

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Elize Keller Franco

Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos
de Licenciatura da UFPR Litoral

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2014

Elize Keller Franco

Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos
de Licenciatura da UFPR Litoral

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de Doutora em
Educação: Currículo, sob a orientação do
Prof. Doutor Marcos Tarciso Masetto.

São Paulo

2014

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-nos dado força para concluir este trabalho em meio a tantas dificuldades que surgiram nesse período.

Ao meu querido pai Reinoldo, que nos deixou enquanto desenvolvíamos esta pesquisa. À minha querida mãe Leopoldina, a quem, ainda, posso expressar meu amor e gratidão. A conquista de mais esta etapa no meu crescimento pessoal e profissional é reflexo do valor que eles sempre depositaram na educação e do exemplo de pais sábios e amorosos.

Ao meu esposo Almir, pelo seu amor que me faz tão bem, por sempre estar ao meu lado apoiando-me em tudo.

Aos meus filhos Guilherme e Alana, por terem me dado a oportunidade e a felicidade de ver neles as conquistas e as realizações que sempre sonhei como educadora para todos os educandos.

À minha sogra Floripes, pelo apoio certo na hora certa, e a todos os demais familiares e amigos que torceram pela conclusão deste trabalho.

Ao querido orientador e professor, doutor Marcos Tarciso Masetto, que em sua disposição permanente em direção a uma educação inovadora contagia-nos, capacita-nos, torna-nos educadores e pessoas melhores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo por contribuírem na minha formação.

Ao professor Valdo José Cavallet, diretor da UFPR Litoral, aos professores e alunos dessa instituição, à secretária Silvana Bach, à equipe de servidores, a todos vocês, mentores e protagonistas dessa inovação, meu mais profundo agradecimento por me proporcionarem a experiência única de conhecer o projeto das licenciaturas do Setor e pela forma autêntica e acolhedora com a qual me apoiaram na obtenção dos dados.

A duas professoras que tive na formação inicial no curso de Pedagogia, Helena Wichert e Nair Ebling, pois ao olhar e indagar sobre a minha trajetória profissional e meu interesse de pesquisa, reconheço traços da sua influência.

À professora doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco por ter-me recebido como sua aluna no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação.

Aos professores doutores Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Valdo José Cavallet e Marina Graziela Feldmann pela receptividade ao meu convite para compor a banca de defesa.

Ao grupo de pesquisa “Formação de Professores e Paradigmas Curriculares”, cujas interações trouxeram contribuições para esse estudo.

À Ana Paula pelo auxílio nas transcrições.

À professora Sonia Bessa, coordenadora do Curso de Pedagogia do UNASP, pela compreensão, apoio e solidariedade durante esse tempo em que tive que me dividir entre o doutorado e as atividades da docência.

Ao Centro Universitário Adventista de São Paulo pelo apoio na realização do doutorado.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

KELLER-FRANCO, Elize. **Movimentos de mudança**: um estudo de caso sobre inovação curricular em Cursos de Licenciatura da UFPR Litoral. 2014, 263 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

A recorrente denúncia de que o preparo oferecido nos cursos de formação inicial não tem oferecido respostas adequadas às novas exigências do trabalho dos professores na sociedade contemporânea e aos desafios enfrentados pelos docentes em suas práticas cotidianas tem colocado em questão a revisão dos currículos que formam esses profissionais. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo a análise crítica de uma organização curricular alternativa que vem sendo desenvolvida nos cursos de formação inicial de professores, mais especificamente, em cursos de Licenciaturas de Ciências, Artes e Linguagem e Comunicação da Universidade Federal do Paraná - Unidade Litoral. Para isso, escolheu-se como questão orientadora investigar em que medida a proposta que vem sendo desenvolvida na UFPR Litoral traz elementos com potencial de contribuição para um novo paradigma curricular na formação inicial de professores. Adota-se como caminho metodológico para este estudo a abordagem qualitativa de pesquisa na modalidade de estudo de caso. Para obtenção dos dados, privilegiou-se a análise documental e grupos de discussão com alunos e professores. Autores como Garcia (1999), Tardif (2011), Masetto (2003, 2006, 2007, 2009, 2012), Gatti (2010), André (2005, 2009, 2010), Diniz-Pereira (2007, 2010), Romanowski (2010, 2012), Imbernón (2009), Saviani (2005, 2009), Tanuri (2000), Carbonell (2002), Silva (2007), Moreira (2006), Lopes e Macedo (2011) deram suporte à construção do marco teórico conceitual que orientou a pesquisa a partir de suas teorias sobre inovação, formação de professores e currículo. Os dados indicam que a reforma curricular em andamento se manifesta com movimentos de mudança com característica de inovação em um conjunto de elementos centrais e relevantes, tais como concepção e organização curricular, saberes docentes, modelos de formação, atividades práticas/estágio e princípios metodológicos. O caráter de construção em movimento do currículo, aberto para que a inteligência coletiva dos educadores em seus contextos institucionais encontre espaço para a diversificação e a inovação, coloca-nos diante da possibilidade de um novo paradigma em processo. Dessa forma, essa pesquisa contribui para o campo da teoria e das práticas curriculares ao trazer para análise uma experiência que coloca em ação direcionamentos que há tempos vêm se colocando para os currículos na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Currículo. Inovação. Licenciaturas.

ABSTRACT

The recurrent complaint that the preparation offered in initial training courses are not offered appropriate responses to the new demands of teachers' work in contemporary society and the challenges faced by teachers in their daily practices have raised doubts about the revision of curricula that prepares these professionals . In this context, this study aims at a critical analysis of an alternative curriculum organization that has been developed in the courses of initial teacher development, specifically in the courses Science Undergraduate, Art & Language and Communication of Federal University of Parana - Coastline campus. For this, we chose the guiding question as in what extent the proposal being developed in UFPR Coastline brings elements with potential to contribute to a new curricular paradigm in initial teacher development. The adopted methodological approach for this study is the qualitative research approach in the form of case study. To obtain the data, we focused on document analysis and discussion groups with students and teachers. Authors such as Garcia (1999) , Tardif (2011) , Masetto (2003, 2006 , 2007, 2009 , 2012) , Gatti (2010) , André (2005, 2009 , 2010) , Diniz - Pereira (2007, 2010) , Romanowski (2010, 2012) , Imbernon (2009) , Saviani (2005, 2009) , Tanuri (2000) , Carbonell (2002) , Silva (2007) , Moreira (2006) , Lopes and Macedo (2011) supported the construction of the theoretical framework concept that guided the research from theirs theories on innovation , teacher formation and curriculum. The data indicate that the curriculum reform in progress manifests with characteristic movements of change with innovation in a set of core and relevant elements such as design and curriculum organization , teaching knowledge , models of formation , practical activities / stage and methodological principles. The character of building in movement of the curriculum, open to the collective intelligence of educators in their institutional contexts find room for diversification and innovation, confronts us with the possibility of a new paradigm in process. Thus, this research contributes to the field of curriculum theory and practice analysis to bring an experience that puts into action directions that have long putting to the curricula in initial teacher development.

Key-words: Initial Teacher Development. Curriculum. Innovation. Undergraduate.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEA - Comitê de Avaliação Ensino e Aprendizagem

COE – Comissão Orientadora de Estágio

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

FTP – Fundamentos Teóricos Práticos

GEPA – Grupo de Estudos dos Projetos de Aprendizagem

GICH - Grupo das Interações Culturais Humanísticas

IC – Ideia Central

ICH – Interações Culturais e Humanísticas

LABMÓVEL – Laboratório Móvel de Educação Científica da UFPR Litoral

LABNAPNE – Laboratório de Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

NAPA – Núcleo de Acompanhamento de Políticas Afirmativas

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

PA – Projetos de Aprendizagem

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRAAE - Programa de Reforço e Acompanhamento da Aprendizagem Estudantil.

PROA – Programa de Apoio à Aprendizagem

SEI - Semana de Estudos Intensivos

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EM QUESTÃO	17
3. REVISITANDO O CAMPO CURRICULAR: ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E TENDÊNCIAS.....	27
4. REFERENTES PARA INOVAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	43
5. ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO	63
5.1. Fundamentando a opção metodológica	63
5.2. Etapas da pesquisa	65
5.2.1. Fase exploratória ou de definição do foco de estudo	66
5.2.2. Fase da delimitação do estudo, definição dos instrumentos e coleta de dados	67
5.2.3. Fase de Análise dos dados	73
6. MOVIMENTOS DE MUDANÇA: CARACTERIZANDO A INOVAÇÃO CURRICULAR	77
6.1. O Projeto Pedagógico da UFPR Setor Litoral.....	77
6.2. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes.....	84
6.3. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências	92
6.4. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação	100
7. MOVIMENTOS DE MUDANÇA: INTERPRETANDO A INOVAÇÃO CURRICULAR	106
7.1. Análise documental: o currículo prescrito.....	106
7.1.1. Paradigma Curricular.....	107
7.1.2. Saberes Docentes	126
7.1.3. Formação Prática/ Estágio	144
7.1.4. Modelos de Formação	166
7.1.5. Princípios metodológicos.....	181
7.2. Entre o currículo prescrito e a implementação da proposta: a voz dos Sujeitos	185
7.2.1. Discurso do sujeito coletivo: alunos do Curso Linguagem e Comunicação.....	186
7.2.2. Discurso do sujeito coletivo: alunos do Curso de Ciências	191
7.2.3. Discurso do sujeito coletivo: alunos do Curso de Artes.....	195
7.2.4. Discurso do sujeito coletivo: professores do Curso de Ciências	198
7.2.5. Discurso do sujeito coletivo: professores do Curso de Linguagem e Comunicação	208

7.3. A inovação vista pelos protagonistas: tendências comuns e especificidades.....	215
7.4. Indicadores de inovação: a síntese interpretativa.....	227
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS.....	245
Apêndice I	252
Apêndice II	253
Anexo I	254
Anexo II	256
Anexo III	258
Anexo IV	261

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa guarda relação com minhas inquietações como educadora formadora, com a experiência adquirida ao longo dos anos de reflexão pedagógica e com a continuidade da pesquisa de mestrado.

Desde o início do meu percurso como docente esteve presente o desejo e a preocupação em buscar alternativas para transpor os modelos reprodutivos, perseguindo caminhos para uma práxis pedagógica inovadora capaz de alterar as práticas tradicionais do ensinar e aprender, o que acabou me conduzindo para a formação continuada como coordenadora pedagógica em todos os níveis da educação básica e na educação superior, bem como para a formação inicial como docente em cursos de formação de professores.

Nessa trajetória, aproximei-me do trabalho com projetos e pude experienciar o seu potencial para promover abordagens integradas, contextualizadas e significativas do conhecimento, despertando em mim o interesse de investigar a viabilidade de uma organização curricular por projetos como uma proposta curricular superadora da lógica disciplinar, fragmentária e abstracionista do conhecimento.

A busca por essa possibilidade acabou concretizando-se na pesquisa do mestrado “Currículos por Projetos: Inovação do Ensinar e Aprender na Educação Superior”.

O resultado da pesquisa, trazendo indicadores que permitem argumentar a favor do currículo por projetos com uma matriz de mudança em potencial para segmentos da educação que entendem ser necessário recuperar a totalidade do conhecimento e romper com o conservadorismo das práticas pedagógicas repetitivas e acríticas, desvelou para mim outras possibilidades.

Ainda são pouco comuns no Brasil proposições curriculares alternativas que desafiam a lógica tradicional da organização linear e disciplinar do conhecimento. Conforme Cunha (2003), a prática curricular universitária tem-se tornado repetitiva na denúncia das inadequações, bem como incompetente e medrosa na construção de rupturas paradigmáticas mais profundas.

A lacuna apontada por Cunha, associada aos resultados da pesquisa de mestrado e a minha atuação profissional nos últimos anos no ensino superior,

motivaram-me a pesquisar, no doutorado, propostas curriculares inovadoras em andamento na educação superior.

Diante do amplo universo da educação superior, fez-se um recorte para dimensionamento do universo a ser estudado, optando-se pelos Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica¹. Os debates em torno da complexidade e da urgente necessidade de mudanças na formação de professores, a inserção em um processo de inovação curricular em um curso de Pedagogia, as disciplinas cursadas no programa de mestrado em Educação: currículo na PUC/SP, dentre as quais “Formação de Educadores: Inovação e Mudança”, a participação no grupo de pesquisa “Formação de Professores e Paradigmas Curriculares”, coordenado pelo professor Marcos Masetto, orientaram a escolha.

E é nessa trajetória que se constitui o objeto dessa investigação como possibilidade de respostas alternativas para os desafios que se impõem à educação. Os sistemas educativos atuais enfrentam desafios e expectativas sem precedente e grande parte das exigências tem recaído na formação dos professores, tanto na formação inicial como na continuada.

Delimitou-se portanto como foco de pesquisa, a análise crítica de uma organização curricular alternativa que vem sendo desenvolvida nos cursos de formação inicial de professores mais, especificamente, em cursos de Licenciaturas de Ciências, Artes, Linguagem e Comunicação. A instituição formadora escolhida trata-se da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, instituição essa que desde sua implantação apresenta novas formas de conceber e organizar seu projeto educativo. Para tal, escolheu-se como questão orientadora investigar **em que medida a proposta que vem sendo desenvolvida na UFPR Litoral traz elementos com potencial de contribuição para um novo paradigma curricular na formação inicial de professores?**

Nessa direção, se estabelece como objetivos:

- Analisar, criticamente, a inovação curricular que vem sendo desenvolvida nos cursos de formação inicial na UFPR Setor Litoral.

¹A denominação “Cursos de Formação de Professores” passou a ser usada ao lado das Licenciaturas a partir da regulamentação do Conselho Nacional de Educação por meio das resoluções CNE nº 1/2002 e 2/2002.

- Identificar elementos com características de inovação na proposta em andamento nas licenciaturas em Artes, Ciências, Linguagem e Comunicação.

Adota-se como caminho metodológico para este estudo a abordagem qualitativa da pesquisa na modalidade de estudo de caso. No atual contexto educacional em que cresce a defesa em torno de mudanças e no qual ainda são escassas as experiências concretas de inovação em desenvolvimento, pareceu relevante contar a história de uma experiência inovadora a partir do estudo de um caso em ação. André (2005) defende que o conhecimento, em profundidade, de um caso fornece elementos que ajudam a entender outros casos.

Para obtenção dos dados, foi utilizado um conjunto de instrumentos tais como: análise documental, observação de eventos, grupos de discussão e entrevistas. A fundamentação da opção metodológica, a escolha dos instrumentos e os procedimentos de aplicação desses encontram-se detalhados no quarto capítulo.

Autores como García (1999), Tardif (2011), Masetto (2003, 2009, 2006, 2007, 2011, 2012), Gatti (2010), André (2009, 2010), Diniz-Pereira (2007, 2010), Romanowski (2010, 2012), Zeichner (2009), Imbernón (2009), Saviani (2005, 2009), Tanuri (2000), Carbonell (2002), Silva (2007), Moreira (2006), Lopes e Macedo (2011) deram suporte à construção do marco teórico conceitual que orientou a pesquisa a partir de suas teorias sobre inovação, formação de professores e currículo.

A relevância do tema justifica-se pelos reflexos da formação dos educadores no quadro da realidade brasileira da educação básica. Sabe-se que os problemas da educação são complexos e que a solução não advém, somente, de reformas nos programas de formação de professores, mas é possível reconhecer na mudança dos modelos de formação vigente um elemento indispensável para o avanço da profissionalização docente e para a instauração de uma política de melhoria da educação.

Estudos que analisam as pesquisas e as produções científicas que vêm sendo desenvolvidas sobre a formação docente (ANDRÉ 2009, 2010; BRZEZINSKI, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2010; ZEICHNER, 2009) revelam um desvio de atenção dos pesquisadores em relação à formação inicial, bem como deixam transparecer lacunas no que se refere a estudos sobre paradigmas curriculares nesses cursos.

Os autores sugerem que estudos sobre alternativas possíveis para a formação docente constituem um item importante para constar das agendas de pesquisa sobre a formação docente, já que ainda há muito para se conhecer sobre a formação de professores para o enfrentamento das exigências atuais. Assim, investigar inovações curriculares na formação inicial configura-se como uma contribuição desse estudo para a produção científica e para a pesquisa no campo da formação de professores.

Investigar inovações curriculares em andamento na formação inicial apresenta-se, ainda, como de relevância social para as políticas e práticas de formação de professores, pois ao trazer para análise uma experiência concreta que busca operacionalizar na prática o “consenso discursivo²”, estamos caminhando na direção proposta por Nóvoa (2009, p.4), para quem parece inadiável suscitar um debate “sobre a concretização na prática de um futuro há tanto tempo anunciado”.

Para García (1999, p.46), “A reflexão sobre a formação de professores é, frequentemente, muito teórica e tem sido pouco articulada com a forma de atingir objetivos concretos”. Dessa maneira, vê-se reforçada em García a necessidade de estudos que tenham como objeto de investigação experiências concretas sobre os processos formativos que buscam a superação do modelo da racionalidade técnica³ que tem caracterizado a formação inicial e continuada de professores.

Pesquisar uma experiência concreta que vem buscando alterações na forma de conceber e organizar os programas de formação de professores pode trazer elementos para repensar as políticas e práticas dos cursos de formação inicial, despertar um olhar crítico sobre os paradigmas curriculares nos cursos de Licenciatura, bem como, oferecer subsídios para comparação, análise e reflexão para outras instituições e docentes envolvidos em projetos com perspectivas de inovação.

Em âmbito mais próximo, o estudo traz elementos para subsidiar a avaliação, a formação docente e o processo de ressignificação contínuo nos quais estão envolvidos a instituição, os docentes e toda a comunidade educativa que serviu de cenário referencial para essa pesquisa. Traz, ainda, elementos para

²Nóvoa (2009)

³ O conceito de “racionalidade técnica” tem sido usado por diversos autores García (1999); Diniz-Pereira (2010); Terrazan et al (2008) entre outros para se referir ao modelo de formação cuja ênfase recai na capacitação para o domínio conceitual de uma área específica. Esse modelo tem orientado a configuração 3+1 dos cursos de licenciatura, onde a formação pedagógica é apenas um apêndice na formação.

aperfeiçoar minha práxis pedagógica de formadora e pesquisadora instigada pelas questões das inovações curriculares e pelos processos de formação docente, com a intenção de descobrir caminhos mais efetivos para alcançar um processo ensino-aprendizagem comprometido com a formação plena do ser humano. Acredito que uma das principais contribuições da pesquisa se dá no âmbito da autoformação. Como diz Nóvoa (2009, p.15), é importante “que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise”.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EM QUESTÃO

Estudos que tratam da historiografia da educação brasileira, Saviani (2005, 2009), Tanuri (2000), Vidal e Ascolani (2009), mostram que a preocupação com a formação de professores no Brasil começa a emergir, ainda, no Império por meio da Lei de 15/10/1827 que estabelecia a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos e instituía o método de Lancaster ou de ensino mútuo como método oficial, determinando que os professores que não dominassem o referido método deveriam ser treinados em curto prazo, nas capitais da província, com custos próprios. Considera-se essa como a primeira manifestação explícita sobre a formação de professores no Brasil, no entanto se por um lado o discurso oficial traz o mérito de preocupar-se com a formação docente, por outro traduz o descompromisso do Estado com a mesma, não sendo de admirar que pouco resultou dessa medida.

Outra manifestação relativa à formação de professores se deu com o Ato Adicional de 1834 que atribuía às províncias competência para legislar sobre a formação e o recrutamento de professores. A descentralização conferida por essa legislação promoveu, em cada província, projetos distintos para a formação e seleção de professores, bem como condições desiguais para o trabalho docente, deixando a formação de professores sujeita à heterogeneidade, à volatilidade e às instabilidades das políticas públicas de cada província (SCHUELER e SOUTHWEL, 2009).

Não obstante a diversidade das condições para a formação de professores advinda do movimento descentralista, estabeleceu-se em quase todas as províncias a via normalista de formação de professores, a exemplo das Escolas Normais que vinham se instituindo na Europa. A província do Rio de Janeiro foi a primeira a criar a Escola Normal em 1835, sediada na cidade de Niterói. A ela seguiram outras províncias (SAVIANI, 2005; SCHUELER e SOUTHWEL, 2009).

Para Villela (2002), a Escola Normal da província do Rio de Janeiro representou um marco na formação de professores por constituir-se como uma alternativa para o modelo tradicional de aprendizagem da docência vigente na época conhecido como formação pela prática, bem como para a contratação de professores que até então se dava por meio de exames que não exigiam uma

formação específica para a docência. No entanto, essa escola, assim como as demais Escolas Normais do Império, tiveram um funcionamento descontínuo, submetidas a processos de criação e extinção em decorrência de críticas à sua organização, insuficiência de recursos investidos, descontinuidades administrativas e falta de alunos ocasionada pelo baixo interesse da população pela profissão.

Assim, durante o Império, ao lado das iniciativas escolarizadas de formação de professores concorria e coexistia a tradicional prática artesanal da reprodução do ofício, também chamada de formação pela prática. Nesse modelo de formação, os aprendizes ocupavam o papel de aluno-monitor, também chamado de professor adjunto e aprendiam as técnicas e segredos da arte de ensinar mediante o auxílio que prestavam aos professores efetivos e na relação que mantinham com estes. Esse modelo de formação chegou a ser oficializado em algumas províncias, como por exemplo, na capital do Império por meio da Reforma Couto Ferraz de fevereiro de 1854, podendo-se dizer que a formação pela prática ocupou um modo bastante representativo de formação ao longo do século XIX sem ter deixado de subsistir nos períodos posteriores.

Entre as principais razões apontadas para opção pela formação artesanal registra-se a economia com os custos em relação às Escolas Normais iniciadas em algumas províncias, a falta de compreensão da importância de formação específica para a docência e aos programas curriculares das escolas normais que se apresentavam extremamente simplificados, pois se reduziam às mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras.

No final do império, houve algumas alterações nesse cenário quando as escolas normais começaram a ser solicitadas com maior frequência e a receber maior valorização em decorrência da popularização do ensino que passou a ser visto como fator indispensável ao desenvolvimento social e econômico do país. Essas escolas apresentaram um crescimento quantitativo, praticamente todas as províncias criaram escolas normais e o projeto de ensino também apresentou sinais de melhoria com o enriquecimento do currículo do curso que vinha se mostrando problemático ao longo das iniciativas de formação de professores nesse período, em grande parte pela formação pedagógica reduzida. Para Tanuri (2000, p.67), pelo menos “no nível das aspirações e das proposições teóricas efervescentes na fase final do regime monárquico, já encontrara lugar a tese de que o professorado merecia preparo regular”.

A primeira referência à formação de professores em nível superior surge no início da república com a proposta de criação da Escola Normal Superior por meio do Decreto de 1892. Essa proposta teve início na capital paulista e depois se estendeu para todo o estado. Para Shueler e Southwel (2009), o projeto de reforma da Escola Normal, que estava inserido na reforma de ensino mais ampla de Caetano de Campos, era uma proposta ambiciosa. Além de elevá-la à escola superior voltada à formação de professores para as escolas normais e para os ginásios, propunha o aumento da duração do curso para quatro anos, o aprofundamento do currículo com a ampliação dos conteúdos científicos e enciclopédicos, a inclusão de saberes da pedagogia e metodologias de ensino e tornou as escolas anexas em escolas-modelos que funcionavam como laboratório de exercício teórico e prático.

A essa iniciativa de formação superior, seguiram outras como a Lei Estadual nº 1750/1920 do estado de São Paulo, que propôs a criação da Faculdade de Educação. Porém essas iniciativas fizeram parte apenas do texto das leis, não chegando a se instalar efetivamente.

A elevação da formação de professores em nível superior começa a concretizar-se no início da década de 1930, concomitante ao movimento de criação das primeiras universidades no Brasil e impulsionada em grande parte pelo movimento dos Pioneiros da Escola Nova. O decreto nº 19851 de 1931, denominado “Estatuto das Universidades”, que serviu de parâmetro para a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, foi importante para a valorização da formação dos professores já que é nessas universidades que surgem os primeiros cursos de formação docente em nível superior. Tendo essas duas instituições como base, a formação de professores em nível superior no Brasil generalizou-se para todo o país a partir do Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.

A partir desse decreto, a organização dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas foi concebida conforme o modelo que ficou conhecido como 3+1. O curso de Pedagogia formava professores para atuar na Escola Normal e as Licenciaturas, professores para as diferentes disciplinas do secundário. Em ambos os casos adotavam-se três anos para as disciplinas específicas e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009).

O curso de Pedagogia no Brasil é regulamentado, pela primeira vez, em 1939, voltado para a formação do bacharel em pedagogia conhecido como o

“técnico de educação”. Apesar das transformações no cenário sociopolítico e econômico no Brasil, essa proposta permaneceu até a década de 60. Mudanças vieram a ocorrer por meio da Reforma Universitária de 1968, com a criação das habilitações destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação.

Essa nova organização gerou conflitos em vários segmentos que se contrapunham a fragmentação do curso em habilitações. Para alguns, essa era uma organização balizada pela teoria do capital humano e relegava a formação do professor a um segundo plano.

A partir da segunda metade da década de 70, surgem iniciativas para repensar e reformular o curso de Pedagogia, envolvendo organismos oficiais e associações de educadores. Nos anos 80, é significativo o número de cursos que suspenderam as habilitações (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) para investir na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. Em 1986, é aprovado o parecer nº. 161 do Conselho Federal de Educação, facultando aos cursos de pedagogia oferecer, também, formação para a docência de 1ª. a 4ª. séries do ensino fundamental, regulamentando o que já vinha ocorrendo experimentalmente em algumas instituições e, em 2006, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP N.º 1, oficializam a formação docente para as séries iniciais do ensino fundamental em nível superior. Ou seja, até bem recente, a formação de professores para as primeiras etapas da educação não ocorria em nível superior.

Em relação aos Cursos de Licenciaturas, voltados para a formação de professores que vão atuar em áreas específicas na segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio, a preocupação com a formação em cursos regulares e específicos surge no início do século XX com a criação das universidades. Até então os profissionais que trabalhavam “no secundário” como era denominada essa etapa, eram profissionais liberais ou autodidatas. A partir da década de 1930, com a formação de bacharéis nas primeiras e poucas universidades existentes, acrescenta-se a esses cursos um ano a mais para formação de professores que desejam atuar no “secundário”, no famoso modelo conhecido como 3 + 1. A essa forma de organização é atribuída a falta de identidade própria dos cursos de formação de professores, a falta de identidade dos profissionais que nela se formam

e a simplificação da qualificação profissional para a docência. A licenciatura passa a ser vista como apêndice do bacharelado. É a formação do físico, do biólogo, do historiador que ganha importância; as licenciaturas ocupam um lugar inferior no interior das universidades, situação histórica que se reflete ainda hoje.

Para Diniz-Pereira (2007), o movimento para reformulação dos cursos de Formação de professores começou a ganhar destaque no final da década de 70, dirigindo-se, inicialmente, para a reformulação dos cursos de Pedagogia, estendendo-se, posteriormente, para a reforma das Licenciaturas. Para o autor, na primeira metade dos anos 70, os estudos privilegiavam a dimensão técnica da formação de professores em decorrência do predomínio da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, predominando uma visão funcionalista da formação.

Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes.

A partir da segunda metade da década de 70, por influência da Filosofia e da Sociologia inicia-se um movimento de oposição e rejeição ao enfoque técnico e funcionalista predominante na formação até esse momento. A educação passa a ser percebida na relação com os determinantes sociais, políticos e econômicos. A formação de professores centra-se numa abordagem voltada para práticas educativas transformadoras.

Na década de 80, a crítica ao modelo tecnicista de formação ganha força com as teorias de cunho marxista. “Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.17). O movimento de redemocratização que vinha se configurando no cenário político brasileiro influenciou a ampliação do debate sobre a formação de professores. Temas como o caráter político das práticas pedagógicas, o compromisso com as classes populares, a falta de condições materiais do trabalho docente, os processos desqualificadores da profissão docente passaram a constar na pauta das discussões. Polarizou ainda os debates a questão “professor versus educador” e “competência técnica versus competência política”.

Na década de 90, para o autor, o debate foi redirecionado para a formação do professor-pesquisador. Privilegia-se o profissional reflexivo, aquele que reflete na ação por meio da pesquisa da sua prática. Houve um interesse pelo cotidiano escolar, pela forma como são construídos os conhecimentos docentes durante o desenvolvimento das suas atividades profissionais. Também, nessa década, ganhou espaço a formação continuada do professor e a crítica ao modelo da “reciclagem” ou “treinamento”. O foco nessas duas temáticas concebe legitimidade a um saber que se constrói no contexto profissional e aos sujeitos que a exercem.

Marques e Diniz- Pereira (2010) apresentam como uma iniciativa importante para a formação inicial nessa década os “fóruns das licenciaturas” criados no interior de algumas instituições de ensino superior com a finalidade de analisar os modelos de formação em vigor e propor alternativas para reformulação curricular desses cursos.

