação no Grupo de Pesquisa "Currículo: Questões Atuais" da PUC-SP. E-mail: ygoncalv@terra.com.br; coord.pedagogica@toledoprudente.edu.br

Recebido em março de 2017

Aceito para publicação em abril de 2017