A partir da década de 90, como consequência de importantes movimentos de discussão sobre a formação de professores no Brasil, alterações importantes ocorreram no marco legal para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores. Em 1996, é publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9294/96); em 2002, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, na sequência, passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares para cada curso de Licenciatura e para a Pedagogia.

Esse conjunto de legislações não encerra nem resolve todas as polêmicas em torno da formação de professores, mas abre espaço para novas formas de conceber e organizar a formação dos profissionais da educação, para que se caminhe na perspectiva de construir formas criativas e inovadoras de formação de professores. Como exemplo, temos o art.14 da Resolução da Formação de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP no. 1, de 18 de fevereiro de 2002) que enfatiza a flexibilidade para que cada instituição construa projetos inovadores e próprios.

O Parecer CNE/CP nº 9 de 2001 que consubstancia a Resolução acima citada, diz que ao incorporar as discussões mais amplas a respeito do papel dos professores no processo educativo, busca expressar diretrizes que possibilitam a revisão criativa dos modelos de formação a fim de fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, fortalecer e aprimorar a

capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores, bem como, atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados.

O referido documento destaca ainda:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (Parecer CNE/CP n.º 9, p.10).

Atenção semelhante ao marco legislativo vem sendo dada à formação docente nas últimas décadas no campo da pesquisa e da publicação na área. De acordo com André (2010), a pesquisa sobre formação de professores no Brasil teve impulso a partir de 1990 quando passou a constituir-se como um campo de estudos próprio; até então a pesquisa sobre formação de professores estava mais vinculada ao campo da didática.

Romanowski e Martins (2010), também, situam a década de 1990 como um marco significativo para estudos na linha estado da arte sobre as pesquisas que vinham se desenvolvendo sobre a formação de professores. Para a autora, esses estudos, além de identificar a produção na área e os aportes teórico-metodológicos mais privilegiados, tinham, ainda, por finalidade levantar elementos para definir a composição e a delimitação da área do conhecimento, inclusive as lacunas existentes.

As mudanças que vêm ocorrendo no contexto mundial e nacional, o avanço e a disseminação das tecnologias da comunicação e da informação, a internacionalização da economia dentre outros fatores têm confrontado o Brasil a rever seus programas de formação profissional.

Para Imbernón (2001), a educação das pessoas tem se tornado cada vez mais complexa, conseqüentemente o mesmo ocorre com a profissão docente em decorrência das mudanças radicais e vertiginosas nas estruturas científicas, sociais e educativas. Para o autor, essa realidade requer uma nova formação inicial e permanente. “Os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação” (IMBERNÓN, 2001, p.18).

Tais exigências afetam diretamente as instituições e os programas de formação docente. Que formação será necessária para o profissional que queremos? Que concepção e desenho curricular contribuiriam para tais objetivos?

Será que os currículos que temos nos cursos de formação de professores conseguem responder às exigências do momento atual? Os paradigmas curriculares que os embasam são coerentes com as expectativas e desafios que se apresentam? Será que as mudanças que vêm sendo propostas no marco das legislações, a intensificação da pesquisa, dos estudos e das publicações da área e as transformações em curso na sociedade, têm desencadeado formas inovadoras de formação?

Gatti (2009) traz elementos para essa discussão a partir de duas pesquisas realizadas em colaboração com equipes de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas. No projeto “Formação de Professores para o ensino fundamental: Instituições Formadoras e Seus Currículos” a pesquisa buscou obter um panorama do que está sendo proposto nas instituições de ensino superior nas Licenciaturas presenciais em Pedagogia, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas e pertinência e adequação às demandas profissionais.

Em síntese, a autora constata que: a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária; b) nas ementas predominam abordagens mais descritivas com menor preocupação de relacionar teoria com a prática; c) as ementas das disciplinas de formação específica registram preocupação com a justificativa sobre o porquê ensinar, mas apenas de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar; d) as horas dedicadas às disciplinas de formação específica ocupam apenas 30% da carga horária; e) os conteúdos a serem ensinados na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, etc.) aparecem, apenas, esporadicamente, de forma superficial e associação frágil com

as práticas docentes; f) poucos cursos propõem algum aprofundamento em relação à educação infantil.

Pelo estudo citado pode-se inferir que os cursos de Pedagogia apresentam uma organização curricular fragmentada, de caráter disciplinar, pouco integrada ao contexto em que os profissionais irão atuar e uma incipiente relação teoria-prática, propiciando frágil desenvolvimento de habilidades e competências para atuação nas salas de aula e nos demais espaços não formais que se abrem para os pedagogos.

A segunda pesquisa (GATTI, 2010), “Formação de Professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das Licenciaturas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas”, aponta os seguintes aspectos: a) distância entre os projetos pedagógicos e a realização dos cursos; b) os cursos de Licenciatura em Letras e Ciências Biológicas dedicam apenas 10% a 11% da carga horária para disciplinas de formação de professores. Esse quadro melhora, um pouco, na Licenciatura em Matemática, embora nas instituições públicas haja uma carga horária bem maior para as disciplinas relativas aos conhecimentos específicos; c) raras instituições especificam de que forma são realizados os estágios e se há convênios com outras escolas. O mesmo ocorre para as práticas que aparecem sem especificações claras; d) as ementas não apresentam uma articulação entre as disciplinas de formação específica e formação pedagógica; e) as matrizes curriculares apresentam disciplinas pouco específicas quanto à nomenclatura e ementas vagas, bem como redundância de conteúdos em disciplinas distintas; f) aparecem nos currículos muitas horas para Atividades Complementares, ou Seminários, Atividades Culturais etc., mas, pouca clareza ao que se referem e como são realizadas; g) os conhecimentos relativos aos sistemas educacionais registram percentuais inexpressivos; h) uma parte dessas licenciaturas promovem especializações precoces que poderiam ser abordadas em pós-graduação, ou que claramente visam à formação de outro profissional que não o professor.

Observa-se, por meio desses dados, um preparo inadequado dos professores cuja formação mantém, predominantemente, um formato tradicional que não atende muitos dos aspectos considerados como relevantes na atualidade para a formação de professores.

A autora da pesquisa assim se coloca sobre a situação da formação de professores:

No que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais é requerida. Verificou-se que o processo de oferta de cursos de licenciatura no país permite inferir que as condições de formação de professores, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um tanto precária. Constatase, nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas, a ausência de um perfil profissional claro de “professor”. Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Voltar-se para as questões da prática profissional não implica abandonar os fundamentos em favor de práticas descontextualizadas ou mecânicas, mas chama por uma integração interdisciplinar na direção de uma formação em que se tenham elementos para compreender e integrar conhecimentos disciplinares, fundamentos educacionais e atividades didáticas (GATTI, 2010, p.505).

Masetto (2004) apresenta o seguinte panorama sobre a formação de professores no Brasil:

Estamos com problemas sérios e de há muitos anos para se concretizar em currículos revolucionários nossas incontáveis e quase seculares discussões sobre a formação de educadores para a sociedade contemporânea. Excetuada algumas poucas experiências, na maioria das vezes, das discussões e debates se passa para remendos na grade curricular ou nas cargas horárias dos departamentos e dos professores e continuamos, literalmente na mesma situação de insatisfação, desconforto, desinteresse e desmotivação de nós mesmos como docentes e de nossos alunos (MASETTO, 2004, p.187).

Acreditamos que o quadro da crise é real e aponta para a contribuição desta pesquisa que volta o olhar para experiências curriculares inovadoras em andamento na formação de professores que possam trazer pistas para a superação do paradigma hegemônico.

3. REVISITANDO O CAMPO CURRICULAR: ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E TENDÊNCIAS

Iniciamos nossa abordagem sobre o currículo partindo da compreensão do mesmo como uma construção histórico-social, o que significa argumentar que a definição de currículo será sempre um acordo sobre o sentido de tal termo, localizado, historicamente, e configurado pelas visões de mundo, de sociedade, de educação e de homem que prevalecem em determinado tempo e contexto. “O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas [...]. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA e SILVA, 2001, p.8).

Assim, para compreender a atual configuração do currículo e os desafios e tendências que para ele se colocam, convém revisitar as fases e processos fundamentais pelos quais o currículo se construiu historicamente em meio à trama de conflitos e de disputas de diferentes orientações culturais, sociais, políticas e educacionais. Conforme enfatiza Sacristán:

A assepsia científica não cabe nesse tema, pois no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem o processo educativo (SACRISTÁN, 2000, p17).

Recorremos à história do pensamento curricular (SILVA, 2007; MOREIRA, 2006; LOPES e MACEDO, 2011) buscando nessa trajetória compreender como o currículo se desenvolve e os significados que foram se construindo, para a partir dessa compreensão buscar referentes que possam contribuir para processos de renovação nesse campo considerado crucial para projetos de inovação educacional.

De acordo com Hamilton (1992), as primeiras referências ao termo *curriculum* (do latim “corrida” ou pista de “corrida”) podem ser localizadas nas universidades de Leiden e Glasgow, por volta dos anos 1582 e 1633 respectivamente, para se referir ao percurso completo de estudos seguido pelo aluno. O autor situa a emergência do termo concomitante à escolarização do processo educativo que primeiramente introduziu a divisão em classes, acreditando

que a aprendizagem seria alcançada com mais eficiência se promovida em unidades menores e na sequência para administrar e dar organicidade e articulação interna a essas diferentes frações escolares, surgiu o termo “currículum”, englobando características de ordem e de sequência. Ao passo que a escolarização medieval apresentava-se mais aberta à sequência, duração e completude dos cursos, a escolarização do século XVI buscava formas bem ordenadas de organização educacional. Para o autor, primeiro foi introduzida a divisão em classes e a vigilância mais próxima dos alunos, e, na sequência, veio a atenção aos conteúdos e métodos pedagógicos. Assim, para Hamilton, a gênese de “currículum” traz associado um sentido de controle para o processo ensino-aprendizagem. Lopes e Macedo (2011) localizam, nessa origem, a presença de um dos aspectos que mais se solidificou como significado de currículo que diz respeito à organização da experiência escolar para alunos em agrupamento.

Apesar dessa menção remota ao termo currículum, para muitos autores as questões curriculares passaram a ocupar de forma mais intensa as preocupações educacionais apenas por volta dos anos 1900 e 1920 a partir de dois movimentos localizados inicialmente nos EUA: o eficientismo social e o progressivismo (LOPES E MACEDO, 2011). Esses dois movimentos surgiram em meio aos desafios que se colocavam para a educação em decorrência do início da industrialização e das mudanças sociais e econômicas por ela acarretadas, tais como a crescente urbanização e a demanda por trabalhadores mais qualificados, no entanto, essas duas correntes traziam respostas diferentes para o que Silva (2007) considera como a questão central que toda teoria curricular busca responder que diz respeito a qual conhecimento é considerado válido ou essencial a partir de um projeto de formação considerado ideal.

O eficientismo social tem como base o comportamentalismo na Psicologia e o Taylorismo na Administração. Defende um currículo científico, estreitamente relacionado à administração e fundado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. Bobbitt é reconhecido como um dos principais representantes dessa corrente curricular. Para ele a função do currículo é preparar o aluno para a ocupação profissional da vida adulta e socializar o jovem segundo os parâmetros da sociedade industrial.

Segundo Silva (2007), na perspectiva de Bobbitt, o currículo é visto como :

um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudos devem ser processados como um produto fábri. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (SILVA 2007, p.12).

O progressivismo se opõe ao eficientismo em relação às finalidades e contornos da educação. John Dewey foi o nome mais expressivo desse movimento, trazendo uma contribuição inovadora não somente para a educação norte-americana, mas também para outros países, sendo visível sua influência ainda hoje nos processos de reforma educativa.

John Dewey estava preocupado com a educação de sua época que revelava um hiato entre a realidade vivida pelos alunos e o que era trabalhado na escola. Para ele, a escola deveria fazer parte da vida ao invés de ser uma preparação para a vida. Daí decorrem alguns dos seus princípios educacionais tais como vincular a aprendizagem ao mundo exterior, valorizar métodos ativos dentre eles o método de projetos do qual foi idealizador, reconhecer os interesses e experiências das crianças e jovens e promover práticas educativas que favoreçam a vivência de princípios democráticos.

No nível da organização curricular, Lopes e Macedo (2011) destacam como características do progressivismo de Dewey os conceitos de inteligência social e mudança. A educação tinha como objetivos colaborar para a construção de uma sociedade mais harmônica e democrática, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais produzidas pelo processo de urbanização e industrialização na sociedade da época. Embora, com níveis diferenciados, os autores que compõem essa corrente reconhecem que a desigualdade de poder presente na sociedade não é um fato natural, mas um processo de construção social sujeito à mudança em que caberia à escola o papel de formar as pessoas para atuarem na busca dessas mudanças.

As autoras apresentam como pontos distintivos desse currículo o foco na resolução de problemas sociais e o valor imediato para o educando das experiências e aprendizagens em vez de uma possível utilidade no futuro. “Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a

aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta” (LOPES E MACEDO, 2011, p.23).

Uma contribuição importante do progressivismo para o currículo é o seu alerta para a fragmentação do conhecimento. Dewey, em 1910, ao escrever sua obra *Como pensamos*, faz uma denúncia ao estado de compartimentalização enfrentado pela escola mediante a multiplicação de matérias, cada qual sobrecarregada de fragmentos desconexos que deveriam ser assimilados pela repetição diante da justificativa da autoridade. Ele propõe como alternativa as “ocupações construtivas” que foram ganhando espaço e tornaram-se conhecidas como projetos, que mais tarde deram origem ao currículo por projetos.

Essas duas orientações curriculares, o eficientismo social e o progressivismo, rivalizaram durante as primeiras décadas dos anos 90. Silva (2007) nos dá um panorama das principais diferenças de orientação dessas duas correntes:

Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. [...] Na perspectiva de Bobitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática [...] numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica (SILVA, 2007, p.23, 24).

No final da década de 1940, Ralph Tyler inaugura uma nova agenda para o pensamento curricular que se coloca como hegemônica para as próximas décadas nos Estados Unidos, bem como no Brasil e outros países do ocidente.

Com uma abordagem eclética, Ralph Tyler se propõe a articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista. Ainda que sua apropriação do progressivismo tenha sido caracterizada como instrumental e que seu pensamento esteja muito mais próximo do eficientismo, sem dar conta da tensão entre criança e mundo adulto que caracteriza o pensamento de Dewey, a racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA (LOPES e MACEDO, 2011, p 25).

A concepção curricular de Tyler caracteriza-se pela racionalidade técnica em decorrência da abordagem centrada nos aspectos técnicos da elaboração do currículo e da sua preocupação em alinhar o processo educacional ao pensamento dos eficientistas sociais voltado para o atendimento às demandas dos processos de produção tayloristas e fordistas que se instituíam nos anos 1950. Tyler propunha um modelo linear e administrativo para a elaboração do currículo composto em quatro etapas: definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino e avaliação para verificar o alcance dos objetivos propostos (LOPES E MACEDO, 2011).

De todos esses aspectos, Tyler dedicou especial atenção à questão dos objetivos educacionais, defendendo que sua formulação deveria se dar de maneira clara, precisa e detalhada em termos de comportamento explícito. Essa formulação precisa dos objetivos é considerada por Tyler como básica para orientar as outras fases do currículo. O enfoque comportamentalista de Tyler para a elaboração de objetivos é revigorado no movimento tecnicista da década de 60, em especial nas obras de Mager sobre elaboração de objetivos.

Para a maioria dos autores (LOPES e MACEDO, 2011; SILVA, 2007; DOMINGUES, 1986) dentre outros, predomina a tendência de considerar a teoria curricular de Tyler como uma continuidade e até mesmo uma consolidação da concepção de currículo defendida por Bobbitt em função da sua abordagem curricular centrada em torno da ideia de organização e na explicitação de orientações para a elaboração do currículo, assumindo uma configuração, essencialmente, técnica.

Moreira (2006) faz uma análise mais contrabalançada das influências presentes no paradigma curricular de Tyler, destacando orientações do progressivismo que se fazem concomitantes à presença da racionalidade técnica, dentre as quais: considerar os interesses e as necessidades dos alunos como uma das fontes para elaboração dos objetivos; a preocupação com a aprendizagem ativa; a importância da escola tratar das problemáticas sociais e a preocupação com a integração das experiências curriculares são pontos que para Moreira (2006)

evidenciam a influência das ideias progressivistas no pensamento curricular de Tyler.

Silva (2007) apresenta como ponto comum entre essas duas principais tendências curriculares que emergiram no século XX, a abordagem tecnocrática de Bobbitt e Tyler e a abordagem mais progressista de Dewey, o fato de ambas representarem uma reação ao modelo educacional clássico humanista dominante no cenário educacional desde a institucionalização da escola como modelo educativo. O currículo tecnocrático atacava a abstração, a falta de utilidade e a ausência de preparo para o mundo do trabalho proporcionado pelo enfoque elitista do programa clássico. O currículo progressivista, de base psicológica, por sua vez, atacava o programa clássico em função do seu distanciamento dos interesses e experiências dos estudantes.

Outro ponto comum dessas principais tendências curriculares que constituem a base do desenvolvimento curricular é o seu enquadramento pelos estudiosos do currículo como teorias curriculares tradicionais ou conservadoras em decorrência de não questionarem os valores da sociedade capitalista. Mesmo que proponham como foco do currículo, formar indivíduos capazes de promover mudanças na distribuição desigual de poder na sociedade como ocorre com o progressivismo, essas teorias curriculares são consideradas conservadoras por permanecerem restritas ao horizonte do capitalismo liberal democrático. Pesa, ainda, sobre elas, para seu enquadramento como teorias tradicionais, o cunho estritamente pedagógico, esquecendo das inter-relações políticas, econômicas, sociais que se entrelaçam no desenvolvimento do currículo.

A partir dos anos 70, surge, em vários países, uma crítica aos modelos curriculares que haviam se estabelecido até aquele momento. Nos Estados Unidos, surge o movimento da reconceptualização, tendo em Michel Apple um dos seus principais representantes e, na Inglaterra, o movimento da Nova Sociologia da Educação – NSE – com Michel Young na liderança do movimento. Com uma abordagem mais voltada para uma renovação da teorização educacional geral e não diretamente para o currículo, mas com reflexos e implicações decisivas sobre a teoria e práticas curriculares destacam-se, ainda, nesse período, as proposições de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet na França. No Brasil, o pensamento de Paulo Freire influenciou, tremendamente, a renovação do

paradigma conservador, tendo alcançado e exercido influência, inclusive, no pensamento de curriculistas estrangeiros como por exemplo Henry Giroux .

O movimento que emergiu a partir dos anos 70, inaugura um importante movimento curricular denominado de teorias críticas que surge como uma reação à concepção curricular tradicional dominante, de ênfase tecnicista, burocrática e administrativa, inspirada nos modelos de administração taylorista. As teorias curriculares críticas deslocam a ênfase centrada nos aspectos técnicos de como organizar e elaborar o currículo limitada ao âmbito pedagógico, ampliando a análise para uma perspectiva sociológica em suas determinações e conexões com as estruturas econômicas e sociais mais amplas e com as relações de poder. O currículo passa a ser visto como uma construção social, na medida em que os arranjos curriculares decorrem de uma seleção sobre modelo de ser humano, modelo de sociedade e tipo de conhecimento que por uma contingência social e histórica se tornaram consolidados como currículo.

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2007, p. 31).

As teorias curriculares críticas são importantes quando se tem como horizonte a inovação, pois contribuem para uma análise mais complexa e aprimorada das relações entre educação e sociedade. Fica difícil conceber e promover mudanças na educação e no currículo quando são levados em consideração apenas os aspectos didático-pedagógicos situados na esfera micro sem considerar as influências políticas e sociais mais amplas situadas na esfera macro. A perspectiva sociológica da abordagem curricular crítica nos convida a ver o currículo como uma expressão de diversas forças na sociedade. É preciso correlacionar decisões técnico-pedagógicas com os determinantes exteriores à instituição e à aula.

Na base da teorização crítica está a conexão entre educação e ideologia desenvolvida por Louis Althusser. Para o autor, a escola atuaria como aparelho ideológico do estado, ou seja, a escola serviria como um instrumento para a preservação da ideologia da sociedade capitalista. A transmissão da ideologia se

daria por meio do currículo que garantiria, através da seleção e da abordagem do conhecimento, a aceitação dos valores e das estruturas sociocapitalistas como o padrão desejável.

Althusser argumenta, ainda, que a ideologia também é disseminada por meio de ações discriminatórias no sistema educativo, induzindo as pessoas das classes menos favorecidas à submissão e à obediência enquanto as pessoas das classes dominantes são estimuladas para comandar e controlar. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da hierarquia ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e de autonomia.

Assim, por meio de uma análise de cunho marxista, Althusser busca desnudar as relações entre educação e economia. Para ele a educação contribui para que a sociedade continue sendo dividida em proprietários e trabalhadores mediante seus arranjos curriculares carregados da lógica dominante.

Na continuidade da análise das relações entre educação e produção, surge o conceito de “correspondência” defendido por Bowles e Gintis segundo o qual a preservação do sistema capitalista ocorre através das relações sociais que se travam na escola que espelham as relações sociais do local de trabalho. Obediência, ordem, disciplina, pontualidade e assiduidade são relações privilegiadas nas escolas dirigidas à classe trabalhadora a exemplo das qualidades esperadas nos locais de trabalho, ao passo que nas escolas voltadas para os escalões mais altos do mundo produtivo são privilegiadas capacidades para elaborar planos, liderar, conduzir-se com autonomia. “É, pois, através de uma *correspondência* entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a escola contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista” (SILVA, 2007, p 33).

De uma ótica menos marxista, Bourdieu e Passeron propõem que a “reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida” (SILVA, 2007, p. 34).

Para Bourdieu e Passeron, a escola contribui para a reprodução social por um mecanismo de exclusão. Na medida em que o currículo, a linguagem e o

comportamento enfatizados na escola são os da cultura dominante, ele tende a favorecer aos alunos desse meio cultural e colocar em desvantagem os alunos das classes dominadas que não estão acostumados com esse código cultural.

A cultura dominante funcionaria como uma espécie de capital cultural em que os educandos das classes mais favorecidas veem seu capital cultural sendo reconhecido o que lhes favorece avançar com mais facilidade nos níveis da escolarização ao passo que os que não vivenciaram essa bagagem cultural nas suas famílias, esse código cultural que permeia todo o cotidiano da escola desde os saberes que constituem o currículo oficial até as normas, as relações, os padrões de comportamento valorizados, a linguagem utilizada e etc. soam como uma língua estranha que acaba dificultando seu prosseguimento por ser algo muito distante das suas realidades.

Dessa forma, Bourdieu e Passeron, desmistificam o discurso da oportunidade e igualdade de acesso para todas as pessoas e da escola como espaço que garante educação a todos. Ao tratar diferentes como iguais, a escola acaba excluindo os diferentes, ou seja, aqueles que não tiveram acesso ao código cultural dominante, contribuindo para perpetuar a diferenciação social. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011), ao esconder seu caráter de classe, o sistema educacional e a ação pedagógica se constituem numa “*violência simbólica*” que ocultamente objetiva produzir um “*habitus*” com resultado de inculcação e reprodução.

Para Silva (2003), esses autores mais identificados com o campo da sociologia crítica do que com o da pedagogia, lançaram os contornos de uma teorização educacional crítica que serviu de base e de apoio para autores e movimentos que vieram a estabelecer como foco de seu questionamento o currículo e o conhecimento escolar, ficando conhecidos como representantes da teorização curricular crítica.

O movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), liderado por Michael Young na Inglaterra, está localizado entre aqueles que direcionaram mais fortemente suas questões para o currículo. A NSE está interessada em analisar as relações de poder e os interesses que estão presentes na seleção e organização do conhecimento. Fazem parte das suas interrogações: por que esses e não outros conhecimentos estão presentes no currículo? Quem os define, e em favor de quem

são definidos? Que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem? (LOPES E MACEDO, 2011).

Outra grande contribuição veio de Michael Apple ao colocar o currículo e o conhecimento escolar no centro das análises críticas. Apple reforça a ideia de que há uma clara relação entre a forma como a economia se organiza e a forma como o currículo é organizado. A lógica da sociedade capitalista está centrada na dominação de classes, na dominação dos que detêm os recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas a força de trabalho. Essa forma de organização da economia na sociedade capitalista repercutiria nos demais âmbitos sociais como, por exemplo, a educação e a cultura.

O autor recorre aos conceitos de hegemonia e ideologia para explicar o papel da educação na reprodução das desigualdades sociais.

A hegemonia é tomada na leitura que Raymond Williams faz de Gramsci, referindo-se a um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum. Algo que satura todo o espaço social e mesmo nossas consciências. Algo total que passa a corresponder à realidade da experiência social vivenciada e que se torna mais poderoso como compreensão do mundo à medida que é vivenciado como sentido de realidade. Ideologia na tradição marxista de que parte o autor, pode ser resumida como uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a ótica das classes dominantes. As ideologias são um sistema de crenças compartilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação que visa a legitimar determinada visão de mundo. Nesse sentido, quando hegemônicas, ocultam as contradições sociais (LOPES e MACEDO, 2011, p.30).

Assim, Apple desnaturaliza o currículo como algo neutro, como uma questão técnica, científica, chamando atenção para a dimensão ideológica presente em um determinado arranjo curricular envolvendo relações de poder em torno da seleção de conteúdos, valores e propósitos sociais e educacionais. Apple amplia a abordagem do currículo de uma perspectiva puramente pedagógica para uma perspectiva também política.

Na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para

reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (SILVA, 2007, p.49).

Na trajetória da teorização curricular crítica, outro curricularista que ocupa um papel de destaque é Henry Giroux. Tendo por influência os autores da escola de Frankfurth (Adorno, Horkheimer, Marcuse), Giroux (1983) dirige suas críticas tanto para racionalidade técnica e positivista das perspectivas conservadoras do currículo como para os teóricos da reprodução⁴. Na perspectiva de Giroux, as abordagens tradicionais ao se concentrarem nos conceitos de eficiência e racionalidade burocrática deixavam de levar em consideração o caráter histórico e construído do currículo. Quanto aos teóricos da reprodução, Giroux se opunha ao pessimismo e imobilismo sugerido por essas teorias que passavam a ideia de que a educação era, totalmente, determinada pelas relações econômicas da sociedade capitalista.

Com base no conceito de resistência, Giroux busca desenvolver uma teorização crítica com possibilidades alternativas para a educação e o currículo. Giroux sugere que existem mediações e ações no nível das instituições de ensino e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle.

Giroux propõe uma pedagogia e um currículo de cunho político, que ponham em questionamento os arranjos sociais dominantes. Assim, desenvolve a compreensão de currículo em completa conexão com os conceitos de emancipação e libertação. Para ele, a educação deveria perseguir um processo pedagógico que possibilite as pessoas se tornarem emancipadas ou libertas das relações de poder e controle imposto pelas instituições e pelas estruturas sociais mediante um processo que favoreça a conscientização e que desnaturalize as relações de dominação.

Na linha da possibilidade, Giroux (1997) propõe três conceitos basilares para uma educação emancipatória ou libertadora da pedagogia e do currículo: esfera pública, intelectual transformador e voz. O currículo como “esfera pública democrática” cria possibilidade para que os alunos e professores vivenciem habilidades democráticas da discussão, da participação, da análise crítica das organizações sociais e dos processos educativos em que os atores educacionais

⁴ Teóricos da reprodução referem-se aos autores que lançaram as bases da teoria crítica ao analisarem as determinações da estrutura econômica sobre as instituições educativas (Lopes e Macedo, 2011).

tenham espaço para colocar sua “voz” e sejam ouvidos atentamente. Na dinamização desse currículo para emancipação e libertação, o professor assume o papel de “intelectual transformador” oposto ao papel usual de técnico ou burocrata que geralmente lhe é concedido, para ocupar um papel ativo no currículo e no processo pedagógico.

Giroux contribuiu para uma virada significativa na abordagem curricular através da noção de “política cultural”.

O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (SILVA, 2007, p 55).

No pensamento curricular de Giroux, além da influência dos pensadores da escola de Frankfurth é reconhecível a forte influência do pensamento de Paulo Freire. A concepção de educação libertadora de Freire, a ênfase na participação das pessoas, a crítica de Freire à educação bancária e a sua concepção de conhecimento como um ato ativo e dialógico são pontos que convergiam com a perspectiva de currículo que Giroux buscava desenvolver (SILVA, 2007).

No contexto da teorização da educação crítica, Paulo Freire ocupa uma posição singular com implicações significativas para o campo do currículo ao pôr em questão a visão epistemológica tradicional sintetizada no conceito de “educação bancária” (FREIRE, 2005).

Freire avança da denúncia para a linguagem da possibilidade, apresentando uma alternativa radicalmente diferente para o que significa conhecer através do conceito de “educação problematizadora”. Nessa visão, o conhecimento não é constituído de informações a serem transferidas para os alunos como se o processo de conhecimento se desse por meio de um depósito, mas professores e alunos mediatizados pelo mundo constroem dialogicamente o conhecimento. E aí, Freire traz outra grande contribuição para a educação com reflexos para o currículo – o ato pedagógico como ato dialógico.

Embora não tenha se referido explicitamente ao currículo, oferece em “Pedagogia do Oprimido” orientações claras para viabilização da educação

problematizadora com uma mudança significativa para a questão da seleção dos “conteúdos programáticos”. Para Freire, os conteúdos a serem trabalhados são desencadeados através de “temas significativos” ou “temas geradores” escolhidos em conjunto pelos alunos e professores, tendo como fonte o mundo e a realidade dos participantes. Mais tarde, quando secretário da educação em São Paulo (1989 a 1991), Freire aplicou os princípios da educação problematizadora num processo de reformulação curricular.

Com essa abertura para a construção dos “conteúdos” a partir do universo experiencial dos educandos ao invés do repertório clássico definido pela tradição, Freire quebra as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular, amplia o conceito de cultura e lança as bases para o que veio a se denominar Estudos Culturais do currículo, bem como para abordagens multiculturalistas do currículo. Ao construir uma pedagogia para os oprimidos que se concentra na busca de uma epistemologia na perspectiva dos dominados, em especial para os países da América latina, Paulo Freire antecipa ainda a abordagem pós-colonialista do currículo (SILVA, 2007).

Podemos traduzir que o pensamento de Freire parece ser permeado por tendências que antecipam o que iria caracterizar o discurso das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Basil Bernstein é outro nome expressivo no campo da teoria curricular crítica. Ele busca analisar as relações de poder e controle presentes no currículo pela ótica da sua organização estrutural, ou seja, pela forma como o conhecimento está organizado no currículo.

Bernstein (1995) visualizava duas formas de organização estrutural do currículo: o currículo coleção e o currículo integrado. No currículo coleção, as fronteiras entre as áreas do conhecimento são bem nítidas. No currículo integrado, a separação entre as diferentes áreas são menos demarcadas. Bernstein criou os conceitos de “classificação” e “enquadramento” para analisar as relações estruturais do currículo.

A classificação define o grau de isolamento entre as áreas do conhecimento; quanto mais isoladas, maior a classificação. Assim, o currículo clássico disciplinar seria, fortemente, classificado e um currículo interdisciplinar, menos classificado. Uma maior ou menor classificação teria reflexos na forma como o conhecimento é trabalhado. De acordo com o grau de classificação, a organização do tempo e dos espaços de aprendizagem são mais ou menos rígidos, os alunos têm maior ou

menor autonomia na proposição e desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e no controle do ritmo da mesma. Os professores, também, vivenciam relações diversas de acordo com o grau de classificação do currículo. A essas diferenciações na forma de controle decorrentes da forma de classificação, Bernstein chama de enquadramento. Quanto maior o controle exercido pelo currículo, mais forte é seu enquadramento. Dessa forma, o ensino, conforme a perspectiva do currículo tradicional seria fortemente enquadrado. A forma como o currículo se estrutura produz diferentes socializações (Silva, 2007).

Bernstein introduz uma perspectiva que, ainda, não havia sido explorada pelos demais autores da teorização curricular crítica. O autor traz para análise como as diferentes formas de estruturação do currículo, ou os diversos desenhos curriculares contribuem para diferentes projetos formativos.

Até aqui apresentamos uma visão geral da teoria curricular crítica, incluindo os principais autores com suas diferentes facetas. Chama atenção para o fato que de comum em todos eles está a preocupação com as relações de poder subjacentes ao currículo e seu caráter histórico e ideológico, ou seja, a partir de diferentes óticas esses autores desnaturalizam o caráter neutro do currículo defendido pelas teorias tradicionais e argumentam que esse é uma construção social implicado em relações de poder, que pode contribuir tanto para a manutenção como para a transformação dessas relações que conferem prestígio e privilegiam, na maioria das vezes, de forma sutil, o conhecimento significativo para grupos hegemônicos. As teorias críticas defendem um currículo que integre conhecimento com conscientização; um currículo que revise e contextualize, os saberes criticamente; um currículo democrático que acolha as diferenças e dirija-se às diferentes camadas sociais, especialmente aos segmentos socialmente desfavorecidos.

As teorias curriculares pós-críticas dão continuidade às teorias críticas, ampliando a análise de poder a que o currículo está submetido para além das relações econômicas, incluindo a homogeneização cultural. “As perspectivas críticas sobre o currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social” (SILVA, 2007, p.91).

As teorias pós-críticas acrescentam à problematização crítica a interdependência entre as questões culturais e as relações de poder. Trazem para o

debate o multiculturalismo, as relações de gênero, raça e etnia, o imperialismo econômico e cultural colonial e pós-colonial entre outros.

Na perspectiva multiculturalista, o currículo não deveria limitar-se a defender a tolerância e o respeito à diversidade cultural, mas também trazer para reflexão as relações de assimetria e desigualdades que geram as diferenças. Conforme Silva (2007), não é possível estabelecer uma hierarquia entre as culturas e não há nenhum critério transcendente que possa qualificar uma cultura como superior a outra. Para o autor, a abordagem multicultural alerta que promover a igualdade vai além de oferecer igualdade de acesso ao currículo hegemônico. A promoção da igualdade implica uma transformação substantiva do currículo dominante de forma a promover uma equivalência entre as diferentes manifestações culturais.

A teorização pós-crítica mostra, ainda, como o estereótipo de gênero incide sobre o currículo. Para esse movimento, a sociedade está organizada conforme a lógica do gênero masculino, e o currículo educacional reflete e reproduz os interesses, as expectativas, as formas de conhecimento e pensamento masculinos. “A solução não consistiria, simplesmente, numa inversão, mas em construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina como a feminina” (SILVA, 2007, p 94).

O pós-colonialismo junta-se à análise pós-crítica para questionar as relações de poder entre as nações. Ele traz para o debate a influência da herança epistemológica e cultural da dominação colonial sobre o currículo, propondo, também, a análise das manifestações contemporâneas de imperialismo econômico e cultural.

Como síntese das implicações das teorias curriculares críticas e pós-críticas, valemo-nos do balanço de Silva:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias de tradição (SILVA, 2007, p. 147).

Nossa intenção ao elaborarmos esse capítulo, foi repassar as fases e processos pelos quais se desenvolveu esse campo complexo que é o currículo. Sabemos ser uma aproximação parcial, mas buscamos através dela encontrar subsídios para analisar o processo de renovação curricular que compõe esse estudo.

4. REFERENTES PARA INOVAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nos capítulos anteriores apresentamos uma contextualização sobre a formação dos professores e as principais abordagens sobre currículo. Neste capítulo vamos introduzir a temática da inovação e procurar articular esses conceitos (formação de professores, currículo e inovação) em torno da reflexão sobre inovação curricular na formação inicial de professores.

As mudanças que vêm ocorrendo mundialmente nas esferas ambiental, profissional, política, econômica e social estão gerando novas demandas para a educação e, conseqüentemente, para a formação de professores. Tais demandas trazem a temática da inovação para o centro dos discursos e debates educacionais.

No entanto, uma análise das produções da área e dos debates que se travam na busca de alternativas para a educação revela que esse conceito tem sido usado sem uma definição clara e consensual.

A inovação tem sido proposta e defendida sob diferentes e até contraditórias bases e direcionamentos. Para alguns, a chave da educação para o futuro está na tecnologia. A escola como é hoje deixaria de existir, a educação passaria a acontecer a qualquer hora e lugar em centros virtuais de aprendizagem. Outros segmentos defendem a inovação na lógica do mercado, nos quadros da política da empregabilidade e da qualificação profissional. Propõem para o estado o papel de criar e divulgar indicadores de qualidade para avaliação das instituições na lógica da competição e do ranqueamento. Outras abordagens têm proposto a inovação na linha formativa, no quadro de uma abordagem crítica, acolhendo iniciativas e alternativas organizacionais, curriculares e pedagógicas na perspectiva de um contrato educativo que valorize as possibilidades de crescimento pessoal, desenvolvimento profissional e responsabilidade social (KELLER-FRANCO; MASETTO, 2012).

Sob os mais diferentes pressupostos, a inovação ora se apresenta em proposições fundamentadas na racionalidade técnica, ora na visão crítica, em outros momentos nas características da modernidade ou da pós-modernidade, ou mais recentemente na linha da globalização e da internacionalização das universidades. Em alguns casos apresenta-se, ainda, na perspectiva de mudanças pontuais como alterações na metodologia, no sistema de avaliação, introdução de recursos

tecnológicos de ponta, introdução de disciplinas com novas nomenclaturas ou outros aspectos isolados (MASETTO, 2011).

O caráter não homogêneo da inovação é destacado por Hernández (2000), para quem há diferentes visões sobre o que é uma inovação. O que é considerado inovador para uma pessoa pode não o ser para outra. Para o autor, a concepção sobre inovação mantém articulação direta com questões ideológicas, sociais e econômicas.

Em um direcionamento semelhante, Masetto (2011) propõe que:

as inovações educacionais nunca se apresentam com caráter de neutralidade. Pelo contrário, sempre surgem como resultado de um contexto social, de determinada concepção de educação e como resposta a necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis (MASETTO, 2011, p.16).

Diante da complexidade do que possa ser considerado uma inovação, atualmente, um crescente número de estudiosos (Carbonell, 2002; Masetto, 2004, 2011; Hernández, 2000; Messina, 2001; Rasco, 2000) têm-se dedicado ao estudo e compreensão da temática.

Na busca de atribuir sentido à inovação frente ao seu emprego recorrente no campo educacional e sua fragilidade teórico-conceitual para análise de processos inovadores na educação, Messina (2001) recorre à história. A autora destaca as transformações ocorridas no conceito e práticas da inovação desde seu caráter de proposta predefinida gerada nos órgãos centrais dos sistemas de ensino nos anos 60 e 70 e a continuidade nos anos 80 de seu caráter de regulação social e pedagógica, em que a inovação ao tornar-se oficial, passou a ser conservadora até a década de 90 quando os trabalhos enfatizam o caráter auto-gerado e contextual da inovação.

[...] enfatiza-se que atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Destaca-se, igualmente, que a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais (MESSINA, 2001, p. 226).

Messina (2001) levanta, ainda, outros aspectos que caracterizam uma inovação como: a alteração do sentido das práticas correntes; o caráter intencional, sistemático e planejado em contraste com as ações espontâneas; a inclusão e a

formação dos docentes para a institucionalização da inovação e a dimensão processual, permanente e projetiva da inovação. A autora define a inovação como:

[...] um processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria. (...) Consiste, antes de mais nada, em uma disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação. (...) torna possível que os sujeitos, as instituições sejam mais donas de si, mais plenas e autônomas em sua maneira de ser, fazer e pensar (MESSINA, 2001, p. 227).

Também, na direção de uma abordagem histórico-epistemológica da inovação, Rasco (2000) destaca a influência da razão instrumental própria da ciência social positivista de Comte sobre as inovações educativas.

O movimento de modernização social, em meados do século XX, por meio de uma sociedade que experimenta, racionalmente, as inovações tornou-se sedutora, também, para a educação. Como elemento constitutivo do progresso e da modernização, a racionalização do setor educativo encontrou eco nas elites investigativas das universidades e nas elites burocráticas das estruturas estatais.

Organizar a sociedade, o sistema educativo, ou qualquer subestrutura ou instituição, é algo que somente pode ser feito de modo racional, pelo emprego da tecnologia social – a qual permite não só que as decisões sejam válidas e científicas, mas também que, ao mesmo tempo possam ser extrapoladas, desenvolvidas e aplicadas em massa (RASCO, 2000, p. 19).

Esse enfoque tecno-racionalista dominou as inovações educativas até os anos 60 e 70. As reformas supunham a passividade dos usuários, ou seja, dos docentes e da escola. As inovações são produzidas com uma orientação vertical de cima para baixo, distinguindo o grupo de chefes inovadores e dos subordinados adaptadores. Outra consequência desse enfoque deriva da compulsiva promoção de inovações e reformas, tornando as escolas e educadores reféns de sucessivas ondas inovadoras e reformistas.

As inovações estandardizadas, independentes do contexto, a ideia de produção em massa para escolaridade em expansão, a organização administrativa burocrática, o objetivo prático de controle do funcionamento das instituições educativas marcam “o paradigma” positivista que orientou os sistemas educativos.

Segundo esse mesmo autor, a partir dos anos 70, a crise econômica e propagação das políticas neoliberais introduzem a ideologia social de mercado. Os

discursos sobre a excelência e privatização passam a gerar as novas necessidades a que deverão responder os sistemas educativos. As inovações, agora, não contam mais com o aporte orçamentário e econômico que historicamente contavam, portanto é preciso inovar para poupar e reduzir custos. Há uma tendência em assegurar um marco curricular estável, básico e homogêneo. As inovações só podem efetivar-se num marco forte de controle, ainda que indireto, através da utilização de indicadores e avaliações de rendimento, levando as instituições a atuar em condições de competição. As reformas mais aclamadas são as que orientam seus princípios no terreno da empresa capitalista.

Na Universidade, a emergência da ideologia do mercado abriu espaço à participação de organizações não governamentais que por meio da oferta de recursos ou apoios de outras naturezas introduzem e defendem propostas de pensamentos ideológicos não educacionais. As universidades e educadores deixam de ocupar o papel de interlocutores e referentes básicos a partir dos quais se projetam as inovações.

Numa síntese comparativa desses dois momentos o autor esclarece:

Se, antes, parte da aceitação de uma inovação fundamentava-se em questões de juízo e de validade epistêmica, agora predominam a validade de mercado e o temor econômico. (...) Nesse sentido, a escolaridade deixou de ser uma questão de eficiência técnica para ser uma questão de eficiência econômica (RASCO, 2000, p. 32 e 33).

E lucidamente alerta:

Parece que não estamos mais falando em educar cidadãos, mas em atrair os novos clientes e agradá-los. Seus interesses privados são, agora, o caldo de cultura e a origem da ação educativa. Aquilo que é ditado pelo mercado e pelo consumo converte-se, automaticamente, em referente para a escolaridade, para determinar seus objetivos, prioridades e possibilidades (RASCO, 2000, p. 47).

Na direção de mudanças significativas o autor aponta para a importância de incluir os docentes como agentes-chave da inovação. Ele alerta sobre o equívoco de estabelecer e implementar políticas verticalizadas que desconsideram os contextos e sugere a utilização de estratégias de pesquisa-ação e da criação de redes para a melhoria educacional.

Carbonell (2002), numa abordagem de cunho político-pedagógico, destaca o caráter polissêmico, plural e complexo da inovação educacional ao levantar a pergunta sobre qual modelo formativo e pedagógico serviria de base para julgar uma inovação. Com essa questão o autor realça a susceptibilidade da inovação a variadas interpretações e traduções, já que toda noção educativa “está sujeita aos condicionantes ideológicos, políticos, econômicos e socioculturais, bem como, pelas relações de poder que permeiam o conhecimento e políticas educacionais” (CARBONELL, 2002, p.19).

Como direcionamento, o autor propõe que a inovação deve ser pensada na direção de uma educação integral que associa “o conhecimento e o afeto, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a moralidade, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores” (CARBONELL, 2002, p.16).

Aponta, ainda, para uma renovação do sentido do aprender e do ensinar: uma aprendizagem sólida que lhes permita enfrentar criticamente as mudanças aceleradas da atual sociedade da informação e do conhecimento. Que os ajude a transitar com autonomia por essa realidade, sem deixar enganar-se por ela; a contribuir para embelezá-la e dignificá-la e a sonhar com outro futuro no qual, a partir da igualdade de fato e de direito, cresçam e se projetem as diversidades. Nesse sentido, ensinar adquire novos significados para relacionar-se com as novas tecnologias da comunicação, para ler e entender melhor a realidade e para assimilar ao mesmo tempo a rica tradição cultural herdada e muitas outras expressões culturais emergentes e mutáveis que, diga-se de passagem, continuam em boa medida ausentes da cultura oficial escolar (CARBONELL, 2002, p. 16).

Numa linha propositiva, o autor traz uma definição de inovação que na sua visão tem alcançado boa aceitabilidade:

um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

O autor alerta que modernizações não modificadoras das concepções de ensino e aprendizagem, que apenas introduzem mudanças epidérmicas, não podem

ser consideradas inovação. A inovação deve alcançar “o coração da educação e não apenas algumas artérias secundárias” (CARBONELL, 2002, p. 15).

Masetto (2004, 2009, 2011) partilha os estudos que vêm realizando sobre inovação na educação superior. Numa visão abrangente e integrativa, conceitua inovação no ambiente universitário como “o conjunto de alterações que afetam pontos-chaves e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação superior” (MASETTO, 2004, p.197).

Ao situar a mola propulsora da inovação a partir de necessidades colocadas por transformações na sociedade e nas reflexões das instituições sobre sua missão, o autor dá realce ao carácter contextualizado e processual da inovação. Nessa compreensão de inovação há uma superação do carácter estático, pré-definido ou generalizável de uma inovação que possa ser aplicada indistintamente a qualquer instituição. A inovação não seria pré-determinada a priori, a não ser em seus princípios gerais. Ela se reconstrói em cada contexto a partir de uma perspectiva participativa derivada da leitura feita pelos educandos e educadores das necessidades que solicitam novas respostas.

Essa visão de inovação destaca, ainda, a importância de um conjunto de alterações que se articulem coerentemente em direção ao paradigma pretendido. Alterar sistemas de avaliação ou metodologias de aprendizagem, por exemplo, e manter intactos outros pontos como objetivos educacionais centrados unicamente nos aspectos cognitivos, ou ainda, sem questionar finalidades da educação superior, perfil de aluno e concepções epistemológicas são mudanças sem força suficiente para pôr em marcha uma inovação. Para o autor, a alteração de alguns pontos isolados, imprime um verniz de mudança, mas, não são capazes de alavancar e consolidar uma inovação por manterem inalterados alguns princípios de estrutura anterior.

Os autores que abordamos assinalam o carácter aberto, contextualizado e processual da inovação e, portanto, complexo. Reconhecidamente não consideram fácil sua abordagem, no entanto, com uma finalidade operativa, buscam construir uma definição que se mostra convergente sobre o carácter multidimensional da inovação ao pressupor alterações em um conjunto de elementos que quando trabalhados articuladamente, promovem a renovação de crenças, mudanças de

paradigmas e a introdução de novos processos de ensino-aprendizagem e enfoques curriculares.

Nessa perspectiva nos indagamos, qual o conjunto, o sentido e a direção das alterações que devem tomar uma inovação curricular na formação inicial de professores? Essa questão precisa ser pensada conjuntamente com a reflexão sobre que professor se quer formar e para qual contexto.

A partir do diálogo com autores que têm se debruçado sobre as questões da inovação, do currículo e da formação de professores é que vamos procurar levantar alguns direcionamentos para a inovação curricular na formação de professores.

Imbernón (2011) ao se referir às novas tendências para a formação de professores afirma:

Uma reestruturação da formação de professores precisa se opor frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica que com outros nomes e procedimentos, nos leva de volta ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia...), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação e da formação. É preciso assumir uma perspectiva crítica em educação e formação (IMBERNÓN, 2011, p. 37).

Na mesma direção, García (1999) propõe que os programas de formação de professores devem ultrapassar a racionalidade técnica que ainda continua a dominar nesses cursos.

Um panorama sobre a situação da formação de professores no Brasil nos programas de licenciaturas nos últimos 30 anos pode ser encontrado na análise que Diniz-Pereira (2010) realizou sobre esses cursos. Ele situa a sua análise em dois momentos: antes e depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Com base em (LÜDKE, 1994) e (CANDAU, 1987) o autor aponta que entre as questões mais debatidas para as licenciaturas nos anos que antecederam a nova LDB estavam: a relação entre teoria e prática, a falta de articulação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática. Com base em Lüdke (1994), o autor descreve que o sentimento em relação às licenciaturas, naquele momento, era de que a situação estava insustentável, de que os problemas permaneciam os mesmos desde a criação delas e que as mudanças ali pareciam impossíveis de acontecer.

Com a nova LDB, para (DINIZ-PEREIRA; AMARAL, 2010, p. 536) um dos pontos de convergência “consistiu no reconhecimento de que as universidades e as demais instituições de ensino superior precisariam repensar os seus modelos de formação de professores e buscar uma nova cultura institucional das licenciaturas”. Os autores esclarecem que essa nova cultura consistia em “assumir o desafio e o compromisso social de formar, de maneira diferenciada, profissionais da educação capazes de atuar como agentes de mudança da educação básica no Brasil” (PEREIRA-DINIZ; AMARAL, 2010, p.536). Segundo os autores, havia uma convergência em torno da ideia de que as universidades dariam conta de seu papel ao preparar um perfil diferenciado de professor ao invés de atender as demandas do mercado por uma formação aligeirada para responder à expansão da educação básica. Mais de uma década após a promulgação da LDB, os autores exprimem seu sentimento de que a “recorrência de alguns temas dá impressão de estarmos discutindo os mesmos problemas sem conseguir solucioná-los” (DINIZ-PEREIRA; AMARAL, 2010, p.546).

A permanência dessa situação pode ser sentida, ainda, em Romanowski (2010) ao fazer um balanço das condições atuais das Licenciaturas a partir da análise das teses desenvolvidas no período entre 2004 e 2007 que elegem como foco de investigação os cursos de Licenciatura. Da síntese sobre os resultados, selecionamos os seguintes indicativos sobre a formação de professores nas licenciaturas:

- Na maioria das instituições ocorreu o processo de reformulação dos cursos, no entanto a reformulação parece orientar-se para reorganização das disciplinas que compõem a grade curricular;
- A formação do professor permanece atrelada à reprodução disciplinar de conteúdos descontextualizados em relação aos problemas da escola básica trabalhados de modo fragmentado.

Na mesma direção, Gatti (2010) diz que tem-se falado muito em crise nas licenciaturas. Pesquisas vêm, há décadas, mostrando problemas diversos, no entanto tem sido proposto “reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição dos seus conteúdos curriculares” (GATTI, 2010, p..485).

Os dados desses autores sobre as licenciaturas revelam que as perspectivas técnicas da elaboração curricular não são parte do passado. Salvo

algumas experiências, ainda, não alcançamos uma cultura capaz de superar a visão conservadora da formação de professores.

Carbonell (2002) faz uma aposta e uma reivindicação das pedagogias progressistas inovadoras. Para o autor, algumas de suas senhas de identidade são: ênfase na cooperação e a democracia participativa; compromisso com a transformação escolar e social; articulação entre processo e produto; vinculação estreita com o entorno; concepção integrada e globalizada do conhecimento e luta pela igualdade social e o respeito à individualidade.

Para Imbernón (2009), o futuro irá requerer uma formação inicial e permanente muito diferente da atual em decorrência das mudanças que ocorrem na sociedade e que repercutem na educação e na formação do professorado, dentre os quais destaca:

- Transformação da sociedade nas suas estruturas materiais e institucionais que geram novas formas de produção, distribuição e de organização da convivência e dos modelos de família;
- O acelerado desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação em massa que acarretaram profundas transformações na vida pessoal e institucional e que colocaram em cheque a transmissão do conhecimento de forma tradicional.
- Uma compreensão da educação que já não é patrimônio exclusivo dos docentes, mas de toda comunidade e dos meios que esta dispõe, estabelecendo diferentes e novos modelos relacionais e participativos na prática da educação.
- Uma sociedade multicultural e multilíngue em que é fundamental viver na igualdade e conviver na diversidade.
- Uma forma diferente de adquirir conhecimento que requer novas habilidades como selecionar, valorizar e tomar decisões. Para trabalhar dessa forma, será preciso que os professores a pratiquem.
- A crescente desregulação do Estado com uma lógica de mercado e uma ideologia neoliberal complementada com um neoconservadorismo que vai impregnando o pensamento educativo e muitas políticas governamentais.

Para o autor, se analisarmos esse contexto, poderemos encontrar importantes elementos que influenciam na formação de professores, tais como o questionamento da pura transmissão nocionista e conceitual do conhecimento, a importância do trabalho em equipe e de formas colegiadas, novas metodologias de formação, o fator da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação, o questionamento de práticas uniformizantes e a valorização da formação a partir de dentro, na própria instituição ou no contexto próximo a ela.

Se começássemos a refletir sobre o que a teoria e a prática formativa dos últimos anos nos mostra e deixarmos de nos levar pelo que a tradição formativa nos diz e propõe e colocarmos nossos pré conceitos sobre a formação em quarentena e em discussão, quiçá possamos começar a ver as coisas de outro modo e tentar mudar e construir novas formas de ver o ensino e a formação do professorado para transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa (IMBERNÓN, 2011, p. 25).

Na busca de novas formas de conceber a formação de professores concordamos com García (1999) para quem a inovação envolve inevitavelmente a utilização de materiais curriculares diferentes dos habitualmente usados. A mudança que se faz necessária realizar indica para a construção de projetos curriculares que promovam a reconstrução do currículo em face das dificuldades diagnosticadas e dos horizontes que há tempos vêm se descortinando.

Para Cunha (2010):

Essas considerações tentam defender a ideia de que não é mais possível tratar das reformas de currículo simplesmente retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também dos aspectos epistemo-metodológicos que envolvem as relações entre prática e teoria, a introdução de perspectivas interdisciplinares, a promoção do pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino superior (CUNHA, 2010, p.139).

Assim sendo, consideramos que o paradigma técnico-linear-disciplinar vem se mostrando inadequado a fim de articular o conjunto de alterações necessárias para uma inovação na formação de professores. Masetto (2005) defende que é

importante ter consciência de que um dos grandes impedimentos para uma inovação chama-se paradigma curricular tradicional, ou seja, um conjunto de itens que estão articulados de modo a impedir qualquer mudança.

Em continuidade a essas ideias que discurremos alternando dificuldades diagnosticadas e direcionamentos inovadores, num esforço de síntese, vamos tentar apontar algumas ideias-força⁵ na direção de uma inovação curricular em cursos de formação inicial de professores. Para isso vamos resgatar alguns teóricos, nossa experiência em construção e implementação de inovações curriculares, não só, mas também em cursos de formação de professores e a bagagem adquirida no grupo de pesquisa “Formação de professores e Paradigmas Curriculares”, tecendo aspectos que direta ou indiretamente estão ligados e nos ajudam a construir indicadores para uma inovação curricular na formação docente.

Sabemos não esgotar todos os direcionamentos que apontam para uma inovação curricular na formação de professores; como dissemos, procedemos a uma síntese e nesse processo percebemos o caráter globalizador desses direcionamentos em que cada um se interliga aos demais e contempla e abarca outras ideias-força.

Paradigma curricular que rompe com a lógica fragmentária e abstracionista do conhecimento

Nesse sentido faz-se uma aposta às teorias curriculares críticas e pós-críticas. A teorização curricular crítica e pós-crítica considera que toda iniciativa de reformular os currículos dos cursos de formação de educadores deve partir de propósitos mais amplos de como encarar a educação reduzida tradicionalmente a transmissão e aquisição de informações. Entende-se que é preciso articular a dimensão científica e técnica com inserção política, postura ética e com a transformação social. Ampliam-se suas intencionalidades para “as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do aprender a decidir e a intervir e do viver e conviver com outros” (LEITE, 2013, p.199).

Tomamos emprestado de Candau (2013) alguns princípios que a autora propõe como um novo marco conceitual para a educação e que a nosso ver são

⁵ Candau (2013) utiliza o termo com base em Magedenzo (2009) para expressar ideias e pensamentos convergentes, complexos e mobilizadores que convidam a ir além do estabelecido e perspectivar o futuro.

bastante representativos de uma visão curricular crítica e pós-crítica. Esses parâmetros revelam a crença no papel da educação como colaboradora dos processos de transformação da sociedade. Eles defendem a educação como um direito humano que não pode ser tratado como um produto que se negocia com a lógica do mercado e reforçam o papel do Estado na democratização da educação. Eles propõem a formação de sujeitos com consciência crítica e postura propositiva nas esferas individual e coletiva, apoiam movimentos pela valorização da profissão docente, propõem reformas curriculares em que o conhecimento se transforme em sabedoria e reconhecem a abordagem histórica dos conteúdos da formação. Eles, ainda, valorizam a diversidade cultural, favorecem o domínio crítico dos recursos tecnológicos, preparam para cidadania ativa e participativa, assumindo a importância de uma gestão democratizada em parceria com as instituições civis e viabilizam processos educativos que articulam teoria e prática, reflexão e ação, rigor e prazer na busca do conhecimento, ética, compromisso e felicidade.

Tendências curriculares de orientação crítica na formação de professores, ao estabelecerem como finalidades promover a compreensão da complexidade dos problemas da educação em seus contextos reais, bem como, a busca de propostas interventivas trazem como consequência a importância de organizações curriculares integradas que favoreçam uma abordagem global e contextualizada do conhecimento. Para Carbonell (2002, p.64) “essa nova maneira de pensar a organização do conhecimento surge como alternativa à crítica do código disciplinar e à fragmentação e isolamento do conhecimento” e pode ser considerada uma importante alternativa para o desenvolvimento da inovação educativa e do currículo.

Ao invés de se organizar por disciplinas, na abordagem integrada, o currículo se estrutura em torno de temas ou problemas relevantes que promovem uma reorganização dos conhecimentos disciplinares em função do tema ou problema em causa. Nessa abordagem curricular, os conteúdos conceituais são trabalhados em articulação com a problematização da vida real e com a proposição de ações transformadoras, promovendo a responsabilidade e a ação social dos alunos, da comunidade acadêmica e da comunidade externa. Conteúdos e objetivos conceituais, atitudinais e procedimentais se desenvolvem de forma integrada.

A abordagem curricular integrada reelabora e coloca em ação algumas verdades que pareciam intocáveis no paradigma e desenhos curriculares tradicionais tais como: colocação do aluno em contato com a realidade desde o

início do curso ao invés de na metade ou final do mesmo como na visão aplicacionista em que primeiro se trabalha a teoria e depois vai para a prática através dos estágios; superação dos pré-requisitos teóricos para se partir para a prática. Teoria e prática se entrelaçam na construção do conhecimento; a construção do conhecimento em rede superando a lógica linear e sequencial (Masetto, 2011).

Um desdobramento significativo do currículo integrado está em viabilizar uma abordagem integrada do conhecimento. Essa tem sido uma das habilidades mais enfatizadas para o exercício da docência com qualidade e uma das mais frustradas. Para Fazenda (1997), a interdisciplinaridade tem ocupado a palavra de ordem das propostas educacionais tanto em âmbito local como global. Ressalta, no entanto, que sua premência tem-se dado no campo do discurso; na prática, os educadores sentem-se inseguros e perplexos sem saber como implementá-la.

Acreditamos que a contradição entre a proposição e a implementação está em buscar viabilizar a interdisciplinaridade em um currículo organizado por disciplinas. Concordamos com Sacristán (2000) que será difícil considerar a capacidade de relacionar conteúdos diversos dentro de uma estrutura curricular com conteúdos isolados uns dos outros. Para Masetto, “O conceito de interdisciplinaridade apresenta um paradigma de conhecimento e de ciência que ultrapassa o modelo tradicional de se conhecer que é a forma disciplinar” (MASETTO, 2006, p.3).

Uma proposta curricular que tem-se mostrado inovadora e com potencial por excelência para a integração curricular trata-se do currículo por projetos.

Como mais um dispositivo que se orienta na perspectiva de integrar os conhecimentos a partir dos desafios que a realidade concreta nos apresenta, o currículo por projetos vem sendo praticado como um modelo curricular inovador e superador da lógica disciplinar fragmentária e abstracionista que a tradição curricular cultivou secularmente (MACEDO, 2007, p.99).

Essa perspectiva se valida em pesquisa realizada por Keller-Franco (2008) que trouxe indicadores sobre a viabilidade de currículo por projetos se constituir em uma inovação na educação superior ao ser capaz de articular um conjunto de elementos apontados como relevantes para uma nova práxis nesse nível de ensino.

Não podemos deixar de ressaltar que a vivência em práticas curriculares inovadoras constitui possibilidades de formação por excelência para os futuros professores. García (1999) defende a importância de integrar a formação de professores em processos de mudança e inovação curricular. A vivência em um currículo inovador viabiliza o princípio da simetria invertida em que os professores em formação experienciam princípios e práticas que deverão desenvolver no exercício da profissão.

Ampliação e resignificação dos saberes docentes

Outra ideia-eixo está relacionada à questão dos saberes docente. Para Tardif (2011), repensar a formação dos professores levando em conta os saberes para a docência tem constituído uma das atenções principais das reformas que vêm sendo realizadas na formação de professores nos últimos dez anos. O autor ressalta, ainda, que são escassos os estudos e obras voltados aos saberes dos professores, tratando-se de um campo novo e relativamente inexplorado.

As novas tendências direcionam-se para a superação da dicotomia conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos e propõem a ampliação dos saberes de base para a formação docente. Com pequenas variações, os pesquisadores sobre os saberes docentes (TARDIF, 2011; GARCÍA, 2009; MIZUKAMI, 2006) dentre outros, têm proposto que os programas de formação de professores deveriam trabalhar de forma articulada o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento do contexto.

Carbonell (2002) traz um conjunto de orientações sobre uma nova concepção do conhecimento que pode ser direcionado para iluminar a questão dos saberes docente:

Um dos desafios prioritários da mudança educativa é o de conseguir uma confluência e integração das diferentes tradições e manifestações culturais: da chamada alta cultura, a tradição acumulada e herdada de geração em geração, e das culturas e conhecimentos produzidos pelos diversos agentes e grupos em seus respectivos contextos socioculturais; do patrimônio universal comum e das identidades locais e das vozes excluídas; da cultura oral e escrita; ou do método e do conteúdo da linha dos diálogos platônicos nos quais se especula sobre a ciência, a filosofia e o ensino da virtude mediante a dialética e a retórica (CARBONELL, 2002, p. 52).

Para o autor, uma inovação educativa deveria levar em consideração os seguintes aspectos em relação aos saberes:

- O conhecimento se dirige para todos os aspectos do desenvolvimento pessoal. Carbonell aponta para a necessidade de uma compreensão do conhecimento mais democrática, inclusiva e comprometida com a educação integral. Um conhecimento interessado em superar as cisões entre intelecto e a afetividade, entre o pensamento e o sentimento, entre a cabeça e o coração e que seja capaz de estabelecer nexos entre a cognição, a sensação, o desejo, a razão e a ética. Um conhecimento que favoreça conhecer melhor o mundo, as pessoas e nós mesmos.
- O conhecimento tem de ser relevante. A seleção deve priorizar conhecimentos básicos com valor cultural e social que tenham sentido para a maioria dos alunos. Um capital cultural mínimo que uma pessoa necessita para sobreviver digna e ativamente na sociedade atual.
- O conhecimento apela à emancipação e à busca da verdade. A ciência tanto pode promover o bem estar da humanidade como acarretar malefícios, por isso o conhecimento científico precisa estar vinculado à ética para promover um conhecimento emancipador que almeja um futuro mais democrático com distribuição mais equânime de bem estar. É importante, também, que esse conhecimento forneça critérios para avaliar a verdade frente à mutabilidade constante do conhecimento.
- Um conhecimento que olha o entorno para interpretá-lo e transformá-lo. Aprender a olhar o meio e desvendar as possibilidades de mudança vai transformando a relação dos sujeitos com o entorno e proporcionam um campo rico de oportunidades inovadoras, de conexão entre o conhecimento escolar e a experiência.

E ainda, segundo o autor, o conhecimento com oportunidades inovadoras se enriquece com a interculturalidade, desenvolve o pensamento reflexivo e possibilita compreender um pouco melhor os tempos que conformam o passado, o presente e o futuro, requer mais perguntas que respostas, se enriquece com a experiência pessoal, tem uma forte carga emotiva e faz parte da subjetividade e é público e democrático.

A resignificação dos saberes aqui apresentada aponta para uma renovação das relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas de educação básica. Para García (1999), a relação entre essas instituições está sendo objeto de atenção por aqueles que estão interessados em reinventar os cursos de formação de professores. O autor traz estudos que vêm abordando os tipos de relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas, podendo ser de três tipos: de consonância, de dissonância crítica e de ressonância colaborativa. Na perspectiva da ressonância colaborativa há um ambiente e uma cultura de colaboração entre as instituições que se estabelece não apenas em função das práticas de ensino, mas também como prática habitual de desenvolvimento profissional de professores de ambas instituições.

A resignificação dos saberes na direção que apontamos contribui, ainda, para a superação de uma das manifestações de crise da educação que para Carbonell (2002) tem sido uma das denúncias mais reiteradas pelas propostas inovadoras que diz respeito ao “divórcio quase crônico entre escola e entorno, entre processo de socialização dentro da instituição escolar e fora dela.” Para tanto:

trata-se de integrar de forma coerente, no processo ensino e aprendizagem, a riqueza chamada cultura assistemática e extra-escolar, cada vez mais influente e de caráter mais disperso e vivencial, com a educação formal ou escolar, menos influente, porém mais ampla, sistemática e segura. Trata-se de articular adequadamente as qualidades positivas de uma e outra modalidade educativa (CARBONELL, 2002, p.101).

Reatualização metodológica

Partilhamos com a linha defensora da ideia que método e conteúdos são indissociáveis, podendo dizer-se que a reatualização dos conteúdos da formação reclamam, igualmente, uma reatualização dos métodos. “ Há razões poderosas que mostram que o método não é anterior ao conteúdo, mas sim posterior a ele, e que o conhecimento do método vem da temática a ser tratada” (CARBONELL, 2002).

Concordamos com Carbonell (2002) ao referir-se que em questão de métodos não se pode dizer que todos os caminhos levam a Roma. Para o autor, não são todos os métodos que podem ser considerados válidos; a idoneidade destes está atrelada aos objetivos e ao modelo pedagógico de referência. Defende que na ótica das pedagogias inovadoras é importante escolher métodos que favoreçam a

colaboração e a cooperação tanto entre alunos como entre docentes e alunos; a investigação do meio e trabalho de campo; a resolução de problemas relevantes; grupos de discussão e reflexão; pesquisa-ação e, até mesmo, sem deixar excluir, outras metodologias mais tradicionais como a aula expositiva e a leitura desde que aplicadas com finalidades comprometidas com a construção do conhecimento.

Formação dos professores formadores

Parece bastante claro que pensar uma inovação na formação inicial de professores demanda pensar a formação dos professores formadores.

Comumente, o desenvolvimento profissional dos professores também denominado de formação continuada, formação permanente e etc. visam à atualização e melhora das competências didáticas do professor. Imbernón (2009) considera esse um conceito tradicional de formação porque concebe o professor como um aplicador de técnicas pedagógicas transmitidas a ele por um especialista. Essa é uma concepção instrumentalizadora de pensar a formação que gerou um modelo baseado no treinamento cujo pressuposto é de que o desenvolvimento profissional do professor se esgota na formação técnica.

A concepção básica que apoia “o treinamento” é que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula e para isso são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se quiser denominá-los, em que a racionalidade predominante era que os significados e as relações das práticas educativas seriam transmitidas verticalmente por um *expert* solucionador de problemas que outras pessoas tinham: os professores e as professoras. A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afincos na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos. A formação mediante exemplos de êxito realizada por outros sem passar pela contextualização, pelo debate e pela reflexão) tentava dar resposta, sem muito eco, a esse problema ilusório comum (IMBERNÓN, 2009, p.51).

O autor propõe uma mudança na forma de pensar a formação na seguinte direção:

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua prática docente de modo que lhes permitam examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz. A orientação formativa (e seus

pressupostos políticos que subjazem) rumo a esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da organização e da metodologia da formação permanente do professorado, já que deve ajudar os sujeitos a rever os pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática. Isto supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente (IMBERNÓN, 2009, p.47).

Os direcionamentos apresentados por Imbernón para pensar uma nova formação trazem elementos para reconstruir a formação dos professores envolvidos em projetos curriculares inovadores como, por exemplo: considerar o professor como protagonista ativo da sua formação. Essa terá maiores possibilidades de contribuição, se partir das necessidades sentidas pelos professores na implementação da inovação; se opor aos pressupostos da racionalidade técnica, de caráter transmissivo e prescritivo que coloca o professor no lugar de aplicador de orientações sugeridas por um *expert* que na maioria das vezes desconhece e desconsidera o contexto vivido pelos professores para assumir uma perspectiva crítica que possibilite aos professores refletir e examinar suas teorias implícitas, suas atitudes, suas concepções educacionais; e, avançar para além da formação de cunho didático e científico com características de atualização, para viabilizar uma formação que inclua a reflexão sobre as situações de conflito, sobre as emoções e atitudes individuais e coletivas, potencializando uma cultura colaborativa e participativa.

Um aspecto que nos parece fundamental a partir da nossa vivência em inovações curriculares é destacar o papel que essa exerce na formação. Parece paradoxal, mas, não nos confundimos trocando a ordem dos processos, pois, acreditamos que nem sempre a formação se destina para a inovação, mas que a inovação é um recurso por excelência para a formação.

Nessa direção, Imbernón (2009), sugere como alternativa para a formação permanente dos professores, aliar a formação a um projeto de inovação que estimule a busca do aprofundamento a partir das situações da prática demandadas pela inovação.

Feldmann (2009, p.79), corrobora com essa perspectiva ao propor que “a formação continuada dos professores, articulada aos fazeres na e da escola, além de uma formação compartilhada, é também uma autoformação, uma vez que os

professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas”.

Para García (1999), a formação e a inovação são faces de uma mesma moeda.

Sacristán (2000), considera que o desenvolvimento profissional dos professores é prefigurado na concepção de currículo. “Os formatos dos currículos são elementos formadores de primeira importância dirigidos aos professores” (SACRISTÁN, 2000, p 78).

O currículo disciplinar contribui para a desprofissionalização do professor, já que a especialização e a atuação em parcelas cada vez mais reduzidas do conhecimento levam à perda de competências profissionais básicas como a de inter-relacionar conhecimentos de diferentes áreas e contextos culturais, como também, a habilidade de trabalhar em equipe. Os formatos curriculares integradores propõem uma abordagem interdisciplinar do conhecimento, e, de igual modo, uma formação que propicia a profissionalidade compartilhada, ao valorizar o planejamento e o exercício da docência em equipes de competências diversificadas.

O importante papel do currículo na formação dos professores e na inovação encontra reforço no pensamento de Sacristán:

o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formato de desenvolvê-los, é um produto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar e nos projetos de inovação [...] (SACRISTÁN, 2002, p.32).

Ao abordamos a formação dos professores para atuar em projetos inovadores na formação inicial tocamos em um ponto que tem sido considerado fundamental para a concretização das transformações que vêm sugeridas para os programas de preparação de professores para a educação básica. Não é possível implementar processos inovadores na formação inicial sem contar com os professores formadores. Levantamos alguns direcionamentos fundantes para a formação de professores para a inovação, como: a superação dos modelos de formação fundados na racionalidade técnica; a promoção de uma participação mais ativa dos professores no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reconstrução nos programas de formação; ampliação dos conteúdos da formação para além da

atualização didática; a vinculação da formação a um projeto de inovação curricular, dentre outros.

Julgamos ser importante ainda mencionar outros aspectos que auxiliam os professores na sua formação para a inovação, tais como o apoio institucional, a participação efetiva da administração, a contribuição de coordenadores internos, assessoria externa e iniciativas no âmbito das políticas públicas que criem condições efetivas para assegurar aos docentes o indispensável desenvolvimento profissional. Concordamos com Feldmann (2009) para quem a formação continuada não deve ficar restrita a responsabilidade individual, mas deve ser sobretudo um compromisso institucional, incluindo-se a promoção de melhores condições de vida e de trabalho, bem como remuneração condizente com a dignidade humana.

5. ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO

5.1. Fundamentando a opção metodológica

A presente pesquisa reúne como objeto de estudos a temática da inovação, do currículo e da formação inicial de professores. Delimitou-se como foco de investigação a análise crítica de uma inovação curricular que vem sendo desenvolvida em cursos de formação inicial de professores.

Adota-se como caminho metodológico para este estudo a abordagem qualitativa da pesquisa na modalidade de estudo de caso, envolvendo instrumentos de coleta de dados como análise documental, observação informal, grupos de discussão e entrevistas.

Os fenômenos educativos são fatos socialmente construídos, isto é, situados e condicionados pelas circunstâncias histórico-sociais, daí parecer bastante adequado investigá-los mediante uma abordagem qualitativa de pesquisa que concebe a realidade como uma construção social e valoriza o papel ativo dos sujeitos no processo de construção do conhecimento.

A opção pelo estudo de caso foi orientada por sua pertinência com as finalidades dessa pesquisa: conhecer em profundidade um fenômeno educacional singular para construir conhecimentos que tragam contribuições para a inovação no âmbito das práticas e políticas curriculares na formação de professores.

Para André, o uso do estudo de caso é adequado quando: “(1) há interesse em conhecer uma instância particular, (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural” (ANDRÉ: 2005, p.31).

Chizzotti (2006) define o estudo de caso como uma busca intensiva de dados de uma situação específica e a descrição pormenorizada desses, de forma que permitam avaliar resultados das ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões.

Em nosso caso, seguir tal perspectiva corresponde à intenção de fazer uso de uma via que favoreça compreender a experiência que vem sendo desenvolvida em um contexto particular - cursos de formação inicial de professores da UFPR

Litoral – mediante uma abordagem que possibilite apreender, na sua dinâmica natural, a representação das intenções, ações e significações da reforma educativa em toda a sua complexidade e totalidade, visando à busca de contribuições às questões que permeiam a formação de professores.

A conveniência do estudo de caso para os propósitos desse estudo encontra reforço na argumentação de Yin (2005), Hernández (2000) e André (2005) sobre as características e situações em que se mostra ideal a utilização dessa metodologia.

- Usualmente, o caso se volta para uma instância em particular como, por exemplo, uma instituição ou um programa inovador, permitindo desvelar uma visão bastante completa das intenções e ações que ocorrem em um contexto determinado.
- O estudo de caso conta uma história sobre um sistema delimitado.
- A capacidade heurística é uma das qualidades do estudo de caso. Ao focalizar uma instância particular, joga luz sobre o caso estudado, favorecendo a descoberta de novas relações, novos sentidos, pontos para aprofundamento, acrescentando aspectos novos à problemática e gerando conhecimento.
- O estudo de caso é adequado quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos, como nas pesquisas sociais em que não se pode controlar as variáveis.
- O estudo de caso se faz ideal quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais.
- Fornece uma visão profunda, ampla e integrada de uma situação particular, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural.
- O foco de interesse é o caso particular, sua idiossincrasia e a sua complexidade. Não há um interesse de generalização na pesquisa do tipo estudo de caso, mas ela também não é excluída. A descrição densa do caso favorece a transferência e generalização para outras situações e contextos. A generalização e a transferência do conhecimento se operam no âmbito do leitor que baseado na sua experiência e a partir da descrição oferecida pelo pesquisador fará relações e associações com outros casos e julgará a possibilidade de transferência para outros contextos, generalizando conhecimentos.

- Os estudos de caso podem oferecer informações valiosas para medidas tanto de caráter prático como para decisões políticas, razão que os torna reconhecidos pelo potencial de contribuição às investigações dos problemas da prática educacional.

Com base nesses princípios escolhemos o Estudo de Caso como abordagem metodológica. No atual contexto educacional em que redundam defesas em torno de mudanças e no qual são raras as experiências concretas de inovação em desenvolvimento, pareceu relevante contar a estória de uma experiência inovadora a partir do estudo de um caso em ação. André (2005) defende que o conhecimento, em profundidade, de um caso fornece elementos que ajudam a entender outros casos.

Assim, um aspecto relevante do estudo de caso é o conhecimento que advém dele, o que se aprende ao estudá-lo. O conhecimento gerado a partir de um estudo de caso se distingue do conhecimento gerado por outras modalidades de pesquisa por ser mais concreto e mais contextualizado. Por se tratar de uma metodologia mais voltada para a interpretação do leitor, ao encontrar eco com as experiências desses, diferentemente da pesquisa tradicional, abre-se espaço para a participação do leitor por meio da generalização e transferência para outros contextos de sua referência (ANDRÉ, 2005).

Alguns autores têm diferenciado os estudos de casos em algumas tipologias: exploratório, descritivo ou explanatório (YIN, 2005); intrínseco, instrumental ou coletivo (STAKE, 1995, apud ANDRÉ, 2005); estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005). Em nosso caso, escolhemos abordar com uma visão inclusiva e pluralística, já que observamos que os limites entre as tipologias são bastante tênues e a distinção ou a opção por uma categorização poderia limitar as possibilidades e a abrangência do estudo.

Optamos por fundamentá-lo como “caso único, representativo ou típico” (Yin, 2005). Caso único em distinção ao estudo de “casos múltiplos” e representativo ou típico por configurar um projeto típico entre muitos projetos diferentes, considerando que as circunstâncias de uma situação-lugar fornecem contribuições heurísticas para outros contextos.

5.2. Etapas da pesquisa

O plano de pesquisa considerou as fases propostas para um Estudo de Caso (ANDRÉ, 2005).

5.2.1. Fase exploratória ou de definição do foco de estudo

Essa fase contemplou a revisão do referencial teórico e a aproximação ao campo empírico para melhor delineamento do objeto de estudo.

O papel da revisão bibliográfica realizada na fase inicial foi fornecer uma visão ampla do campo de estudo, orientando o que seria explorado, o propósito da exploração, os instrumentos e critérios de análise que seriam priorizados para a interpretação do caso e produção do conhecimento. Assim, a elaboração teórica inicial funcionou como a lente através da qual iríamos “focar o fenômeno”.

Autores como García (1999), Tardif (2011), Masetto (2003, 2009, 2006, 2007, 2011, 2012), Gatti (2010), André (2009, 2010), Diniz-Pereira (2007, 2010), Romanowski (2010, 2012), Imbernón (2009), Saviani (2005, 2009), Tanuri (2000), Carbonell (2002), Silva (2007), Moreira (2006), Lopes e Macedo (2011) deram suporte à construção do marco teórico conceitual que orientou a pesquisa a partir de suas teorias sobre inovação, formação de professores e currículo.

A aproximação ao campo empírico contemplou o contato inicial com o diretor da UFPR Litoral- Professor Valdo José Cavallet, contato com os coordenadores e alguns professores dos cursos de Licenciaturas indicados pelo Diretor para se obter uma visão da proposta em desenvolvimento, coleta do material escrito disponível e formalização da entrada de campo.

O critério para a escolha da instituição representante do caso pautou-se no problema que orienta a pesquisa de investigar instituições que buscam algum tipo de mudança ou transformação na formação de professores. A opção pela UFPR Setor Litoral, dentre as possíveis instituições que vêm buscando inovar na formação de professores, está na continuidade do vínculo estabelecido na pesquisa de mestrado, quando a universidade foi escolhida como cenário para a pesquisa de campo em decorrência de adotar uma proposta pedagógica fundamentada em projetos. Os cursos de formação de professores (Licenciatura em Artes, Ciências e Linguagem e Comunicação) foram criados após a pesquisa de mestrado. Inseridos no projeto educacional da UFPR Litoral que propõe novas formas de conceber e organizar

seus processos de formação, pretende-se analisar como esses cursos estão sendo organizados para responder aos desafios que se colocam para a educação na atualidade.

5.2.2. Fase da delimitação do estudo, definição dos instrumentos e coleta de dados

A partir do contato com o contexto a ser pesquisado, o plano inicial da pesquisa foi adquirindo contornos mais nítidos. Nessa fase ocorreu a leitura dos documentos obtidos na fase exploratória e a elaboração da descrição do caso conforme apresentada no capítulo VI, a revisão da literatura, a definição da metodologia, escolha dos instrumentos e a coleta dos dados. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC SP sob protocolo nº 492/2011.

A utilização de variadas fontes de informação é apresentada como característica distintiva e qualidade diferenciadora do estudo de caso, destacando-se a entrevista, a análise documental e a observação participante como as comumente mais utilizadas (ANDRÉ, 2005; YIN, 2005; BOGDAN E BIKLEN, 1994). Os autores têm destacado que a utilização de fontes variadas de coleta de dados torna o estudo de caso mais complexo do que outras estratégias de pesquisa que normalmente utilizam uma fonte básica, mas que a utilização de múltiplos procedimentos é fundamental para conferir significância e consistência aos resultados do caso estudado, residindo na capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências seu poder diferenciador.

Para estudo do caso selecionado nesta investigação, privilegiou-se como instrumentos o grupo de discussão e a análise documental complementados por observação de eventos e entrevistas. A seguir apresentaremos alguns aspectos sobre como concebemos e abordamos esses instrumentos:

a) Grupos de Discussão

O grupo de discussão guarda semelhanças com o grupo focal, já bastante conhecido e utilizado na pesquisa qualitativa, mas apresenta aspectos distintivos deste. Apesar de serem próximos nos procedimentos, diferenciam-se, em especial, por suas pressuposições de fundo provenientes de origens distintas.

O grupo focal tem origem anglo-saxônica e começou a ser usado nas pesquisas de marketing para avaliar a opinião ou a reação de um grupo de pessoas sobre um tema ou um produto. O aspecto interativo da coleta de dados e a economia de tempo fizeram com que o grupo focal passasse a ser valorizado nas pesquisas das ciências sociais, em especial na área da saúde e também como instrumento complementar aos dados obtidos em pesquisas quantitativas.

Distintivamente, a origem do grupo de discussão ocorreu no âmbito da pesquisa social, vinculado aos interesses da investigação qualitativa. Começou a ser utilizado a partir dos anos 50 pelos integrantes da Escola de Frankfurt como uma alternativa à entrevista, principalmente à entrevista padronizada, no entanto seu reconhecimento teórico-metodológico se deu por volta do final dos anos 70 ao ser ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia (Weller, 2006).

Os fundamentos teóricos desse procedimento e as discussões metodológicas a seu respeito nos permitiram perceber o grupo de discussão como uma fonte de informação bastante favorável para o estudo de caso, metodologia adotada nessa investigação.

Como já referimos, o estudo de caso busca retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. Em visível sintonia, o grupo de discussão propicia a obtenção de dados sem desvinculá-los do contexto dos participantes, fazendo emergir suas visões de mundo e suas representações. Na discussão em grupo, os participantes são levados a refletir juntos e a expressar suas opiniões coletivamente (WELLER, 2006). A autora destaca que os fatos narrados coletivamente tendem a apresentar maior confiabilidade, já que o grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada.

Flick (2007) corrobora com a perspectiva contextualizada da obtenção de dados viabilizada no grupo de discussão. Para ele, a interação que ocorre entre os pares no grupo de discussão proporciona uma situação mais natural da vida cotidiana do que as entrevistas individuais. Os grupos de discussão permitem conhecer não somente as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências e posições comuns de um determinado grupo. A discussão entre integrantes de uma mesma situação revela características desse convívio não captadas por outras formas de entrevistas. No decorrer da discussão as pessoas

acabam travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos no cotidiano. O entrevistador passa a ser um ouvinte e não um intruso no grupo. O grupo cria um clima mais à vontade, favorecendo um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana.

Dessa forma o grupo de discussão mostra-se adequado para a elucidação do caso pesquisado, fornecendo, além do conhecimento da dinâmica da proposta, uma aproximação às perspectivas, representações e significados dos sujeitos sobre a inovação em andamento.

Outra razão para a escolha do grupo de discussão como fonte de informação está na estreita aproximação das bases filosóficas que norteiam esse instrumento com as bases filosóficas da educação crítica, abordagem que orienta os modelos explicativos e de análise que conduzem essa investigação. Tanto os grupos de discussão como a teoria crítica tiveram suas origens na escola de Frankfurt.

Planejou-se a realização de um grupo de discussão com os docentes e um com os alunos de cada curso envolvido, a saber, Linguagem e Comunicação, Ciências e Artes.

Para a realização dos grupos de discussão com os docentes, optou-se por aproveitar os espaços denominados câmaras. As câmaras são espaços estabelecidos institucionalmente, de periodicidade quinzenal, nos quais os docentes se reúnem para tratar de questões pertinentes ao curso. A escolha desse espaço orientou-se pela intenção de conferir maior naturalidade ao levantamento das informações, aproveitando uma situação próxima do cotidiano dos participantes e favorecendo a obtenção dos dados sem desvinculá-los do seu contexto. . Para agendamento das sessões dos grupos de discussão, fez-se um contato prévio com o coordenador de cada curso, que comunicou a pauta para todos os membros da câmara, dessa forma o critério para seleção dos docentes foi ser membro da câmara. Em função do clima e das demandas de reorganização do pós-greve, alguns encontros, mesmo acertados previamente não chegaram a acontecer, tendo se efetivado apenas o grupo de discussão com os docentes do curso de Linguagem e Comunicação. Com os professores do Curso de Ciências procedemos a entrevistas com alguns professores usando como critério a acessibilidade e com o Curso de Artes não foi possível a coleta de dados. Com os alunos foi possível realizar o grupo de discussão com os três cursos envolvidos.

Para a realização dos grupos de discussão com os alunos foram convidados 12 alunos de cada curso em número equivalente para cada turma, de forma a garantir uma representatividade das várias turmas do curso. A escolha dos sujeitos discentes teve como critério a adesão espontânea, mediante convite estendido a todos os alunos pelos coordenadores de curso no caso de Ciências e Linguagem e Comunicação e por uma aluna no curso de Artes, com esclarecimento dos objetivos da pesquisa e inscrição dos primeiros manifestantes de cada turma.

Anterior ao início da discussão com cada grupo, foi fornecida uma explicação sobre os fundamentos e funcionamento do procedimento e solicitada a assinatura do termo de consentimento. A discussão foi dirigida por um “tópico-guia” com questões abertas organizadas em questões para aquecimento, questões centrais e questões de encerramento. Elaborou-se um tópico guia para os alunos e outros para os docentes (apêndice I e apêndice II). Os grupos de discussão foram gravados para posterior transcrição.

Na condução dos grupos de discussão, procurou-se considerar a dinâmica natural de cada grupo conferida pela idiossincrasia dos participantes. Para tal, tomou-se o cuidado de não transformar o tópico-guia em um roteiro rígido similar a um questionário perguntas-respostas que viesse a prejudicar ou impedir a manifestação das opiniões em um processo de interação entre os pares.

Privilegiar as interações e valorizar a emergência das representações e fatos significativos na dinâmica grupal, ao mesmo tempo em que constitui uma das vantagens do grupo de discussão, representa um dos grandes desafios pela complexidade da condução, pois é menos complexo realizar uma entrevista individual do que dirigir uma discussão grupal. Para Flick (2007) é difícil fazer um prognóstico dos empecilhos que podem surgir durante a dinâmica do grupo; consequentemente, as intervenções metodológicas só podem ser planejadas de forma aproximada e grande parte das decisões precisam ser tomadas no desenrolar da situação.

A imprevisibilidade das dinâmicas que são geradas no processo grupal exige habilidade na sua aplicação. É difícil antecipar o grau de envolvimento, o entusiasmo e o volume da participação do grupo na discussão, bem como os conflitos e tensões que emergem no intercâmbio entre os participantes. Na mediação da discussão, o pesquisador precisa lidar com a multiplicidade de comportamentos, com a variedade de opiniões, com as diferenças pessoais, com os níveis variados de participação dos

integrantes, cuidando para que uns não monopolizem enquanto outros se abstenham de entrar na discussão, e, ainda conduzir o tópico-guia sem tolher os *inputs* gerados na interação social, tendo discernimento, flexibilidade e agilidade para fazer os ajustes necessários durante a aplicação.

Weller (2006) apresenta alguns princípios para a condução dos grupos de discussão. A autora recomenda estabelecer uma relação de confiança com os entrevistados; dirigir as perguntas ao grupo em vez de integrantes específicos; deixar a discussão fluir, intervindo apenas quando sentir necessidade de manter a interação do grupo ou lançar outra questão; privilegiar questões abertas que gerem narrativas.

Flick (2007), referindo-se ao importante papel do moderador, distingue três formas possíveis de condução. O *direcionamento formal* em que o papel do moderador limita-se à determinação do início, do curso e do fim da discussão; a *direção do tópico* que contempla, também, a introdução de novas perguntas e a condução da discussão na direção de um aprofundamento e de uma ampliação dos tópicos planejados, e por último, a *direção das dinâmicas da interação* que varia da mediação da discussão à colocação de questões provocativas e à dinamização de uma discussão lenta ou à acomodação de relações de dominância, lidando intencionalmente com o curso da discussão.

Nessa pesquisa optamos pela *direção da dinâmica*, mediando as finalidades da investigação com os *insights* que pudessem surgir no decorrer da discussão, cuidando, contudo, para que a discussão encontrasse sua própria dinâmica, deixando um escopo bem livre de forma a atrapalhar o mínimo possível a iniciativa dos participantes e o curso natural da discussão.

Apesar da complexidade da sua aplicação, que além das razões já citadas envolve ainda um esforço organizacional maior do que nas entrevistas individuais para o agendamento de horário que acomode a disponibilidade de todos os participantes, o grupo de discussão tem sua riqueza realçada em Blumer (1969) conforme citado por Flick :

Um pequeno número de indivíduos, reunidos como um grupo de discussão ou de recursos, vale muito mais do que qualquer outra amostra representativa. Esse grupo, discutindo coletivamente sua esfera de vida e investigando-a assim que um se depara com divergências em relação ao outro, fará mais para erguer as máscaras

que cobrem a esfera da vida do que qualquer outro dispositivo do qual eu tenha conhecimento (FLICK, 2007, p.125).

b) Análise documental

A análise documental tem-se constituído numa fonte de informação valiosa nos estudos de abordagem qualitativa em geral e nos estudos de caso em particular. Normalmente utilizada como fonte complementar de informações, nessa investigação foi utilizada como fonte inicial de levantamento de recursos para compreensão do caso. A análise documental teve como propósito básico levantar a concepção e os aspectos organizativos da inovação educativa que vem sendo desenvolvida nos cursos de formação de professores da UFPR Litoral.

Para desenvolvermos a análise documental utilizamos os procedimentos metodológicos propostos por Lüdke e André (1986). Para as autoras, a primeira decisão envolve a escolha dos documentos, seguida de leituras sucessivas dos documentos e levantamento de temáticas e categorias.

Na seleção dos materiais para análise foram priorizados os documentos a seguir por julgarmos que eles compõem, de forma mais completa, a apresentação da proposta a qual se dirige essa investigação, atendendo, assim, aos critérios de pertinência e adequação.

- Relatório de Acompanhamento de Implantação da UFPR Litoral (2007)
- Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral (2008)
- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral (2010)
- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral (2010)
- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação da Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral (2011)

Lüdke e André (1986) apresentam como vantagens da análise documental como instrumento de pesquisa o fato de ser uma fonte natural e contextualizada da informação, bem como seu caráter estável que persiste ao longo do tempo, podendo servir de base para outras pesquisas. Representa, ainda, uma forma acessível para obtenção dos dados quando esses se apresentam problemáticos.

c) Observação

De acordo com Vianna (2007), a observação é um importante instrumento na investigação qualitativa por “traduzir descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas e objetos em um determinado contexto” (VIANNA, 2007, p.16).

Lüdke e André (1986) reforçam o papel privilegiado que ocupa a observação nas novas abordagens da pesquisa educacional:

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. [...] permite que o observado chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Para fins deste estudo, a observação foi utilizada como um instrumento complementar aos demais instrumentos de coleta de dados, ora para favorecer a apreensão da realidade, ora para proporcionar novas revelações e, sobretudo, para favorecer uma interação e familiarização com a proposta e seus protagonistas, proporcionando uma interpretação mais completa da realidade. Como ambiente de observação, foram privilegiados os ambientes naturais de aula, reuniões, situações casuais e eventos. Tivemos oportunidade de observar reuniões do CAEA – Comitê de Avaliação Ensino e Aprendizagem; reuniões das Câmaras Interdisciplinares dos três cursos em análise; a V Mostra de Projetos/2011, incluindo a observação de apresentação de projetos dos alunos e participando em oficinas oferecidas pelos professores durante essa semana; observação de aulas; atividades promovidas pela instituição para os alunos da educação básica da rede pública da região (LAB MÓVEL) e as interações culturais e humanísticas.

5.2.3. Fase de Análise dos dados

Na pesquisa qualitativa, os procedimentos analíticos estão presentes desde o início, pois essa contempla uma postura investigativa mais flexível, em que o foco vai se construindo de forma progressiva em vez de um delineamento preestabelecido e rígido. Dessa forma, os julgamentos analíticos estiveram

presentes desde a fase inicial, interrogando sobre a adequação dos procedimentos e acolhendo evidências que se mostrassem significativas no decorrer do processo para uma interpretação mais completa do caso.

Yin (2005) corrobora com essa perspectiva ao defender que a coleta de dados para um estudo de caso não consiste em registrar os dados mecanicamente; o ponto-chave está no cuidado em realizar julgamentos analíticos nas diversas etapas que perpassam o processo da investigação.

A fase mais formal do tratamento dos dados teve início quando a coleta estava praticamente concluída. A análise situou a interpretação da inovação educativa em dois planos da realidade: sua conceitualização e sua aplicação na prática. No plano da conceitualização, buscou-se levantar a concepção e a organização da inovação mediante a análise documental. No plano da aplicação na prática, valorizou-se a voz dos sujeitos - alunos e docentes - ouvidos mediante os grupos de discussão e entrevistas. Para Hernández (2000, p. 171), “O confronto dialógico entre as fontes e a perspectiva a partir da qual são ordenados os dados recolhidos são dois elementos fundamentais da elaboração de um estudo de caso”.

Para desenvolvermos a análise documental utilizamos os procedimentos metodológicos propostos por Lüdke e André (1986) que consiste na seleção dos documentos, análise do conteúdo mediante sucessivas leituras, identificação de temáticas e elaboração de categorias. A elaboração das categorias para a análise documental demandou inúmeras idas e vindas entre o referencial teórico e os documentos em análise, sempre aberta à descoberta de novos ângulos.

Optamos por essa orientação metodológica para análise documental por considerarmos sua conceitualização e operacionalização próxima à abordagem de cunho mais interpretativo que guia essa pesquisa, mais voltada para a compreensão do que para o formalismo analítico. Como expressam as autoras, não há uma forma algorítmica que possa ser considerada como a melhor. O que é essencial é a sistematização e coerência do procedimento escolhido com a finalidade do estudo, bem como, um processo criativo que demanda julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante, tendo por base a própria experiência e inteligência.

Como método para análise dos grupos de discussão utilizou-se “O discurso do sujeito coletivo” (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003). Pareceu-nos adequado utilizar um método de análise que valorizasse o resgate do sentido de opiniões coletivas, conforme obtidas nos grupos de discussão. Werner Mangold, citado por Weller

(2011), a partir de uma investigação sobre procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas, faz uma crítica ao modo como os depoimentos obtidos por meio de entrevistas grupais são analisados com procedimentos de exploração individual e propõe a busca de um novo sentido para os grupos de discussão utilizando métodos de exploração das opiniões coletivas.

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) foi percebido por nós como um instrumento para organizar as falas individuais geradas no processo de interação mútua (grupo de discussão) num discurso-síntese que resgatasse o pensamento da coletividade.

O DSC vem se constituindo numa tentativa de reconstituir um sujeito coletivo que enquanto pessoa coletiva esteja, ao mesmo tempo, falando como se fosse indivíduo, isto é, como um sujeito de discurso “natural”, mas veiculando uma representação com conteúdo ampliado (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2006, p.519).

De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2003), a construção do DSC como resgate das opiniões coletivas se dá a partir de uma série de procedimentos que organizam depoimentos de diferentes indivíduos com conteúdos discursivos semelhantes em um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular. As expressões-chave (ECH), a ideia central (IC) e as ancoragens (AC) são os principais elementos para a construção do DSC. As expressões-chave são trechos literais selecionados nos depoimentos que correspondem a essência do discurso. “É com a matéria-prima das expressões-chave que se constroem os DSC” (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2006, p.17). A Ideia Central é uma expressão síntese que revela de forma fidedigna o sentido de cada um dos depoimentos e as ancoragens são valores e ideologias que estão subjacentes nas falas dos indivíduos. Resgatar as ancoragens não é um procedimento obrigatório do DSC.

Para a construção dos discursos, primeiramente, fizemos a transcrição das gravações dos grupos de discussão e no caso dos professores de Ciências das entrevistas. A seguir, concentramo-nos em um curso de cada vez. O processo de construção do DSC teve início com a análise atenta de todas as respostas à questão 1, sublinhando as expressões-chave, ou seja, selecionando os trechos do discurso considerados mais relevantes, deixando de fora as repetições, digressões, cacoetes etc. e transferindo os discursos já limpos para o espaço das ECH. O mesmo procedimento se repetiu para a questão 2 e assim sucessivamente.

No segundo momento, buscamos identificar a IC de cada depoimento. Alguns depoimentos têm mais de uma ideia central. Nessa pesquisa não trabalhamos com as ancoragens.

O terceiro momento consistiu em agrupar as ideias centrais com o mesmo sentido. Essas ideias centrais com sentido semelhante recebem uma denominação, um tema em torno do qual, depois, se constroem o DSC com todas as expressões-chave que estão sob esse guarda-chuva. Nesse processo de construção, percebemos que os discursos estavam ficando muito fragmentados, então optamos por eleger temas mais abrangentes relacionados às questões do tópico-guia que orientou o grupo de discussão. Para os discursos dos alunos elegemos os seguintes temas:

Tema I: A nova proposta do curso.

Tema II: Pontos positivos e negativos da nova proposta.

Tema III: O curso prepara para ser professor?

Tema IV: Como é ser aluno no curso de _____ da UFPR Litoral?

Tema V: Futuro da proposta.

O discurso dos professores foi organizado em torno dos seguintes temas:

Tema I: Desafios que se colocam para a formação inicial.

Tema II: A nova proposta do curso.

Tema III: Vantagens e desvantagens da proposta para promoção de práticas inovadoras na formação de professores.

Tema IV: Como é ser professor na UFPR Litoral?

Tema V: Formação dos professores formadores para trabalhar no projeto.

Tema VI: O currículo prepara os alunos para serem professores?

Tema VII: Futuro da proposta.

6. MOVIMENTOS DE MUDANÇA: CARACTERIZANDO A INOVAÇÃO CURRICULAR

Nosso tempo, o de educadores, é este hoje em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidade (CORTELLA, 2004, p.159).

Nesse capítulo faremos uma descrição do projeto que está sendo estudado, tendo em vista fornecer uma visão geral da proposta, priorizando como referência o Projeto Político Pedagógico da Instituição e os Projetos Políticos Pedagógicos dos três cursos envolvidos. Na apresentação, procedemos a uma síntese dos aspectos representativos da proposta contidos nos documentos citados, no entanto procuramos manter a linguagem o mais próximo possível de como se encontra nos documentos para preservar o sentido da proposta. Nesse momento, vamos nos limitar a apresentar a proposta, enquanto no capítulo seguinte faremos a análise interpretativa da mesma.

É importante ressaltar, como nos lembra Hernández (2000), que as inovações são um processo dinâmico. Do período inicial da coleta dos dados até a divulgação da pesquisa, muitas transformações já se passaram, o que nos leva ao esclarecimento que o aqui apresentado está circunscrito a um certo período de tempo no qual nos dedicamos a compreender a realidade a que nos aproximamos como pesquisadora. Não se pretende congelar uma realidade que é essencialmente dinâmica, mas refletir sobre o que pode ser aprendido com a inovação educativa em um determinado momento do seu desenvolvimento.

6.1. O Projeto Pedagógico da UFPR Setor Litoral

A UFPR - Setor Litoral nasce no século XXI em meio a uma virada paradigmática da ciência e da universidade e como tal busca constituir-se sob um novo paradigma educacional. Em seu Projeto Político Pedagógico (2008), expressa a missão de consolidar-se como um agente de desenvolvimento comunitário, tendo como objetivo propiciar à região litorânea com extensão do Vale

do Ribeira, qualidade de vida compatíveis com a dignidade humana e a justiça social.

Localizada no município de Matinhos, a nova unidade da UFPR está integrada à região litorânea do Paraná, região esta que enfrenta os desafios econômicos, sociais, ambientais e educacionais decorrentes de uma ocupação desordenada, com fluxo intenso nos meses de verão e interrupção nas demais épocas do ano.

Inserida nessa realidade, a UFPR Setor Litoral alicerça seu compromisso com as regiões do Estado do Paraná que se mostram ávidas por oportunidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural em um projeto educacional que integra os poderes públicos federal, estadual e municipal, unindo forças em torno de um projeto de universidade emancipatório e inovador.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFPR Litoral baseia-se na perspectiva interdisciplinar da construção do conhecimento e na valorização da formação integral de seus estudantes. Tem por objetivo construir o processo ensino-aprendizagem associado à realidade local, isto é, aos sete municípios que formam a região litorânea do Paraná: Matinhos, Guaratuba, Paranaguá, Morretes, Antonina, Pontal do Paraná e Guaraqueçaba com extensão aos municípios do Vale do Ribeira. Dessa forma, busca situar o estudante, desde o início do curso, acerca das questões ambientais, culturais, políticas, econômicas e sociais dessas regiões, unindo a teoria e a prática profissional nas diversas ações didáticas planejadas pela equipe docente e de servidores técnico-administrativos.

Para tal, adota um projeto político pedagógico diferenciado, fundamentado nos seguintes princípios, conforme expresso no Relatório de Acompanhamento da Implantação (2007).

- Proposta pedagógica fundamentada em TRABALHOS POR PROJETOS.
- Educação e desenvolvimento sustentável integrado na ação comunitária e na realidade.
- Desenvolvimento integral do ser humano.
- Desenvolvimento da capacidade crítica e da pró-atividade do educando em todas as atividades formativas.
- Espaço para a construção de utopias e respeito dos limites humanos.
- Exercício da docência fundamentada na mediação.

- Formação continuada do corpo docente.
- Flexibilização da estrutura curricular com harmonia nas atividades formativas.
- Avaliação permanente, participativa e reflexiva do processo curricular.
- Evolução do projeto através de ações reflexivas da comunidade curricular e demais atores sociais.
- Integração dos níveis educacionais da educação infantil à pós-graduação.
- Planejamento, execução e avaliação, integrados como força determinante na viabilização do projeto UFPR Litoral.

Nessa direção, conforme o PPP (2008), a Universidade tem como objetivos:

- Formar acadêmicos com a compreensão do papel social e político de suas profissões e conhecimento dos processos de investigação.
- Preparar profissionais para atuação multidisciplinar.
- Desenvolver o processo educativo na sua totalidade, baseado na ação investigativa, diálogo com o sistematizado e na intervenção social, constituindo a práxis formativa.
- Promover integração de todos os níveis educacionais, da educação infantil à pós-graduação, envolvendo ações como abertura de cursos de licenciatura e programas de formação continuada para os professores da educação básica.
- Oferecer formação emancipatória que possibilite aos alunos construção de conhecimentos para o autogerenciamento, eticidade nas relações sociais, capacidade empreendedora e interventiva.
- Construir e difundir conhecimentos, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, possibilitando que os conhecimentos locais tencionem os globais e estimulem a criação e fortalecimento da cultura local.
- Trabalhar articulada com a sociedade civil e Estado, em seus três níveis de organização, Municipal, Estadual e Federal, com o propósito de articular políticas públicas com as necessidades e possibilidades da região focada.

- Promover a participação da população, visando à difusão das conquistas e de benefícios resultantes do conhecimento e da pesquisa gerados na Instituição, num esforço de mobilização e de organização em que a população possa se apropriar, como sujeitos, ao lado dos educadores.

Para viabilização desses princípios e objetivos foi pensada uma nova forma de organizar todo o processo educativo. Os espaços curriculares de aprendizagem superam a tradicional organização disciplinar. São constituídos de três eixos: os Projetos de Aprendizagem, os Fundamentos Teórico-Práticos e as Interações Culturais e Humanísticas.

Os **projetos** ocupam um a dois dias da semana. Nesse espaço, os alunos desenvolvem projetos que ampliam a aprendizagem, aliando os interesses pessoais com as necessidades da comunidade, orientados por professores que os estimulam e desafiam a construir processos autônomos na busca do conhecimento.

Os professores, também, desenvolvem na região projetos denominados de “Projetos de Ação Docente”. A instituição estimula e promove ações integradas com as políticas públicas, os “projetos Institucionais”.

Os **fundamentos teórico-práticos** ocupam um a três dias e são selecionados com base nas diretrizes curriculares de cada curso e nos saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem. São organizados por módulos que contemplam uma abordagem integrada e contextualizada do conhecimento.

Outro pilar da organização curricular, as **Interações Culturais e Humanísticas**, ocupam um a dois dias da semana. Esse componente curricular visa possibilitar a sensibilização, a compreensão e a valorização da cultura local e articular os saberes científicos, culturais, populares e pessoais. Esse espaço constitui-se de oficinas oferecidas por docentes, discentes e membros da comunidade. Os alunos inscrevem-se nas oficinas que lhes despertam a atenção, viabilizando dessa forma a participação e a integração de estudantes de diversos cursos.

Além desses três eixos, o currículo se organiza em fases com focos norteadores.

1ª Fase: Conhecer e Compreender

Compreensão crítica da realidade (um a dois semestres)

2ª Fase: Compreender e Propor

Aprofundamento metodológico científico (um a quatro semestres)

3ª Fase: Propor e Agir

Transição para o exercício profissional (um a dois semestres)

Com base no Relatório de Implantação (2007), integram, ainda, o currículo um conjunto de atividades diversificadas, tais como: estágios de vivência e de aprimoramento; trabalhos interdisciplinares e interprofissionais; intercâmbios; trabalhos de extensão, pesquisa e monitoria; grupos temáticos de estudo; oficinas de teatro, dança, música, cinema, esporte, lazer e artesanato; estágios e trabalhos pré-profissionais orientados.

O currículo é denominado pela comunidade acadêmica como currículo em movimento, em decorrência de sua construção em processo e ressignificação contínua e coletiva. A construção e atualização permanente da organização curricular pressupõem a universidade como lócus de construção e disseminação de conhecimento, o discente como sujeito partícipe da aprendizagem, o docente como mediador do processo e a preocupação com o contexto social coloca a prioridade de atividades formativas, incluindo a pesquisa nas áreas de interesse regional.

A proposta de construção e gestão participativa do projeto político pedagógico da UFPR se dá em espaços denominados de Conselho Deliberativo e Câmaras Técnicas Interdisciplinares. Cada curso possui um espaço denominado de Câmara, onde são debatidas questões pedagógicas e administrativas do curso e de âmbito institucional. As câmaras reúnem-se quinzenalmente, em horários não conflitantes, e contam com a participação de professores com formação nas áreas específicas do curso, aproximadamente um quinto, e professores das áreas afins ou transversais.

Todos os professores são convidados a participar de todas as câmaras, tendo a responsabilidade de participar em duas delas, uma mais próxima da sua formação e outra mais longínqua. Dessa forma, é promovido o debate sobre múltiplas perspectivas e áreas de conhecimento, contemplando o desenho curricular interdisciplinar dos cursos da UFPR. Essa configuração diferencia-se da tradicional organização por departamentos e favorece o desenvolvimento de um perfil docente que supera o cientificismo, o academicismo e a rigidez curricular dos cursos fechados na sua área específica. Uma proposta pedagógica voltada para a formação generalista, crítica e interventora por meio da inserção na realidade local, regional e

global necessita ser pensada, construída e desenvolvida em espaços multirreferenciados e interdisciplinares.

O Conselho Deliberativo é um fórum composto por todo corpo de docentes, técnicos administrativos e por representantes discentes. De periodicidade semanal, trata de pautas provenientes da comunidade discente, da direção do campus, de propostas individuais ou coletivas do grupo docente e das demandas das câmaras de cada curso. Constitui-se na última instância deliberativa no âmbito do campus.

O sistema de avaliação fundamenta-se numa abordagem formativa, sendo processual, de múltiplos objetivos. Os indicadores são aplicados na forma de conceitos de aprendizagem.

Os estudantes com conceito de Aprendizagem Plena (APL) estão em evolução normal. Aqueles com conceito de Aprendizagem Suficiente (AS) estão em evolução mediada. Os estudantes com conceito de Aprendizagem Parcialmente Suficiente (APS) devem ter frequência suficiente e terão um tempo de estudos ampliado e acompanhado pelos respectivos docentes para alcançar os objetivos de aprendizagem ainda pendentes durante a Semana de Estudos Intensivos (SEI). Os estudantes com conceito (AI) são aqueles que não atingiram os objetivos propostos durante o processo de ensino/aprendizagem, ou não obtiveram frequência mínima obrigatória de 75% e, portanto devem ser encaminhados a PRAAE - Programa de Reforço e Acompanhamento da Aprendizagem Estudantil.

O processo de avaliação é realizado, primeiramente, pelos professores responsáveis pelos módulos, nos Fundamentos Teórico-Práticos, ou professores mediadores nas Interações Culturais Humanísticas e Projetos de Aprendizagem. No final do semestre, constitui-se o CAEA - Comitê de Avaliação de Ensino-Aprendizagem. Nesse momento, ocorre a integração do processo avaliativo em que os professores do curso, em alguns casos, junto ao conselho setorial, avaliarão o desempenho do estudante que poderá ser encaminhado ao PRAAE- Programa de Reforço e Acompanhamento da Aprendizagem Estudantil. Tal programa é realizado a cada semestre, possuindo edital específico que regulamenta seu funcionamento.

A avaliação estende-se, também, para o Projeto Pedagógico e para sua implementação no curso. A prática de ações referendadas, permanentemente, em decisões compartilhadas pela comunidade acadêmica é condição indispensável à construção de um projeto concebido como democrático, aberto à diversidade e promotor de formação multicultural.

Para uma proposta de acompanhamento e avaliação do curso, as semanas de planejamento e avaliação são previstas para que ocorram antes do início e do término do ano letivo, período em que se avaliará o desenvolvimento do currículo proposto de acordo com os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso e as experiências vivenciadas.

A oferta de cursos está voltada para as necessidades e demandas da região litorânea e do Vale do Ribeira. A graduação conta com os cursos de Gestão Ambiental, Fisioterapia, Serviço Social, Gestão e Empreendedorismo, Gestão Pública, Licenciaturas em Ciências, Artes em linguagem e Comunicação e Tecnólogo em Agrotecnologia. Oferece, ainda, cursos técnicos profissionalizantes de nível médio como Enfermagem, Gestão Imobiliária, Turismo e Hospitalidade e Orientação Comunitária. Além de priorizar a escolha de cursos com foco na realidade do Litoral, deu-se prioridade para cursos que ainda não existiam na UFPR e no Litoral, maximizando os recursos financeiros e humanos.

O processo de seleção docente é voltado para os princípios orientadores da proposta pedagógica da universidade e para a organização dos cursos. A formação continuada está presente na Universidade viabilizada nas Câmaras e Conselhos. Esses espaços institucionais ao promoverem a participação ativa dos professores no planejamento e configuração dos novos currículos, constituem-se como locus privilegiado de formação de professores em substituição ao modelo convencional de dirigismo da administração. A formação continuada alcança, ainda, os demais níveis de ensino mediante a articulação da Universidade com as demais instâncias públicas de ensino. Uma importante iniciativa é a criação do Grupo de Estudos e Articulação da Educação Pública da UFPR Litoral. Esse grupo mantém diálogo com as escolas, envolve docentes, discentes e técnicos administrativos no levantamento de necessidades e na proposição de projetos que paulatinamente passam a consolidar-se como projetos próprios da escola, promove a articulação político-pedagógica entre os gestores da rede municipal e estadual do litoral paranaense bem como atua, diretamente, nas escolas municipais e estaduais mediante cursos de extensão, semanas pedagógicas, palestras e oficinas.

Uma perspectiva importante da proposta da UFPR Litoral é a sua ação integrada com os diferentes agentes e níveis educacionais em um projeto educacional articulado em conjunto. A Universidade compreende que a proposta de desenvolvimento sustentável não pode ser encampada por um único agente

comunitário e em um único nível da ação educativa. O desenvolvimento social da região prescinde da promoção e desenvolvimento educacional em todos os níveis de ensino. É fundamental que interajam os diferentes agentes e níveis educacionais em projetos articulados.

Nesse contexto, passa a ser fundamental a formação de professores para viabilização desse novo paradigma sendo atribuído à formação docente um espaço de centralidade na proposta, daí a criação dos cursos de formação inicial de professores (Licenciaturas).

A implantação de cursos de diferentes Licenciaturas no Setor Litoral da UFPR se deu a partir de um estudo das áreas do magistério que apresentavam defasagem de docentes na região e que trabalhassem articuladamente nos diversos níveis educacionais de forma a atender o objetivo primordial da instituição de promover o desenvolvimento da região, contando para isso com o apoio dos demais níveis de ensino. Esse estudo orientou a criação de três cursos em sintonia com o projeto político-institucional. Em 2008, iniciaram-se os cursos de Licenciatura em Ciências e Artes e em 2009 iniciou-se o curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação.

No PPP a UFPR Litoral é apresentada como uma conquista do povo paranaense, caracterizada pela missão de integrar regiões, saberes, forças da comunidade universitária e do conjunto da sociedade, conquista esta resultante de políticas educacionais inovadoras e de responsabilidade social.

6.2. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes

Denominação: Licenciatura em Artes

Natureza: Licenciatura

Modalidade: Presencial

Regime de matrícula: semestral

Turno: matutino

N.º de vagas: 30

Carga horária total: 3200 horas

O curso de Licenciaturas em Artes encontra sua justificativa no Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral e na sua missão de constituir-se como um agente de desenvolvimento socioeconômico, cultural e educacional na região em que está inserida.

O compromisso com o desenvolvimento sustentável desencadeou a proposta do curso e a construção coletiva de um projeto político-pedagógico centralizado no combate à resignação e à naturalização da exclusão social, e na valorização das diversas formas de diálogo com as linguagens artísticas, tendo como finalidade a construção de conhecimentos que viabilizem a participação e intervenção na realidade do litoral paranaense. Assim, o curso nasce da compreensão de que o papel da Universidade inclui a contribuição com o desenvolvimento da região e que este desenvolvimento passa pela melhoria da educação.

O Litoral paranaense é berço de culturas milenares dos primeiros habitantes do continente e palco dos principais movimentos de ocupação e colonização europeia da região, uma riqueza histórica que resulta em uma cultura com identidade própria e múltiplas expressões. No entanto, a forma de ocupação e as atividades econômicas caracterizadas pelo turismo sazonal e a atividade portuária, têm relegado a população aos mais baixos índices de desenvolvimento humano e acarretado uma perda da identidade regional com conseqüente desvalorização, falta de preservação e descaracterização desse patrimônio histórico e cultural.

Nesse cenário, a iniciativa de desenvolvimento através da educação aponta para a formação artístico-cultural como componente fundamental para a leitura crítica acerca da realidade concreta do lugar e para fomentar conhecimentos que interfiram propositivamente na valorização, preservação e promoção das manifestações artístico-culturais da e na região. A educação artística passa a ser considerada como um componente fundamental do conhecimento concebido como uma totalidade articulada a serviço de um projeto de desenvolvimento humano integral e emancipatório.

Portanto a contribuição da educação nesse processo de desenvolvimento do Litoral só será efetiva se formar cidadãos/professores de arte com conhecimento aprofundado, numa perspectiva integradora que supere a compreensão do papel da arte limitada ao desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade.

A criação do Curso de Licenciatura em Artes representa uma iniciativa que objetiva propiciar uma vivência estética e cultural muito mais ampla e diversificada na formação do professor de Artes. Ela visa a uma formação comprometida com o desenvolvimento dos sentidos e integrada às vivências do ambiente no qual o Curso está inserido. Dessa forma, faz-se a opção pela formação de um profissional capaz de valorizar e ressignificar esse patrimônio histórico, cultural e regional, estimulando a criatividade e a intervenção através de ações educativas no âmbito da educação formal e não formal.

Com essa compreensão e finalidades o curso de Licenciatura em Artes iniciou suas atividades no mês de agosto de 2008, visando atender a demanda local, oriunda da falta de profissionais habilitados a trabalhar a arte nas escolas públicas do litoral do Paraná e do Vale do Ribeira. Levantamento realizado no quadro docente da Secretaria Municipal em Matinhos por ocasião da criação do Curso, registrava apenas uma professora formada em Artes para quase quatro mil alunos.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes (2008), esse tem o intuito de formar o professor de Artes para atuar na educação básica e na educação não formal com capacidade para:

- Orientar o processo de construção do conhecimento do estudante acerca do meio físico e social, de si mesmo e dos outros.
- Escolher procedimentos didáticos que propiciem a “cultura do pensar”.
- Responsabilizar-se por sua formação continuada;
- Relacionar teoria e prática favorecendo a qualidade da formação de seus estudantes;
- Integrar o processo de criação artística à sua prática docente para, assim, orientar e estimular o desenvolvimento desse processo na vivência de seus estudantes;
- Buscar fundamentação teórica que lhe permita superar a condição de repetidor de técnicas e propiciar a elaboração de material científico sobre a sua área de formação, contribuindo, assim, para o desenvolvimento científico da profissão do professor de Artes;
- Ser apreciador, criador e fruidor de arte.

Dessa forma, o curso de Licenciatura em Artes da UFPR – Litoral deseja formar o profissional que integre a produção, a pesquisa e a crítica ao ensino das

artes. Tem como objetivo o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, assim como, a apropriação do pensamento ético e reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e da sensibilidade estética comprometida com a construção do conhecimento.

Para tanto, o profissional egresso deverá ser um profissional conhecedor de manifestações artísticas, bem como de referenciais teórico-metodológicos necessários à docência. O futuro professor de Artes deve vivenciar e desenvolver habilidades artísticas adquiridas por meio do conhecimento de técnicas, estilos, repertórios, obras e outras criações artísticas indispensáveis à atuação no campo profissional do ensino de Artes.

O curso de Licenciatura em Artes procura formar o profissional que focalize sua prática docente na integração do indivíduo à sociedade, tornando-o participativo das múltiplas manifestações artístico-culturais. O profissional egresso deverá ser capaz de promover a articulação dos múltiplos saberes necessários à demanda do seu exercício docente, assim como de avaliar criticamente a sua própria atuação. Almeja-se um profissional com a capacidade de interagir de forma cooperativa com a comunidade profissional, acadêmica e artística na elaboração de projetos e investigações no campo das Artes.

Tendo em vista a ampla possibilidade do ensino em Artes em instituições formais e não formais, o profissional em formação deve ser preparado para atuar com as diversas faixas etárias, respeitando as fases do desenvolvimento humano e articulando os conhecimentos produzidos a partir da pesquisa artística, levando em consideração os materiais e os meios expressivos a serem vivenciados de acordo com as necessidades de seu público-alvo. Nesse sentido, deve ser um profissional preocupado com a formação continuada e com a contextualização do ensino, capaz de refletir sobre o fazer artístico e sua importância para o desenvolvimento integral do ser humano. Por fim, almeja-se um profissional que estimule a reflexão e o conhecimento sobre a produção artístico-cultural de seu ambiente local e global, desenvolvendo projetos artísticos e pedagógicos variados.

O PPP do curso define as seguintes competências e habilidades a serem desenvolvidas:

- Interação na sociedade e suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade, criação artística e excelência prática;

- Desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica em artes, visando à criação, à compreensão e à difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- Identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da criação e da produção artística.
- Conhecimento de princípios gerais de educação e dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional direcionado para as linguagens artísticas e suas diversas manifestações;
- Capacidade de coordenar o processo educacional teórico-prático e a integração entre os saberes artísticos, no exercício da Arte/Educação, tanto no âmbito formal como em práticas não formais de ensino;
- Aprendizagem continuada no exercício de procedimentos de investigação, análise e crítica dos diversos elementos e processos estéticos das artes e da arte-educação;
- Trabalho interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar na produção, fruição, crítica e ensino dos saberes artísticos.
- Conhecimento dos referenciais teórico-metodológicos necessários à sua atuação profissional.

O currículo do Curso de Licenciatura em Artes está estruturado em consonância com a proposta político-pedagógica da UFPR-Setor Litoral, fundamentada em um processo educativo que visa ao desenvolvimento integral nos aspectos cognitivo, afetivo e social, em uma perspectiva de emancipação e de protagonismo dos estudantes, e que busca criar as condições para a formação crítica, partindo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A concepção do processo educativo fundado na realidade social demanda um currículo integrado, flexível e articulado, que rompe com a concepção disciplinar e que trabalhe com espaços de formação pautados na realidade concreta do meio em que os estudantes estão inseridos. Para tal, o currículo se organiza por módulos que articulam os saberes e fazeres necessários para a formação do professor de Artes. Pretende uma estrutura curricular dinâmica que articula formação intelectual com a dimensão prática, de forma que os futuros profissionais compreendam o mundo do trabalho e suas possibilidades de intervenção para superar os desafios encontrados em um determinado contexto sociocultural.

Com base no PPP do Setor Litoral, o projeto pedagógico do curso elege eixos norteadores que ajudam a conectar os saberes artísticos e pedagógicos necessários à formação de um professor de Artes atuante e transformador.

Na primeira fase: “*Conhecer e compreender*” que corresponde ao primeiro ano, privilegia-se o estímulo ao conhecimento e à compreensão do papel do licenciado em artes e problematiza-se os aspectos da atuação profissional na realidade local articulada ao contexto regional, estadual e nacional. Nesse momento, a observação e debate da realidade devem auxiliar no desenvolvimento do senso crítico, estimulando a (re) interpretação e a (re) significação do que se observa a partir da articulação entre os pressupostos teórico-práticos e as diferentes áreas de conhecimentos e saberes artísticos.

A segunda fase: “*Compreender e Propor*” corresponde ao segundo e terceiro ano do curso. Os módulos dessa fase contribuem para que o estudante articule o contexto local com os diversos aspectos teórico-práticos pedagógicos e artísticos que serão abordados nessa fase. O trabalho proporciona o desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos necessários para compreender a articulação entre os processos educacionais e as diferentes linguagens artísticas. A construção desse conhecimento dá-se por aplicação constante dos conhecimentos sistematizados, da reflexão e da investigação da prática artística e da prática pedagógica.

A terceira fase: “*Propor e Agir*” que corresponde aos anos finais do curso, objetiva uma imersão do estudante nas experiências vivenciadas ao longo do curso e uma atuação mais efetiva no seu universo de trabalho. Busca uma reflexão das experiências vivenciadas nos projetos de aprendizagem, nas interações culturais e humanísticas, nos fundamentos teórico-práticos e nas vivências nos espaços educacionais (estágios supervisionados) que possibilitam realizar a síntese à medida que se encerra o curso.

O curso adota os blocos curriculares previstos pelo PPP do Setor Litoral que são: Fundamentos Teórico-práticos, as Interações Culturais e Humanísticas e os Projetos de Aprendizagem. Cabe à Câmara do curso a gestão dos Fundamentos Teórico-Práticos. Ao Grupo das Interações Culturais Humanísticas (GICH) a gestão e organização das Interações Culturais e Humanísticas e ao Grupo de Estudos dos Projetos de Aprendizagem (GEPA) a gestão e organização dos Projetos de Aprendizagem.

Os projetos de aprendizagem trabalhados desde o primeiro ano do curso constituem espaços pedagógicos que no terceiro ano devem ser finalizados e transformados em trabalhos de conclusão de curso, constituindo, assim, uma das ferramentas essenciais no aprendizado e no exercício profissional do futuro professor de Arte.

Nos fundamentos teórico-práticos trabalhados ao longo do curso, almeja-se a integração entre os saberes artísticos (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) com as práticas pedagógicas e com outros saberes. Para isso, todos os módulos foram desenhados com o objetivo de subsidiar a integração entre as quatro linguagens artísticas e as práticas pedagógicas do professor de arte em formação, estimulando a atuação conjunta de professores de diversas formações em um mesmo módulo, privilegiando a interdisciplinaridade como princípio fundamental para o desenvolvimento do curso.

Por meio das Integrações Culturais e humanísticas, o projeto curricular procura, ainda, tomar como ponto de partida o contexto no qual o curso está inserido, a história de vida dos professores em formação, matrizes culturais a partir das quais as vidas desses estudantes foram construídas, seus desafios e suas particularidades em articulação com a realidade social. Ao fazer isso, objetiva instrumentalizá-los para agir dessa mesma forma com seus futuros estudantes no contexto sociocultural em que vivem.

O curso de Licenciatura em Artes optou por assumir, na sua concepção curricular, a metodologia de ensino por projetos e o uso de temas geradores como articuladores dos saberes necessários à formação. A matriz curricular do curso pode ser visualizada no anexo I.

O estágio curricular no Curso de Licenciatura em Artes está incluído no módulo “Vivências nos Espaços Educacionais”. Os módulos assim denominados são compostos por atividades que se articulam a processos educativos socioculturais e profissionais e proporcionam aos estudantes as vivências dos saberes artísticos em situações reais de vida e trabalho pautadas na crítica, investigação, pró-atividade e ética. Tais vivências visam contribuir com a prática profissional do professor de Artes em formação, com a melhoria da qualidade da educação pública e com o desenvolvimento do litoral paranaense e do Vale do Ribeira. Essas vivências são realizadas em espaços educacionais, preferencialmente, em escolas do ensino básico da rede pública do litoral paranaense e/ou do Vale do Ribeira sob a

supervisão de docentes que, também, atuam nos módulos “Vivências nos Espaços Educacionais” e que participam da Comissão de Estágio (COE) do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR- Setor Litoral.

O estágio inicia-se no segundo ano do curso; os alunos em formação têm a oportunidade de articular as especificidades de cada uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) à sua prática docente e, concomitantemente, vivenciar possibilidades de articulação entre as linguagens artísticas. Sendo assim, a cada semestre as vivências serão concentradas em uma linguagem artística em conversa com os outros módulos ofertados no mesmo período. Os módulos “Vivências nos espaços educacionais” visam oferecer ao futuro professor de Artes a oportunidade de:

I - Vivenciar situações reais de seu futuro campo de atuação – a docência em Arte - de modo a ampliar o conhecimento e a formação que articula teoria e prática consolidada ao longo do curso;

II – Analisar, criticamente, as condições observadas nos espaços profissionais, com base nos conhecimentos construídos, criando opções de conhecimento, compreensão e atuação de problemas diagnosticados por meio de projetos partilhados com a comunidade envolvida;

III - Desenvolver a capacidade de elaborar, executar e avaliar projetos na área da docência em Artes, assim como em atividades correlatas à área de conhecimento do curso.

A participação dos estudantes nas atividades de estágio contará com o acompanhamento do professor-orientador do campo de estágio e o supervisor de estágio da UFPR/ Setor Litoral.

A avaliação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Artes segue os princípios do sistema de avaliação da UFPR-Setor Litoral, que está centrado em uma abordagem formativa com múltiplos objetivos. Os indicadores são aplicados na forma de conceitos de aprendizagem.

O processo de avaliação é realizado, primeiramente, pelos professores responsáveis pelos módulos nos *Fundamentos Teórico-Práticos*, ou professores mediadores nas Interações Culturais Humanísticas e Projetos de Aprendizagem. No final do ano letivo, constitui-se o CAEA - Comitê de Avaliação de Ensino-Aprendizagem. Nesse momento, ocorre a integração do processo avaliativo quando os professores do curso avaliam o desempenho do estudante

Os estudantes que alcançam conceito de Aprendizagem Plena (APL) estão em evolução normal. Os que apresentam conceito de Aprendizagem Suficiente (AS) estão em evolução mediada. Aqueles com conceito de Aprendizagem Parcialmente Suficiente (APS) devem possuir frequência suficiente e, assim, terão um tempo de estudos ampliado e acompanhado pelos respectivos docentes para alcançar os objetivos de aprendizagem ainda pendentes durante a Semana de Estudos Intensivos (SEI). Os estudantes que apresentam conceito (AI) são aqueles que não atingiram os objetivos propostos durante o processo de ensino/aprendizagem, ou não obtiveram frequência mínima obrigatória de 75% e, portanto, devem ser encaminhados a PRAAE - Programa de Reforço e acompanhamento da Aprendizagem Estudantil.

A avaliação estende-se, também, para o Projeto Pedagógico e para sua implementação no curso. Para uma proposta de acompanhamento e avaliação do curso, as semanas de planejamento e avaliação são previstas para que ocorram antes do início e do término do ano letivo, período em que se avaliará o desenvolvimento do currículo proposto de acordo com os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso e as experiências vivenciadas.

6.3. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências

Dados do Curso:

Denominação: Ciências

Natureza: Licenciatura

Modalidade: Presencial

Regime de Matrícula: Anual

Duração Mínima: 4 anos

Turno: Noturno

No. de Vagas: 35

Carga Horária Mínima: 2800 h

Carga Horária Total: 3300h

O estudante egresso do curso recebe o Diploma de Licenciado em Ciências ao invés de Licenciatura em Física, Química ou Ciências Biológicas conforme é proposto pelo Conselho Nacional de Educação. A opção pela Licenciatura em Ciências integrando essas três áreas foi orientada em consonância com a proposta interdisciplinar do curso.

O Projeto Pedagógico do Curso aponta o ensino fragmentado e descontextualizado das Ciências Naturais, principalmente, no ensino médio em que a Física, a Química e a Biologia estão separadas como uma problemática da área. Considera que o ensino de conteúdos compartimentalizados, sem conexão com outras áreas de conhecimentos e com cada realidade configura-se como um grande problema na formação de cidadãos e futuros docentes para que sejam conscientes de seus direitos, deveres e para que possam atuar de forma crítica na sociedade, uma vez que o mesmo reduz/limita a visão de homens e mulheres, tornando-os mais fáceis de serem dominados pelos grupos que detêm o poder econômico e político no país.

Essa realidade, que já vem sendo criticada há muitos anos, aliada à falta de professores para a educação básica em que a área de Ciências apresenta-se como a mais carente é apresentada no PPP do Curso como justificativa para a implantação do Curso Licenciatura em Ciências. Cita, ainda, como justificativa dados do INEP que mostram como a formação dessa área tem privilegiado as Ciências Biológicas causando deficiência no ensino de Física e Química. A qualidade da formação oferecida nesses cursos, também, é apontada como justificativa para a implantação da Licenciatura em Ciências. O curso propõe-se a formar professores de Ciências da Natureza para a educação básica e busca superar a forma transmissiva, memorística, mecanicista, descontextualizada e compartimentada como vem sendo trabalhada a Física, a Química e a Biologia nas escolas de Ensino Médio. Entende como importante para a superação dos problemas, a revisão das propostas e paradigmas dos currículos vigentes nas Licenciaturas.

A partir desse quadro, o Projeto Político-Pedagógico (2010) propõe o perfil e os objetivos para o curso e com base neles, o perfil do egresso conforme apresentado a seguir:

Perfil do Curso:

A proposta educacional do curso se efetiva através dos Fundamentos Teórico-Práticos, dos Projetos de Aprendizagem e das Interações Culturais e Humanísticas. Em todas as fases do curso o estudante tem contato direto com a realidade da educação pública local. Além disso, é colocado em situações que propiciam o conhecimento e a compreensão tanto da área das ciências naturais (Física, Química e Biologia) quanto dos fundamentos da educação pública e suas implicações culturais, humanas e éticas. A partir dessa experiência, o aluno propõe e executa ações integradas no Ensino de Ciências, transformando-se em agente emancipado e com possibilidades de contribuir com a melhoria da realidade local.

Objetivos do curso:

- Oportunizar aos estudantes a compreensão do papel social e político da escola, da profissão e o conhecimento dos processos de investigação que possibilitem a constante reflexão-ação como fundante do aperfeiçoamento profissional e da prática social;
- Desenvolver o processo educativo na sua totalidade, baseado na ação investigativa, diálogo com o conhecimento sistematizado e na intervenção social, constituindo a práxis formativa;
- Oferecer programas de formação para os professores da rede pública, de ensino fundamental e médio, orientados para o desenvolvimento educacional, sociocultural e econômico da região geoeconômica;
- Possibilitar aos estudantes a instrumentalização com suporte científico na perspectiva de uma formação emancipatória que lhes possibilite a construção de conhecimentos para o autogerenciamento de suas atividades, gestão de pessoas, eticidade nas relações sociais, capacidade empreendedora e interventiva de sua realidade social;
- Construir e difundir conhecimentos nas áreas das Ciências da Natureza e da formação de professores, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, a partir de suas realidades concretas, possibilitando que os conhecimentos locais tencionem os globais e estimulem a criação e fortalecimento da cultura local, em um contexto de relações democráticas e éticas na perspectiva de participação dos diversos segmentos da sociedade;

- Oportunizar avaliações cuja finalidade seja a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

- Difundir o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

- Habilitar professores para o ensino de Ciências na educação básica.

Perfil do Egresso:

O profissional licenciado em Ciências deverá atender às necessidades da educação básica em escolas públicas e privadas, trabalhando interdisciplinarmente, estimulando o raciocínio crítico e a criatividade dos estudantes no que se refere às questões fundamentais das Ciências Naturais e da educação. O papel desse profissional é o de contribuir para a construção do conhecimento científico dos alunos, sempre vinculando esse conhecimento com a realidade local, através da interação direta com a comunidade escolar. O egresso também poderá ingressar em cursos de especialização e pós-graduação. Ele será, também, capaz de planejar e executar projetos científicos e educacionais em instituições públicas, privadas e de terceiro setor.

Em relação à metodologia de ensino, o curso de Licenciatura em Ciências em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da UFPR- Setor Litoral busca promover práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem criar condições para o resgate da autonomia do sujeito e seu protagonismo para o desenvolvimento sustentável da região. Como tal, considera que o pensar crítico dos processos naturais e humanos é de fundamental importância para o desenvolvimento de ações modificadoras da realidade local/regional. Surge dessa forma, a necessidade urgente de ressignificar o espaço acadêmico de modo que ele possa, efetivamente, estar voltado para a formação de sujeitos reflexivos, participativos e cidadãos.

Diante disso, o Curso de Licenciatura em Ciências do Setor Litoral da UFPR utiliza, preferencialmente, a metodologia de Ensino por Projetos. Entende que com essa metodologia o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. O papel do professor deixa de ser aquele que ensina para ser um mediador na (re) construção do conhecimento, auxiliando o aluno a encontrar sentido naquilo que está aprendendo. Seu papel é o

de promover o diálogo e problematizar, já que na metodologia por projetos a pesquisa é o princípio educativo. A metodologia de projetos exige articulações interdisciplinares que implicam aprendizagens que extrapolam o tempo e o espaço físico da sala de aula e da universidade e favorece a interação das diversas áreas do conhecimento, apresentando-se como alternativa para a fragmentação do conhecimento.

Os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do trabalho com projetos no curso de Licenciatura em Ciências compreende a escolha de um professor responsável para acompanhar todas as atividades dos estudantes. Esse professor participa e acompanha todas as atividades, realizando registros, reelaborando o planejamento, informando os outros professores e a Câmara do Curso sobre o andamento da turma. Além disso, outros professores, de acordo com o projeto de estudo que estiver sendo desenvolvido, vão participando da mediação.

Na primeira série, os estudantes são estimulados a dialogar, partindo de diversas atividades propostas (reflexão e discussão de vídeos, textos, palestras, saídas a campo, etc.) de acordo com os objetivos da série. Ao final do primeiro semestre os estudantes já tiveram a oportunidade de obter uma boa compreensão do PPP da universidade, do PPC do Curso, da metodologia de ensino por projetos, dos principais fundamentos das Ciências e da Educação e a partir do reconhecimento regional podem com a mediação do professor responsável estabelecer o projeto de estudo da Turma, levando sempre em consideração o objetivo e as temáticas da série. Como premissa, o Projeto sempre deve partir da história de vida dos estudantes e da problematização da realidade local, preferencialmente, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento das Ciências da Natureza e da Educação com potencial possibilidade de construção de novos saberes.

A partir do estabelecimento do projeto de estudo, o coletivo realiza um planejamento das atividades que poderão ser desenvolvidas para atingir os objetivos. Por exemplo, se o projeto de estudo for “metodologias de ensino de ciências utilizadas nas escolas locais”, a partir das temáticas da série contidas no PPC o coletivo buscará estabelecer, por exemplo, bibliografias essenciais a serem estudadas, locais e pesquisas a serem investigados, professores que serão convidados e outras atividades. Ao se aproximar do final do semestre, volta-se aos objetivos e ao cronograma a fim de rever/readequar o planejamento. O percurso das

atividades desenvolvidas é registrado em portfólios produzidos individualmente pelos estudantes. Ao final do semestre, então, avalia-se coletivamente o desenvolvimento do projeto e delinea-se uma perspectiva de projeto para o semestre seguinte. No semestre seguinte, retoma-se, problematiza-se, indo ao PPC para garantir o atendimento às temáticas e aos objetivos e segue-se com um novo projeto ou até continuidade do anterior se for o caso.

São realizadas reuniões semanais para que estudantes e professores relatem o andamento dos projetos das turmas, o que muitas vezes pode resultar em reavaliações pela turma e pelo professor responsável.

A avaliação dos projetos por parte do professor com a colaboração dos estudantes que o desenvolveram, dá-se de forma processual, ao longo de todo o desenvolvimento do processo de construção dos projetos. Tem-se, portanto, mais ênfase ao método processual de aquisição e construção crítica de conhecimento do que a transmissão de conteúdos escolhidos pelo professor que não encontram referência na realidade concreta dos estudantes.

A avaliação semestral da aprendizagem dos estudantes do Curso segue os princípios do Sistema de Avaliação do Setor Litoral da UFPR centrado em processos com múltiplos objetivos através de indicadores progressivos. A expressão do aproveitamento se dá por meio de conceitos.

O Processo de Avaliação é coordenado por professores mediadores dos projetos de aprendizagem, pela Câmara do Curso, pelos mediadores das Interações Culturais e Humanísticas e pelos mediadores de projetos de estudos da turma. É obrigatório que cada discente apresente semestralmente um portfólio em que são detalhadas as atividades realizadas em cada eixo pedagógico (ICH, PA e FTP).

O final da avaliação é feito pelo Comitê de Avaliação de Ensino-Aprendizagem (CAEA), momento em que ocorre a integração do processo avaliativo dos estudantes nos diferentes espaços de aprendizagem, bem como o encaminhamento dos estudantes que não alcançaram os objetivos de aprendizagem para a SEI (Semana de Estudos Intensivos) quando o estudante tem um tempo de estudos ampliado e acompanhado pelos docentes para alcançar os objetivos de aprendizagem ainda pendentes. Caso não alcance a aprendizagem esperada ele é encaminhado para o Programa de Reforço e Acompanhamento da Aprendizagem Estudantil (PRAAE).

A organização Curricular do PPC parte da concepção curricular que orienta todos os cursos da UFPR Litoral. Além dos fundamentos teórico-práticos específicos de cada curso, o estudante organiza o seu cotidiano tendo, também, espaços semanais para as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e para dedicar-se ao projeto de aprendizagem (PA). O estudante é incentivado a perceber criticamente a realidade, a compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações em que a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições, entre elas a UFPR e a comunidade da região litorânea.

Os FTPs caracterizam-se por temáticas amplas pertinentes à formação do professor de Ciências, rompendo desse modo com o paradigma da disciplinaridade e optando por trabalhar com espaços de formação que têm como principal articulador os projetos de aprendizagens, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos. Esses projetos possibilitam o diálogo com os fundamentos teóricos-práticos que já os constituem. Esse diálogo se expande ao abarcar as interações culturais e humanísticas que se apresentam como espaço para a troca com pessoas da comunidade externa, de outros cursos, de outras realidades e, também, como possibilidade de síntese e reflexão de sua formação e de seu papel social. Portanto, o currículo contempla em seus espaços a educação como totalidade, objetivando superar a proposta fragmentária da pesquisa, do ensino e da extensão.

Os FTPs não possuem uma sequência linear, pré-definida, ou seja, não há pré-requisitos no currículo. A cada semestre letivo a turma pode fazer uma opção por uma temática prevista no currículo baseada no momento histórico-social da realidade e nas características da turma. A intenção do processo educativo é a educação como totalidade e o desenvolvimento integral, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos afetivos e sociais, em uma perspectiva emancipatória e de protagonismo de seus sujeitos e de suas coletividades. No entanto, findo os quatro anos de Curso, todas as temáticas e os objetivos do currículo deverão ter sido atendidos rigorosamente.

O papel dos conteúdos e tempos está intrinsecamente conectado com a participação dos indivíduos como sujeitos de processos culturais, econômicos e acadêmicos da sociedade e das instituições de educação.

A formação dos licenciandos em Ciências é complementada pelos estágios curriculares. As atividades de Estágio Supervisionado visam à inserção gradativa do profissional em formação nos processos escolares, devendo abarcar três situações, que embora distintas, não são lineares, ou seja, é desejável que se desenvolvam dialeticamente, por meio da ação/reflexão/ação nos espaços e processos da escola campo. A observação, o diálogo, a pesquisa, a ação e o aprofundamento teórico estão implícitos em todos os momentos.

INSERÇÃO I – envolve atividades relacionadas com o diagnóstico do contexto social em que se organiza o trabalho pedagógico, bem como a análise das correlações que se estabelecem entre o cotidiano das organizações escolares, a comunidade interna e externa e as exigências da sociedade contemporânea.

INSERÇÃO II – caracteriza-se pela análise multidimensional do processo educacional em sala de aula e nos demais espaços educativos, abordando propostas de construção do conhecimento centradas no processo ensino-aprendizagem percebido em todas as suas dimensões: características, etapas, tipologias e teorias, seus fatores de influência e problemas, suas práticas didático-pedagógicas, suas práxis avaliativas.

INSERÇÃO III – intervenção do profissional em formação no processo educativo garantindo o aperfeiçoamento da evolução e das especificidades dos processos utilizados na educação básica, focalizando, sobretudo, o conhecimento específico da área das ciências permeado por princípios filosóficos e políticos que sustentam a docência emancipatória.

A atividade de estágio é acompanhada pelo professor supervisor (professor da educação básica), pelo professor orientador de estágio (professor do curso, designado pela câmara de Licenciatura de Ciências) e pelo coordenador de estágio (professor do curso designado pela Câmara de Licenciatura de Ciências, para acompanhamento dos estagiários). O Curso dispõe de uma Comissão de Estágio cuja finalidade é oferecer apoio acadêmico aos processos de organização, encaminhamento, monitoramento e avaliação de forma contínua no que tange ao cumprimento do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Ciências.

Em relação à organização curricular, considerando as categorias da totalidade inerente ao PPP do setor Litoral da UFPR, a estrutura do curso não comporta uma “grade curricular”, passando a adotar o MAPA CONCEITUAL como expressão dos componentes curriculares. A Formação para a Docência é o eixo

central do Curso e, portanto, esse currículo não prevê dicotomia entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos. Desse modo, os conhecimentos pedagógicos são transversais ao Curso, devendo, obrigatoriamente, dialogar com os conhecimentos específicos integralmente.



Os princípios e finalidades expressos no Projeto Político-Pedagógico do Curso (2008) operacionalizam-se na organização curricular que pode ser visualizada no anexo II.

6.4. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação

Dados do Curso:

Denominação: Linguagem e Comunicação

Natureza: Licenciatura

Modalidade: Presencial

Regime de matrícula: Anual

Turno: Noturno

N.º de vagas: (35) trinta e cinco

Carga horária total: 3.400 horas

Integralização Curricular: Mínimo de 08 semestres e máximo de 12 semestres.

Habilidades ou Fases: A partir do segundo período o estudante opta por habilitar-se em Língua Portuguesa, Inglesa ou Espanhola.

De acordo com Projeto Político-Pedagógico do curso Licenciatura em Linguagem e Comunicação (2011), sua proposta de criação se insere na atual política do Ministério da Educação que objetiva a formação de professores no Brasil, e se justifica pelo próprio objetivo primordial da instalação da UFPR no litoral paranaense, que é o desenvolvimento social da região fomentado, principalmente, pela promoção e desenvolvimento educacional em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva, o Setor Litoral faz uma opção pela relação cotidiana com a escola pública como eixo fundamental – seja na formação continuada, seja na formação de redes, seja na implementação de processos de cogestão das políticas públicas, seja na oferta de cursos de Licenciatura, entre outras. Essa correlação se dá numa perspectiva não colonizadora dos diversos espaços e expressões culturais da região. A universidade considera isso como vital numa região alijada dos processos de desenvolvimento, o que a faz colocar-se em permanente posição desafiadora, horizontalizada e somada com os sujeitos sociais dessa região, buscando conhecer, compreender, propor e agir no enfrentamento dos desafios das sequelas da questão social nesse espaço - sejam estas sociais, culturais, ambientais, econômicas, educacionais, entre outras.

Em consonância com o Projeto Institucional, o Curso tem como objetivo formar um docente ciente de sua ação educativa na sociedade na educação formal ou não formal, ou em outros espaços sociais (tais como associações, empresas, ONGs etc.), sendo capaz de interferir nas questões educacionais de seu país, estado e município. Para isso, é importante que ele ofereça condições para que seus discentes percebam a complexidade educacional brasileira, como também as questões de poder que a linguagem e a comunicação contêm em seu bojo.

A Universidade busca preparar um educador que atenda a essa demanda que não é apenas escolar, restrita a currículos e livros didáticos, mas de uma demanda social, visto que o Brasil ainda apresenta resultados lastimáveis nas pesquisas sobre o domínio da leitura e da escrita por aqueles que frequentaram a escola. Objetiva um sujeito capaz de atuar a partir de uma prática pedagógica que privilegie a reflexão, a criticidade e a criatividade, a compreensão da linguagem -

oral e escrita - em sua diversidade, que invista na leitura, na escrita, na reestruturação de textos e na capacidade do falante refletir sobre a organização da linguagem. Ou seja, um sujeito que não apenas domine a norma padrão formal e a gramática em que ela está normatizada, mas que seja leitor assíduo e crítico, atento à dinâmica social, capaz de tecer diferentes relações intertextuais, de compreender e valorizar a diversidade cultural e lingüística e tenha compreensão do mundo, da sociedade e do indivíduo. Alguém preparado não somente para atividades ligadas ao magistério, mas também para o exercício da cidadania compreendida como a busca da ética profissional, participação política e luta pela igualdade na escola ou fora dela, em atuações e intervenções comprometidas com a qualidade e a competência.

Nessa perspectiva, o PPC (2011) estabelece como objetivos específicos do Curso:

- Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito crítico e científico;
- Refletir sobre as diversas questões educacionais brasileiras, conhecendo, especialmente, a realidade do litoral paranaense com vistas à formação de profissionais que se norteiem por princípios éticos e políticos, capazes de atuar em diferentes contextos;
- incentivar a pesquisa na área de linguagem e suas mídias, visando ao desenvolvimento contínuo de discentes e docentes;
- estimular o permanente desejo de aperfeiçoamento cultural, intelectual, profissional de docentes e discentes;
- incentivar a utilização e a leitura crítica de diversas mídias;
- incentivar e promover a extensão aberta à comunidade, visando à sua integração nas atividades acadêmicas e científicas, assim como a divulgação e socialização dos conhecimentos construídos no Curso, entendidos como patrimônio social.

O licenciado em Linguagem e Comunicação está habilitado, prioritariamente, para o exercício do magistério em língua e literatura na educação básica. Além disso, o egresso pode atuar em organizações não governamentais (ONGs), instituições de caráter sociocultural não escolar e projetos ou programas institucionais que desenvolvem ações pedagógicas. Trata-se de um profissional capaz de demonstrar coerência entre a teoria e a sua *práxis* pedagógica, não se

furtando, jamais, à autocrítica e à crítica da sua formação, comprometendo-se com sua formação permanente. Além de ter o conhecimento das Línguas, Literaturas e culturas estudadas e pesquisadas, o egresso terá a capacidade de elaboração crítica e posicionamento frente à prática do magistério.

Para viabilização da formação almejada, o curso prioriza procedimentos metodológicos que permitam: articular teoria e prática,; estabelecer relações entre os diferentes eixos de formação e áreas de conhecimento, entre o saber acadêmico e a realidade social; conhecer e selecionar materiais didáticos e novos recursos educacionais para o ensino fundamental e médio; construir materiais didáticos a serem utilizados em instituições de ensino; participar de encontros, seminários, congressos, palestras em outras instituições; interagir criticamente com o conhecimento veiculado na Internet; refletir criticamente sobre o fazer pedagógico na própria instituição e fora dela e participar de projetos de intervenção em instituições escolares ou não. (PPC, 2011)

De acordo com o PPC (2011), a metodologia adotada no Curso busca valorizar posturas investigativas críticas, bem como a capacidade de elaboração própria. Além disso, as práticas de oralidade, leitura, escrita e reescrita, também, estarão presentes de forma sistemática e cotidiana ao longo do curso. Para tal, o trabalho poderá ser desenvolvido a partir de diferentes estratégias, tais como:

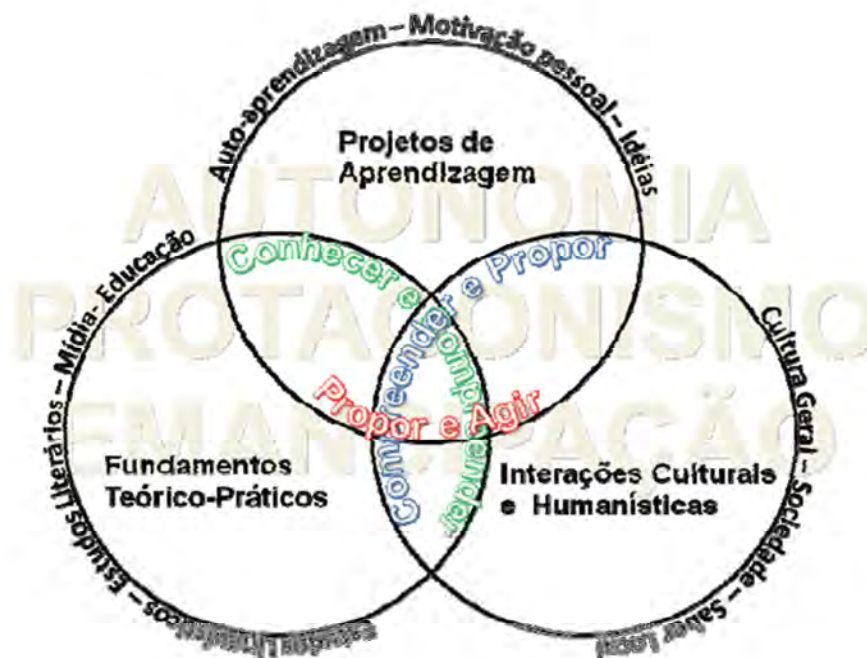
- a) aulas expositivas dialogadas, sempre acompanhadas da reflexão (oral e escrita), do debate e das possíveis relações com as situações práticas;
- b) seminários, por intermédio dos quais serão debatidos assuntos teóricos e práticos relevantes aos tópicos estudados;
- c) dinâmicas de análises, dando ênfase aos diferentes aspectos estudados articulados à realidade social e educacional brasileira;
- d) veiculação dos registros escritos de conteúdos, discussões, pesquisas na turma;
- e) construção de um *portfólio* que sistematize os conteúdos trabalhados, análises, relatórios e outras atividades desenvolvidas.

Os espaços curriculares do curso constituem-se dos três eixos previstos no projeto institucional: os Fundamentos Teórico-práticos, as Interações Culturais e Humanísticas e os Projetos de Aprendizagem. As Interações Culturais e Humanísticas e os Projetos de Aprendizagem são trabalhados e planejados de forma integrada com os demais cursos através do Grupo de Interações Culturais e

Humanísticas (GICH) e o Grupo Especial de Projetos de Aprendizagem (GEPA). Os Fundamentos Teórico-práticos são organizados na Câmara do Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação e se propõem a contemplar as competências e habilidades e os conteúdos curriculares mínimos exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Letras. A organização curricular é discutida e elaborada pelo corpo docente e discente durante as reuniões semanais da Câmara, buscando subsídios teóricos para sua implementação e reflexão com e na comunidade do litoral e Vale do Ribeira.

O Currículo do curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação, assim como os demais cursos se organiza em focos orientadores: “Conhecer e Compreender” - percepção crítica da realidade (primeira fase); “Compreender e Propor”- aprofundamento metodológico e científico (segunda fase) e “Propor e Agir” – transição para o exercício profissional (terceira fase).

A organização curricular se materializa na representação gráfica abaixo apresentada e na matriz curricular disponível no anexo III.



O Estágio Curricular Supervisionado de acordo com o PPC (2011), além de um espaço privilegiado de aproximação dos contextos de exercício da profissão, contribui para retroalimentar temáticas a serem trabalhadas dentro do curso e

potencializar parcerias entre a universidade e a comunidade, subsidiando, assim, pesquisas de estudantes e professores do curso de Linguagem e Comunicação, bem como a realização de atividades de extensão de formação continuada.

Constituem objetivos gerais do Estágio Curricular Supervisionado:

I – Promover a articulação entre a Universidade Federal do Paraná, o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá e as Secretarias Municipais de Educação do litoral paranaense, a fim de desenvolver atividades de pesquisa, extensão e formação continuada por meio do Estágio Curricular Supervisionado;

II – Promover a articulação junto aos estudantes, entre os conhecimentos teórico-metodológicos e as vivências em campo;

III – Possibilitar reflexão em torno da realidade educacional do litoral do Paraná, bem como de que maneira essa realidade se conecta com o panorama educacional em âmbito estadual e nacional;

IV – Estimular a reflexão crítica por parte dos estudantes dos processos de funcionamento das instituições escolares, de suas constituições hierárquicas, das relações de poder que se estabelecem nesses contextos, bem como dos discursos pedagógicos que sustentam a dinâmica das práticas educacionais.

A avaliação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação segue os princípios do Sistema de Avaliação da UFPR Litoral, que está centralizado em uma abordagem formativa e se expressa através de conceitos. A reorientação da aprendizagem conta com providências como a SEI – Semana de Estudos Intensivos e o PRAAE - Programa de Reforço e Acompanhamento da Aprendizagem Estudantil. O CAEA - Comitê de Avaliação de Ensino-Aprendizagem promove a integração do processo avaliativo em que os professores avaliam conjuntamente o desempenho do estudante no transcurso do período nos três componentes curriculares: FTP, PA e ICH.

Não só o desempenho dos discentes é objeto de avaliação, mas o processo de ensino e aprendizagem e os elementos nele envolvidos: docentes, discentes, conteúdo e a maneira como este foi trabalhado, condições educativas concretas (tais como tempo para o estudo, ambiente da sala de aula, conhecimentos trazidos dos anos escolares anteriores).

Para uma proposta de acompanhamento e avaliação de curso em consonância com o ano acadêmico da UFPR Setor litoral que se inicia em

julho/agosto e finaliza em junho do ano seguinte, as semanas de planejamento e avaliação são previstas para que ocorram antes do início e do término do ano letivo. Período em que se avaliará o desenvolvimento do currículo proposto de acordo com os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso e as experiências vivenciadas.

7. MOVIMENTOS DE MUDANÇA: INTERPRETANDO A INOVAÇÃO CURRICULAR

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p.102).

No capítulo anterior, buscamos nos aproximar do caso em estudo mediante uma abordagem descritiva. Neste capítulo, vamos desenvolver uma interpretação da inovação educativa, situando a análise em dois planos da realidade: sua conceitualização e sua aplicação na prática. No plano da conceitualização, buscou-se levantar a concepção e a organização da inovação mediante a análise documental. No plano da aplicação na prática, valorizou-se a voz dos sujeitos, alunos e docentes, ouvidos mediante os grupos de discussão e entrevistas.

7.1. Análise documental: o currículo prescrito

A análise documental tomou como ponto de partida o foco da pesquisa voltada para o propósito de levantar elementos indicativos na direção de uma inovação curricular na formação de professores a partir do estudo de um caso educacional que propõe alterações na forma de conceber e organizar seu projeto de formação.

Para desenvolvermos a análise documental realizamos sucessivas leituras dos documentos (Projeto Político-Pedagógico da Instituição e os Projetos Políticos-Pedagógicos dos Cursos) em constante diálogo com o referencial teórico. A partir

desse processo, levantamos as temáticas que deram origem às categorias ou eixos analíticos que orientaram a análise documental, a saber: paradigma curricular; saberes docentes; formação prática/estágio; fundamentação metodológica e modelos de formação.

7.1.1. Paradigma Curricular

Gatti (2010) aponta a necessidade de um melhor equacionamento dos currículos de formação de professores. Para a autora, redundam recomendações, resoluções e normas que apenas têm gerado remendos nos processos formativos de professores, conservando-os com formas e conteúdos já, exaustivamente, analisados como ineficazes quando se pretende formar com qualidade.

Diante dessa realidade, surge inquietante indagação: por que, apesar de tantas discussões, pesquisas e publicações não ocorreram mudanças substanciais e abrangentes nas organizações curriculares dos cursos de formação de professores?

Na concepção de Masetto (2005), subjacente à não alteração das organizações curriculares há algo mais forte que dá continuidade aos currículos organizados de forma tradicional.

Investigando este problema encontramos por detrás das teorias curriculares um outro esquema, uma outra construção muito mais sólida e consolidada, sem alterações e mudanças que as tivessem abalado, e que faz com que os currículos e as escolas não tenham condição de assumir e implementar novas proposições curriculares. A essa construção estamos chamando de paradigma curricular. (MASETTO, 2005, p.4).

Para o autor, um paradigma curricular comporta um arcabouço conceitual e operacional mais amplo que uma teoria curricular. Sustenta um campo conexo e interligado de aspectos, tais como visão de mundo, de sociedade, de homem, concepção de educação, papel das instituições escolares, princípios epistemológicos, procedimentos metodológicos, perfil docente e discente, processos avaliativos, definição de tempos e espaços, formação de professores. O conjunto desses itens colocados de modo operacionalizado marca o tipo de educação e de formação que se deseja alcançar. Assim, para que uma inovação curricular se estruture e consolide, faz-se necessário alterar todos esses pontos na direção

pretendida. “Uma inovação curricular traz como fundamentos o questionamento e o redirecionamento de concepções e organizações curriculares, o currículo é a forma organizacional de materialização de uma inovação” (MASETTO, 2011, p.19).

Que paradigma orienta a experiência que vem sendo desenvolvida na UFPR Litoral? São alterações pontuais no interior de um paradigma que deve continuar o mesmo, ou são alterações na perspectiva de ruptura, de construção de um novo paradigma?

Abordamos a análise do paradigma curricular em dois planos: orientação conceitual e organização estrutural, pois é comum observarmos iniciativas parciais de inovação curricular que se concentram em apenas um desses planos. Em alguns casos adota-se um discurso inovador, mas mantém-se uma estrutura ou desenho curricular que inviabiliza o alcance dos princípios propostos como, por exemplo, o discurso da integração ou da interdisciplinaridade em um desenho curricular disciplinar, ou, outras vezes se altera a estrutura ou o desenho, buscando um verniz de inovação, mas o paradigma que está por trás continua sendo o antigo. Um exemplo comum dessa situação é o currículo por competências⁶, que consideradas as diferentes orientações em que vem sendo traduzido, na maioria das vezes acaba sendo uma reedição da racionalidade tyleriana. Defendemos que uma inovação curricular pressupõe coerência entre a concepção e o desenho curricular.

Ao direcionarmos nossa análise do currículo da UFPR Litoral para o plano conceitual, a mesma nos revela que a instituição não pretende uma abordagem definitiva, ou seja, não faz uma opção explícita por um determinado paradigma curricular, no entanto, se retomarmos o quadro conceitual das principais tendências curriculares apresentadas no capítulo dois desse estudo, é possível observarmos que a descrição das finalidades e da organização educativa traz um conjunto de elementos que nos permite relacioná-los aos paradigmas curriculares crítico e pós-crítico em contraposição ao paradigma tradicional fundado na racionalidade técnica.

A UFPR Litoral nasce no século XXI em meio a uma virada paradigmática da ciência e da universidade. Nesse sentido, ela reconhece os enormes desafios que têm sido colocados para a universidade e busca constituir-se a partir de um novo modo de organizar e programar o processo educacional, buscando uma redefinição

⁶ Para Lopes (2002), o currículo por competências vem sendo proposto como uma abordagem alternativa para a integração do conhecimento, mas que é uma integração que visa atender as exigências do mundo produtivo.

de seus propósitos e ideal de educação. Rompendo com o modelo de universidade fundado no paradigma da modernidade, reconhece seu compromisso social de contribuir para a transformação ao exercer seu papel de questionador crítico e fomentador de conhecimentos que dialoguem e interfiram propositivamente na realidade social e econômica em que se insere, contribuindo para a superação dos processos sociais, culturais, econômicos e educacionais excludentes.

Com a crise do paradigma dominante abrem-se possibilidades para questionamentos e reflexões da formação que foi historicamente nele inspirada. Portanto, deixa de ser natural ou deixa de ser naturalizada a construção de um currículo a partir, somente, de um olhar técnico da área de conhecimento que envolve. Da mesma forma, é possível questionar a compreensão da docência e da discência especialmente na dimensão técnica [...] O conhecimento, ao assumir a dimensão de construção científico-social, estende essa reflexão também para o trabalho acadêmico nas suas diversas manifestações. No exercício da docência universitária, a condição instrumental baseada na racionalidade técnica tem sua condição abalada, pois não carrega mais o efeito messiânico da incondicional resolução de problemas. Nessa mesma perspectiva, a universidade, proveniente da mesma lógica da modernidade, se coloca em igual crise, pelo questionamento de seu papel, também visto como messiânico, como principal fonte produtora de conhecimentos, gerando uma crise institucional e de legitimidade. A proposição do Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral da UFPR quer superar os pressupostos da modernidade e lançar-se na construção de um projeto inovador e emancipatório (PPP, 2008, p.6).

Teitelbaum (2011) ao resgatar os passos da educação crítica localiza-a em sua fase mais consolidada no pensamento educacional de Paulo Freire, Michel Aple, Henry Giroux, Ira Shor dentre outros. Embora o Projeto Político-Pedagógico não faça referência direta a esses autores, os fins educacionais sociais e políticos explicitados no PPP nos permitem estabelecer essa relação.

Em geral, há alguns pontos nos quais a abordagem crítica da educação deve engajar-se. Para Giroux apud (TEITELBAUM, 2011, p. 347), a abordagem crítica tem como finalidade auxiliar os estudantes para que eles “se tornem agentes críticos que ativamente questionem e negociem as relações entre teoria e prática, análise crítica e senso comum e aprendizagem e mudança social”. Para Teitelbaum (2011) é uma nova socialização que:

busca tornar transparentes as conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica,

direitos humanos e comunidade democrática, para ampliar as compreensões críticas e as práticas emancipadoras com a finalidade de buscar transformações sociais e pessoais progressistas (TEITELBAUM, 2011, p. 349).

Um ponto central para uma teoria curricular crítica é sua finalidade emancipatória. Segundo Moreira (2006), no Brasil, a teoria educacional de Paulo Freire representa o primeiro esforço de pensar o conhecimento e o currículo a partir de um interesse em emancipação.

Para Freire a educação visa a conscientizar os oprimidos, capacitando-os a refletir criticamente sobre seu destino, suas responsabilidades e seu papel no processo de vencer o atraso do país, a miséria e as injustiças sociais. Para isso, novos currículos se fazem necessários, já que o currículo tradicional, abstrato, teórico e desligado da vida real, não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando (MOREIRA, 2006, p.129).

A finalidade emancipatória está na gênese da UFPR Litoral que compreendendo sua função social, nasce com o intuito de interferir na realidade concreta do litoral paranaense e vale do Ribeira, trazendo para essas regiões e para as pessoas que ali vivem desenvolvimento socioeconômico, cultural e pessoal.

Nessa direção, defende-se a construção coletiva de um projeto político pedagógico emancipatório com a centralidade no combate da resignação e naturalização do sofrimento e exclusão social, a partir da leitura crítica da realidade que se constitui como ponto de partida e de retorno para a construção e reconstrução do conhecimento (PPP, 2008, p.8).

Para isso, funda-se em um projeto formativo comprometido com ideais e valores advindos de uma concepção de educação anti-hierárquica e antiexclusivista que não seja mais privilégio de uma pequena minoria:

Há o desafio para a universidade de exercitar o seu papel social de questionador crítico e fomentador de conhecimentos que dialoguem e interfiram propositivamente na realidade social e econômica em que se insere. É preciso diminuir os processos excludentes do contexto em que vivemos, onde o mundo do trabalho e suas radicais transformações são evidências incontestáveis. Cabe então a universidade questionar e fazer a sociedade refletir sobre que tipo de homem e de sociedade quer construir. (PPP, 2008, p.5).

Nesta perspectiva, há uma reconhecida afinidade entre os propósitos da educação emancipatória da UFPR Litoral, voltada para a transformação social e os conceitos de poder, emancipação e libertação desenvolvidos por Michel Apple, Henry Giroux e Paulo Freire, expoentes da teorização curricular crítica.

A teoria crítica colocou-se como imperativo “desvelar como a dominação e a opressão são produzidos dentro de diversos mecanismos da escolarização” (GIROUX, 1997, p 25). Os teóricos críticos vêm a desenvolver um conjunto de pesquisas e argumentações que põem em questionamento a suposição de que a educação opera como veículo de democracia e mobilidade social; em contraposição, sugerem que as instituições educacionais e seus programas são, na verdade, instrumentos de reprodução social, econômica e cultural. Sendo assim, se atribuem a tarefa política e ideológica de desvelar como as instituições educacionais “reproduzem a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação que estruturam as vidas de estudantes de diversas classes, gêneros e etnias” (GIROUX, 1997, p. 25). Na visão da teoria educacional crítica, os teóricos tradicionalistas desconsideram as relações de interdependência entre conhecimento, poder e dominação.

Esse caráter de denúncia presente de forma mais acentuada no início da teorização crítica foi evoluindo e cedendo lugar a um “discurso que combina a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade” (GIROUX, 1997; FREIRE, 2005).

Apple, Giroux e Freire reconhecem as instituições educacionais não apenas como determinadas a reproduzir a cultura dominante, mas como espaços de mediação e produção de valores e significados que alteram a prescrição dominante, contendo a possibilidade de desenvolver programas educativos para formar estudantes-cidadãos críticos e ativos. As instituições educacionais “reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação” (GIROUX, 1997, p.28).

Uma abordagem curricular crítica encaminha-se para seu propósito emancipatório quando oportuniza a docentes e alunos se reconhecerem no seio de uma sociedade constituída de relações sociais de dominação e subordinação para que possam apropriar-se conscientemente de aspectos afirmativos da cultura dominante e subordinada, mas, sobretudo, para alcançar seu propósito emancipatório, tal conhecimento teria que possibilitar:

uma conexão motivacional à própria ação, teria que aliar uma decodificação crítica da história a uma visão de futuro que não apenas destruísse os mitos da sociedade existente, mas que também atingisse aquelas áreas de desejo e necessidade que escondem o anseio por uma nova sociedade e novas formas de relações sociais, relações livres da patologia do racismo, da discriminação sexual e dominação de classes (GIROUX, 1997, p.40).

A UFPR Litoral busca desenvolver uma pedagogia contra hegemônica que, como propõe Giroux (2007, p.28), “não apenas fortalece os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidade sociais necessários para poderem atuar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educa-os para a ação transformadora”.

A concepção do projeto educativo da UFPR Litoral conforme expressa no PPP dá-nos a impressão que estamos assistindo a um diálogo entre os teóricos da linha crítica e uma coletividade de educadores que busca uma ação propositiva para a questão: “como tornar a educação significativa de forma a torná-la crítica e, espera-se, emancipadora?” (Giroux, 1997, p.147).

Ao colocar em ação os princípios de uma teoria curricular crítica com fins emancipatórios, a proposta que vem sendo desenvolvida nos cursos de Licenciatura da UFPR Litoral representa um avanço para a formação de professores, pois conforme Giroux (1997, p.198) “os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação”.

A materialidade dos princípios de uma teoria curricular crítica com finalidades emancipatórias se faz presente, ainda, nos princípios que orientam o trabalho pedagógico, conforme arrolados a seguir:

- Comprometimento da universidade com os interesses coletivos

A universidade reconhece seu compromisso enquanto instituição pública de se colocar em prol da população, empreendendo suas forças, esforços, descobertas e serviço, na direção da transformação das condições de vida da população brasileira a começar pela região onde está inserida. “Evidentemente, não se trata de uma tarefa salvacionista, mas da assunção de sua vocação política e científica na perspectiva de apontar caminhos e possibilidades, para, juntamente com a sociedade desenvolver novas ações e reflexões” (PPP, 2008, p.9).

Com essa compreensão e finalidade,

se insere na realidade regional do litoral paranaense e Vale do Ribeira, para desenvolver, juntamente com essas comunidades, um projeto que tem como pressuposto a ação coletiva e a ação de protagonismo de seus sujeitos, que integre a educação pública em todos os seus níveis, desde a educação infantil até a pós-graduação. O planejamento e a execução das atividades acadêmicas que buscam a formação de profissionais qualificados com responsabilidade social serão desenvolvidos junto às comunidades locais, buscando contribuir decisivamente para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural. Deseja a partir dessas intencionalidades, fomentar a interação entre a comunidade da UFPR - Litoral e a comunidade litorânea, objetivando a construção de um novo ciclo de desenvolvimento sustentável dessa região (PPP, 2008, p.10).

Percebe-se, dessa forma, que a universidade não está fechada em si mesma, inaugurando um redirecionamento das relações estabelecidas entre a universidade e a sociedade. Giroux (1997) defende que as instituições de formação de professores precisam ser concebidas como esferas públicas no sentido de resgatarem a consciência social que tem sido prejudicialmente esquecida. O autor propõe o desenvolvimento de programas de formação nos quais os futuros docentes possam ser preparados como intelectuais transformadores que ponham em prática os ideais da liberdade e da democracia ao invés de sustentar e legitimar o status quo.

- A educação como totalidade

De acordo com o PPP (2008), o currículo contempla em seus espaços a educação como totalidade, objetivando superar a proposta fragmentária do projeto educacional fundado nos princípios da modernidade.

Ao compreender a formação como totalidade concreta, admite-se que sua constituição se dá no conjunto das relações sociais do mundo presente. Na atualidade, tais relações assentam-se e desenvolvem-se inseridas no modo de produção capitalista, que ao longo do tempo tem estabelecido estratégias e ações para reprodução e ampliação do capital. As classes dominantes, através do Estado, têm utilizado historicamente e sistematicamente a educação formal para alcançar seus objetivos, fragmentando conhecimentos, relações, sistemas e insistido na proposta individual e meritocrática. Portanto, a formação como totalidade concreta aqui assumida, dar-se-á no tensionamento com a proposta instituída pelo capitalismo. A intenção do processo educativo é o desenvolvimento integral, não

apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos afetivos e sociais, em uma perspectiva emancipatória e de protagonismo de seus sujeitos e de suas coletividades. O papel dos conteúdos e tempos está intrinsecamente conectado com a participação dos indivíduos como sujeitos de processos culturais, econômicos e acadêmicos da sociedade e das instituições de educação. O grau de direção se restringe em criar as condições para que se operem as interações nos diferentes espaços curriculares e em sustentar o papel da crítica e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PPP, 2008, p.11).

- A formação discente pautada na crítica, na investigação, na proatividade e na ética capaz de transformar a realidade.

Peter Maclaren ao prefaciar a obra de Giroux (1997) defende que a pedagogia crítica fala de questões que demandam que se considere como ponto de partida “os problemas reais, concretos, hoje, enfrentados pelos estudantes e professores [...] questões que são relevantes e pertinentes à condição humana, questões que são formuladas como parte de uma luta mais ampla pela libertação humana”.

A teorização crítica considera que toda iniciativa de reformular os currículos dos cursos de formação de educadores deve partir de propósitos mais amplos de como encarar a educação. Na reformulação curricular dos cursos de licenciatura da UFPR há uma redefinição dos fundamentos epistemológicos, da concepção e das práticas avaliativas, dos princípios metodológicos, do papel dos professores e dos alunos com base em um processo educativo que visa “ao desenvolvimento integral nos aspectos cognitivo, afetivo e social, em uma perspectiva de emancipação e de protagonismo dos estudantes e que busca criar as condições para a formação crítica” (PPC DE ARTES, 2010, p.37).

Se considerarmos toda a gama de propósitos do que para Freire, Giroux e Apple possa ser abalizado como representativos de um currículo crítico, isto é: emancipação, libertação, humanização, justiça e equidade social, transformação, educação democrática, direitos humanos, relações dialógicas, ética, participação, poderemos encontrar correspondência com o projeto curricular que vem sendo proposto para a formação de professores na UFPR litoral conforme expresso nos documentos considerados nessa análise.

Na continuidade da análise do currículo no plano conceitual, podemos, igualmente, encontrar propósitos relacionados às teorias curriculares pós-críticas. Conforme vimos no capítulo que apresentamos as origens e desenvolvimento do

currículo, as teorias curriculares pós-críticas vêm ampliar a análise de poder a que o currículo está submetido para além das relações econômicas, incluindo a homogeneização cultural. Essas teorias trazem para o debate o multiculturalismo, as relações de gênero, raça e etnia, o imperialismo econômico e cultural colonial e pós-colonial, entre outros.

Há reconhecidamente traços de uma perspectiva multiculturalista no currículo da UFPR Litoral. Na perspectiva multiculturalista, o currículo não deveria limitar-se a defender a tolerância e o respeito à diversidade cultural, mas também trazer para reflexão as relações de assimetria e desigualdades que geram as diferenças. Conforme Silva (2007), a abordagem multicultural defende que promover a igualdade vai além de oferecer igualdade de acesso ao currículo hegemônico. A promoção da igualdade implica uma transformação substantiva do currículo dominante de forma a promover uma equivalência entre as diferentes manifestações culturais.

O currículo das Licenciaturas da UFPR Litoral composto de três pilares: as Interações Culturais e Humanísticas, os Projetos de Aprendizagem e os Fundamentos Teórico-Práticos, é representativo da materialização de uma abordagem curricular com finalidade multiculturalista. As Interações Culturais e Humanísticas constituem-se em um espaço, por excelência, para atender essa finalidade. Nesse espaço, alunos de cursos diferentes, membros da comunidade externa, professores e demais membros da comunidade acadêmica encontram lugar para socializar e divulgar a sua cultura, bem como para conhecer, interagir com outros saberes culturais, populares e pessoais, valorizando culturas, pessoas e saberes. Além de ser um espaço de trocas, possibilita a reflexão crítica das suas identidades, das suas formações e do papel social enquanto indivíduos e coletividade. Nesse movimento, as diferentes culturas não negam as diferenças entre uma visão e outra; o que elas negam é a invasão de uma pela outra, o que elas afirmam é o indiscutível subsídio que uma dá a outra (FREIRE, 2005).

A perspectiva multiculturalista pode ser claramente percebida na ideação do eixo das Interações Culturais e Humanísticas conforme expressam os Projetos Pedagógicos:

Para garantir a dimensão pedagógica deste eixo, as interações devem ser construídas simétrica e dialogicamente entre estudantes,

comunidades e servidores, valorizando os diferentes saberes e lugares culturais que compõem a vida social. Problematicando/questionando as hierarquias existentes entre estes diferentes saberes e culturas, fortalecendo compromissos éticos e políticos para além daqueles valorizados na lógica do mercado, visando à vivência e ao adensamento de relações autogestionárias, ou seja, relações em que o grupo cuida diretamente de seus próprios deveres e interesses, com ampla liberdade de organização, desde que respeitando as diretrizes do eixo pedagógico de Interações Culturais e Humanísticas (PPC LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO, 2011, p.15; PPC CIÊNCIAS 2010, p 45).

Os demais espaços curriculares, os Projetos de Aprendizagem e os Fundamentos Teóricos e Práticos, também, atendem a uma abordagem multiculturalista. Nos FTPs, a perspectiva cultural da região e das pessoas constituem um dos saberes que se articula aos demais:

Nos fundamentos teórico-práticos, trabalhados ao longo do curso, almeja-se a integração entre os saberes artísticos (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) com as práticas pedagógicas e com outros saberes [...]. Este projeto curricular procura, ainda, tomar como ponto de partida o contexto no qual o curso está inserido, a história de vida dos professores em formação, matrizes culturais a partir das quais as vidas desses estudantes foram construídas, seus desafios, e suas particularidades em articulação com a realidade social. Ao fazer isso, objetiva instrumentalizá-los para agir desta mesma forma com seus futuros estudantes no contexto sócio-cultural em que vivem (PPC ARTES, 2010, p.39).

Nos PAs os estudantes são convidados a perceber criticamente a realidade, a compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações em que a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições, entre elas a UFPR e a comunidade da região litorânea.

Dialogar com a realidade concreta e com o sistematizado, tendo como ponto de partida a pesquisa instaurada pelos projetos de aprendizagem, possibilitará aos discentes, docentes, técnicos e comunidade, desencadear um processo de formação cultural crítico, porque exigirá a exposição de posições e de compreensões de conhecimento, tensionadas constantemente pelas realidades distintas dos sujeitos desse processo, em um devir histórico (PPP UFPR LITORAL, 2008, p 12).

Parece importante, ainda, salientar que o próprio currículo não deve ser percebido como uma invasão cultural. Tal compreensão parece estar presente na

instituição, pois conforme declara o PPP (2008), a organização do conhecimento e dos tempos deve estar intrinsecamente conectado com a participação dos alunos como sujeitos de processos culturais, econômicos e acadêmicos da sociedade e da instituição educacional a que pertencem.

Assim é possível sentir uma influência dos estudos culturais nos currículos das licenciaturas da UFPR Litoral. Para Silva (2007), a influência dos estudos culturais nas políticas de currículo e nos currículos, por ser ainda mínima, desafia a pensar um currículo que considere a perspectiva social e cultural do conhecimento.

A perspectiva cultural e social do currículo tem introduzido uma tendência curricular denominada de Currículo Local (NHALEVILO, 2013; PACHECO, 2000), que trata de incorporar na teorização curricular a perspectiva de territorialização regional e local que encontra na exploração do meio um dos seus conteúdos curriculares.

Tem sentido falar de componentes curriculares regionais e locais se o trabalho escolar estiver centrado nos problemas dos alunos, e se as práticas curriculares promoverem a sua capacidade crítica de modo a permitir-lhe a compreensão daquilo que culturalmente os rodeia (PACHECO, 2000, p.17).

A interpretação da ideação declarada no marco conceitual sinaliza uma tendência curricular que encontra eco na abordagem crítica e pós-crítica com insights da perspectiva local do currículo expressa em uma proposta educacional emancipatória ao optar por princípios construtivos do conhecimento que possam contribuir para uma socialização crítica das pessoas mediante uma reconstrução reflexiva da realidade e valorização dos conteúdos culturais.

A redefinição dos propósitos e finalidades da educação traz como desafio à UFPR Litoral novas formas de pensar e estruturar a organização curricular.

Para Sacristán (2000), o currículo adquire uma determinada forma ou modelo em decorrência de uma série de princípios denominados por ele de códigos, provenientes de opções políticas e sociais, de concepções epistemológicas, de princípios pedagógicos e organizativos.

A regulação curricular que se refere a conteúdos e códigos pedagógicos e a própria ordenação administrativa do currículo para um determinado nível escolar acabam tendo uma expressão concreta num formato de currículo. [...] o formato desse currículo é a

expressão formal das funções que pretende desempenhar desde o ponto de vista da política curricular. (SACRISTÁN, 2000, p.123).

Assim, a aspiração por uma educação globalizadora e democrática voltada para a formação de profissionais, cidadãos críticos, reflexivos e transformadores abre possibilidades para uma nova organização curricular comprometida com a integração do conhecimento e a significatividade da aprendizagem.

Um projeto educativo que visa ao desenvolvimento integral nos aspectos cognitivo, afetivo e social em uma perspectiva de emancipação e de protagonismo dos estudantes e que busca criar as condições para a formação crítica (PPC ARTES, 2010) encontra limitações para sua viabilização na lógica curricular disciplinar. Ao fazermos referência à lógica disciplinar, estamos considerando assim como Lopes e Macedo:

Uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo. Esses conteúdos são submetidos a um sistema de avaliação, sob a responsabilidade do professor da turma (LOPES E MACEDO, 2011, p107).

Para Assunção Flores (2000, p. 157), é importante que se desenvolva “uma visão holística e integradora dos processos de formação, superando a perspectiva disciplinar no sentido de uma atitude crítica fomentadora da dimensão autorreflexiva do conhecimento”.

Um passo significativo foi dado pela UFPR Litoral no sentido de superar a ordem curricular em um dos seus pontos principais: a disciplinaridade. Moreira e Silva (2001, p. 32) defendem que a “disciplinaridade constitui talvez o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular vigente”.

O currículo dos cursos de Licenciatura em Artes, Ciências e Linguagem e Comunicação estão estruturados em consonância com o Projeto Político Pedagógico da UFPR Setor Litoral. “O desenho curricular que se fundamenta na educação por projetos permite que o estudante construa conhecimento integrando

com diversas áreas do conhecimento” (PPC LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO, 2011, p. 11). Conforme já mencionado, ao invés de disciplinas, os espaços curriculares de aprendizagem estão estruturados em três eixos que buscam comunicar-se entre si: os Projetos de Aprendizagem, os Fundamentos Teórico-Práticos e as Interações Culturais e Humanísticas.

Os projetos ocupam um a dois dias da semana. Nesse espaço, os alunos desenvolvem projetos que ampliam a aprendizagem, aliando os interesses pessoais com as necessidades da comunidade, orientados por professores que os estimulam e desafiam a construir processos autônomos na busca do conhecimento.

Os fundamentos teórico-práticos ocupam um a três dias e são selecionados com base nas diretrizes curriculares de cada curso e nos saberes necessários a execução dos projetos de aprendizagem. Eles são organizados por módulos que contemplam uma abordagem integrada e contextualizada do conhecimento.

Outro pilar da organização curricular, as interações culturais e humanísticas, ocupam um a dois dias da semana. Esse componente curricular visa possibilitar a sensibilização, a compreensão e a valorização da cultura local e articular os saberes científicos, culturais e pessoais.

Além dos eixos, o currículo se organiza em fases com focos norteadores.

1ª Fase: Conhecer e Compreender

Compreensão crítica da realidade (um a dois semestres);

2ª Fase: Compreender e Propor

Aprofundamento metodológico científico (um a quatro semestres);

3ª Fase: Propor e Agir

Transição para o exercício profissional (um a dois semestres).

Com base no Relatório de Implantação (2007), integram, ainda, o currículo um conjunto de atividades diversificadas, tais como: estágios de vivência e de aprimoramento; trabalhos interdisciplinares e interprofissionais; intercâmbios; trabalhos de extensão, pesquisa e monitoria; grupos temáticos de estudo; oficinas de teatro, dança, música, cinema, esporte, lazer e artesanato; estágios e trabalhos pré-profissionais orientados.

A organização curricular dos cursos de licenciatura reflete com razoável clareza o ideal de uma abordagem integrada de formação:

A concepção do processo educativo fundada na realidade social demanda um currículo integrado, flexível e articulado, rompendo com a concepção disciplinar e fragmentada, e trabalhando com espaços de formação pautados na realidade concreta do meio em que os estudantes estão inseridos (PPC ARTES, 2010, p.37).

Sacristán (2000), referenciado em Bernstein, distingue dois tipos de organização curricular: o currículo coleção e o currículo integração.

O currículo coleção, também denominado de mosaico por Sacristán (2000), ou, quebra-cabeça por Santomé (1998), corresponde ao modelo linear disciplinar, a forma mais usual da organização curricular que é composta por um conjunto de disciplinas justapostas que não mantêm comunicação entre si. Santomé (1998), apresenta como principais características desse currículo:

Em uma organização escolar de disciplinas, o domínio da cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema educacional, para aprovar e ascender dentro do sistema educacional, para aprovar e ascender dentro da dinâmica de ciclos e etapas na qual está estruturada a permanência nas instituições passa, com demasiada frequência, a converter-se na verdadeira e única meta educacional [...] o resultado desse tipo de proposta curricular são, entre outros, a incompreensão daquilo que é estudado à força, por coerção mais ou menos manifesta, pois tal fragmentação do conhecimento causa dificuldade para compreender o que foi estudado-memorizado. Nesta situação ocorre um “conhecimento acadêmico”, no qual a realidade cotidiana aparece desfigurada, com base em informações e saberes aparentemente sem qualquer ideologia e descontextualizadas da realidade, percebidos pelos alunos e alunas com uma única finalidade, a de servir para superar as barreiras necessárias para passar de ano ou para a etapa posterior (SANTOMÉ, 1998, p.104).

No currículo integrado, a separação entre as diferentes áreas são menos demarcadas. O currículo integrado tornou-se conhecido a partir de Basil Bernstein (1995), que buscou analisar como as diferentes estruturas curriculares atendem a diferentes princípios de poder e controle. Bernstein criou os conceitos de “classificação” e “enquadramento” para analisar as relações estruturais do currículo.

A classificação define o grau de inter-relação entre as áreas do conhecimento; quanto mais definidas as fronteiras entre as disciplinas, maior a classificação. Assim, o currículo clássico disciplinar seria fortemente classificado e um currículo interdisciplinar menos classificado. Uma maior ou menor classificação teria reflexos na forma como o conhecimento é trabalhado. Classificações fracas,

como o caso do currículo integrado, estão associadas a relações de poder menos assimétricas.

De acordo com o grau de classificação, a organização do tempo e dos espaços de aprendizagem são mais ou menos rígidos, os alunos têm maior ou menor autonomia na proposição e desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e no controle do ritmo da sua aprendizagem. Os professores, também, vivenciam relações diversas de acordo com o grau de classificação do currículo.

A essas diferenciações, na forma de controle decorrentes do grau de classificação, Bersntein chama de enquadramento. Quanto maior o controle exercido pelo currículo, mais forte é seu enquadramento. Dessa forma, o ensino na perspectiva do currículo tradicional seria fortemente enquadrado, e o currículo integrado apresentaria um baixo grau de enquadramento. Contudo, o autor adverte para a possibilidade da existência de currículos altamente classificados (disciplinas bastante isoladas) com baixo enquadramento (em que professores e alunos exercem certa autonomia sobre o ritmo do processo ensino-aprendizagem) bem como currículos fracamente classificados (maior inter-relação entre os conteúdos) e altamente enquadrados (pouca participação dos professores e alunos na definição e condução do processo ensino-aprendizagem). “A integração pressupõe, minimamente, um grau de subordinação das disciplinas a determinados temas gerais e maior controle por parte de professores e alunos no processo de planejamento curricular” (LOPES e MACEDO, 2011, p.139).

Considerando as finalidades educacionais explicitadas nos PPCs, os cursos das licenciaturas podem ser classificados num contínuo bem próximo à integração curricular, apresentando baixa classificação (superação do isolamento entre as áreas do conhecimento) e baixo enquadramento (elevado espaço para participação de professores e alunos).

Esses aspectos podem ser claramente sentidos na Proposta Pedagógica dos três cursos que apresentam como diferencial o caráter interdisciplinar e a aprendizagem centrada em projetos. Aliás, destaca-se que a proposta pedagógica fundamentada em projetos tem nesses o principal potencializador da integração curricular, sendo que os projetos contribuem tanto para a baixa classificação ao promover a integração do conhecimento, bem como, para o baixo enquadramento, ao promover a participação ativa de alunos e docentes na construção do conhecimento.

A concepção do processo educativo fundado na realidade social exige a organização de um currículo flexível, de forma articulada e com múltiplas relações. Rompe com a concepção disciplinar e fragmentada para trabalhar com espaços de formação que têm como principal articulador os projetos de aprendizagens, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos. Esses projetos possibilitam o diálogo com os fundamentos teórico-práticos, que empiricamente já os constituem. Esse diálogo se expande ao abarcar as interações culturais e humanísticas que se apresentam como espaços para a troca com pessoas da comunidade externa, de outros cursos, de outras realidades e também como possibilidade de síntese e reflexão de sua formação e de seu papel social (PPC Artes, 2010, p. 17; PPC LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO, 2011, p.9; PPC CIÊNCIAS, 2010, p.9).

No entanto, na operacionalização do desenho curricular, os cursos apresentam diferentes níveis de comprometimento com a integração. Na matriz curricular dos cursos de Artes e Ciências, parece bastante evidente a superação do currículo disciplinar. No eixo dos projetos de aprendizagem, os alunos constroem o conhecimento integrando as várias áreas do conhecimento em diálogo com a realidade concreta local e com os interesses pessoais. No eixo das Interações Culturais e Humanísticas é viabilizada a articulação dos saberes científicos, culturais, populares e pessoais. Os Fundamentos Teórico-Práticos organizam-se em módulos cujas temáticas não têm como referência os conteúdos acadêmicos tradicionais, mas expressam uma articulação entre o conhecimento sistematizado e a realidade socioeconômica e cultural, o universo vivencial dos alunos e os ambientes profissionais. A expressão concreta dessa integração pode ser observada na matriz curricular desses cursos nos anexos I e II.

No entanto, parece-nos que no curso de Linguagem e Comunicação as modificações introduzidas nas finalidades educacionais na linha da integração não neutralizaram, completamente, o modelo tradicional da organização curricular disciplinar. O desenho curricular contempla o eixo dos Projetos de Aprendizagem e o eixo das Interações Culturais e Humanísticas, no entanto, o eixo dos Fundamentos Teórico-Práticos são organizados por componentes curriculares que ainda mantêm a lógica da organização curricular disciplinar como, por exemplo, Estudos Linguísticos em Língua Portuguesa I, II, III, IV, VI, VII, VII; Estudos Literários e Ensino I, II, III, IV e assim por diante. A formação pedagógica é contemplada no componente curricular Estudos em Educação no segundo semestre e Estudos em Linguagem,

Comunicação e Educação I, II, III, IV, V, começando no quarto semestre e finalizando no oitavo semestre respectivamente. A matriz curricular completa se encontra nos anexos III. Observa-se que os módulos dos Fundamentos Teórico-Práticos lembram a organização curricular tradicional seja na nomenclatura bastante clássica dos módulos, como também na ideia de pré-requisitos (Estudos I, II, III...) em que o conhecimento se dá de forma linear, numa sequência do mais simples para o mais complexo.

A articulação entre a formação específica e a formação pedagógica de forma simultânea e desde o início do curso não parece tão próxima do ideal integrador apresentando uma certa dicotomia entre módulos de formação pedagógica e módulos da formação específica. Há módulos, exclusivamente, de formação específica da área como: “Introdução aos Estudos Linguísticos”, outros exclusivos da formação pedagógica: “Estudos em Educação” e outros que sugerem uma integração entre formação específica e formação pedagógica: “Linguagem, Comunicação e Educação”. Percebe-se, também, uma carga horária privilegiada para os componentes de formação específica em relação à formação pedagógica (anexo III). A característica dicotômica entre os componentes de formação específica e formação pedagógica parece apresentar intencionalidade de ser compensada em relação ao ideal integrador mediante a seguinte iniciativa expressa no Projeto Pedagógico de Cursos:

As horas correspondentes à prática de ensino serão desenvolvidas de forma integrada juntamente com as atividades dos seguintes módulos:

Estudos Linguísticos em Língua Portuguesa I, II, III, IV, V, VI, VII.

Estudos Linguísticos em Língua Inglesa I, II, III, IV, V, VI, VII.

Estudos Linguísticos em Língua Espanhola I, II, III, IV, V, VI, VII.

Estudos Literários em Língua Portuguesa I, II, III

Estudos Literários em Língua Inglesa I, II, III.

Estudos Literários em Língua Espanhola I, II, III.

Estudos Literários e Ensino I, II, III e IV. (PPC LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO, 2011, p.82).

Apesar das diferenças no nível de integração nos desenhos curriculares das Licenciaturas da UFPR Litoral, se considerarmos como Bernstein que a integração se dá num contínuo com diferentes níveis de integração, pode-se dizer que estamos diante de uma integração curricular.

Observa-se, ainda, que as perspectivas de integração da proposta da UFPR Litoral não se esgotam no âmbito da organização curricular. Elas apontam, notoriamente, em outras direções, tais como:

- a) Cultura institucional que promove a colegialidade, a participação, a colaboração e a parceria entre os diversos atores curriculares;
- b) Formação que articula com a máxima organicidade o ensino, a pesquisa e a extensão, assumindo a prática do ensino com a pesquisa e com a extensão como princípio educativo e metodológico;
- c) Unidade indissolúvel entre teoria e prática, seja na organização curricular que rompe com o dicotômico ciclo básico e ciclo profissionalizante ou, ainda, na construção do conhecimento que tem a prática como ponto de partida e de chegada, mediado pela teoria;
- d) Integração entre universidade e escolas da educação básica numa perspectiva de fortalecimento mútuo;
- e) Articulação entre universidade, sociedade civil e governo em um contexto de relações democráticas e éticas na perspectiva de integrar políticas públicas, projeto educacional e participação da sociedade para o desenvolvimento educacional, sociocultural e econômico da região.

A interdependência entre o desenho curricular e os fundamentos e princípios que lhe dão suporte é um requisito fundamental para o sucesso de uma inovação no campo do currículo. A reforma que vem sendo desenvolvida nos cursos de formação de professores da UFPR Litoral traz indicadores de um projeto formativo que apresenta coerência entre a concepção e o desenho curricular ao situar-se no marco conceitual das teorias curriculares críticas e pós-críticas e nos pressupostos organizativos do currículo integrado.

O currículo integrado na atualidade vem sendo associado à perspectiva crítica (LOPES E MACEDO, 2011). James Beane, Jurjo Santomé e Antoni Zabala são autores que tem empreendido esforços em desenvolver a proposta de integração curricular vinculada a abordagem crítica. Em geral, esses autores partem da concepção da educação democrática defendida por John Dewey (1952; 1959) e a recontextualizam com uma ênfase menos psicológica e mais política, mediante o questionamento das compartimentações e hierarquias disciplinares que trazem associadas a elas a estratificação social dos saberes, pessoas e classes sociais em

um contexto de relações de poder e controle. Para esses autores, a forma como o currículo se estrutura produz diferentes socializações. Eles propõem que estruturas curriculares integradas favorecem a construção do conhecimento socialmente comprometido ao se relacionar com a experiência dos alunos e a valorização dos problemas da comunidade, bem como, viabilizam relações em que professores e alunos cooperativamente assumem maior autonomia e protagonismo no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Para Pacheco (2000, p.34), os currículos integrados “são recursos por excelência para a exploração das componentes locais e regionais, sobretudo quando o meio é utilizado como conteúdo curricular e quando se pretende diversificar a aprendizagem em função de necessidades e problemas concretos”.

Lopes e Macedo (2011) apresentam as vantagens que Bernstein perspectivava nos currículos em código integrado:

Estes seriam capazes de, a partir do abrandamento e dos enquadramentos e das classificações, conferir maior iniciativa aos professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, de maneira a combater a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Em suma a modificação na estrutura do conhecimento escolar alteraria relações de poder na escola, com implicações sociais nítidas (LOPES e MACEDO, 2011, P.139).

Ao finalizarmos a análise do paradigma que orienta a reforma curricular dos cursos de Licenciatura da UFPR Litoral, defendemos que o mesmo traz um conjunto de alterações que rompe claramente com o paradigma técnico disciplinar e que compartilha uma afinidade notável com os princípios das teorias curriculares críticas e pós-críticas e os pressupostos do currículo integrado. No entanto, não gostaríamos de “enquadrá-lo” em uma determinada tendência curricular, pois a análise documental nos sugere que estamos diante de uma perspectiva curricular de longo alcance. Não existe uma perspectiva única que explique, totalmente, as direções e os sentidos da reforma curricular.

A característica da construção em movimento do currículo num constante processo de ressignificação diante das necessidades e desafios que para ele se colocam e conduzido por uma coletividade que a ele pertence, coloca-nos diante da possibilidade e da esperança da gestação de um novo paradigma curricular.

7.1.2. Saberes Docentes

Uma das questões que tem ocupado o centro dos debates sobre as mudanças nos programas de formação dos professores refere-se aos saberes docentes. Tardif (2011) destaca o amplo movimento que vem sendo realizado na maioria dos países ocidentais, nos últimos anos, em torno da profissionalização docente e o papel de destaque que tem sido dado à renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício docente para a profissionalização do magistério. Nessa direção, é possível sugerir que a profissionalização do magistério passa por uma revisão dos saberes docentes, assim como dos programas e currículos dos cursos de formação inicial.

Conforme Roldão (2007), todas as profissões que alcançaram o estatuto de profissionalidade se afirmaram pela definição de um saber próprio, distinto e exclusivo que legitima o exercício da função para um grupo que o produz e partilha. Tal pressuposto constitui-se como instigador da clarificação da natureza e da fonte dos saberes profissionais dos professores.

Quais são os conhecimentos de base da profissão docente? Que conhecimentos o professor precisa possuir para promover a aprendizagem dos seus alunos? Que saberes os professores mobilizam na complexidade da ação educativa? Quais saberes têm sido privilegiados nos cursos de formação de professores? Esses saberes tem propiciado a aprendizagem da docência?

Vários pesquisadores, em especial a partir das décadas de 80 e 90, têm voltado seus estudos para a compreensão dos saberes e processos de aprendizagem da docência. Para Roldão (2007), o conhecimento do professor é o elo fraco da profissão e tem-se contaminado por uma indefinição decorrente de uma discursividade humanista que dificulta o aprofundamento da especificidade do saber ou no pólo oposto por uma tecnização da atividade reduzida a ações práticas, tornando importante a reflexão e a investigação sobre os saberes docentes e suas implicações para a formação profissional.

A noção de “saber”, embora amplamente utilizada, ainda não é clara e pode variar com base em diferentes concepções. Utilizaremos o conceito de saber num sentido amplo conforme proposto por Tardif (2011). Ele designa os saberes como um conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que nossa sociedade julga suficientemente úteis ou importantes para inseri-los em processos de formação

institucionalizados. Em relação aos saberes que servem de base para a docência ele designa o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar. “É necessário especificar, também, que atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes chamamos de saber, saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2011, p.60).

Adotada essa definição de saber que estamos conscientes de tratar-se de uma escolha e, portanto, revisável, avançamos na compreensão dos saberes docentes.

Ao buscar as bases do conhecimento profissional docente encontramos em Tardif (2011) um conjunto de princípios. O autor destaca que:

- Os saberes dos professores são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo a partir das suas histórias de vida, em especial da vida escolar. Os professores ficam, aproximadamente, 16 anos imersos no seu ambiente de trabalho antes de entrarem na profissão. As representações, crenças e conhecimentos adquiridos nessa vivência prévia costumam acompanhar os professores. Os saberes são temporais, também, porque se desenvolvem no processo ao longo da carreira. Os primeiros anos são decisivos para a estruturação da prática profissional e para aquisição do sentimento de competência.
- Os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, ou seja, provêm de diversas fontes e mobilizam uma variedade de habilidades e competências.
- Os saberes profissionais são personalizados e situados, são construídos pelos atores em decorrência dos contextos de trabalho.
- O objeto de trabalho dos professores são seres humanos, portanto os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. Entre elas destaca-se a individualidade. Embora os professores trabalhem com grupos, devem atingir os indivíduos que aprendem. A sensibilidade às diferenças é um saber essencial na docência. Outra consequência de ter o ser humano como objeto é a presença do componente ético e emocional ao saber docente.

Em suma, para Tardif (2011, p.61), “os saberes dos professores parecem ser plurais, compósitos e heterogêneos”, pois fazem emergir no exercício da profissão conhecimentos bastante diversificados e de fontes variadas.

Roldão (2007, 2009), também, compartilha da característica compósita no sentido de articular e integrar uma diversidade de saberes que são transformados em ação frente aos desafios da complexidade do cotidiano. A autora apresenta, ainda, mais quatro características geradoras de especificidade do saber docente tais como: a capacidade analítica que se dá na medida em que a ação docente faz uso constante da análise para reorientação do seu agir; a natureza mobilizadora e interrogativa do conhecimento profissional que sustenta a interrogação inteligente e produtiva da ação; a meta-análise que se funda numa atitude e competência meta-analítica e a comunicabilidade e circulação que garantem a reconstrução de um saber possível de se sistematizar, acumular e inovar.

Com base nesses princípios gerais, vários autores tentaram propor uma tipologia ou classificação dos saberes docentes, dentre os quais Tardif (2011) e García (1999).

Tardif (2011) traz a seguinte tipologia para clarificar os saberes que especificam a função docente:

- Saberes da formação profissional: saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e são constituídos, especialmente, das ciências da educação e dos saberes pedagógicos.
- Saberes disciplinares: saberes que correspondem aos vários campos do conhecimento, trabalhados sob a forma de disciplinas nas faculdades e universidades independentemente dos cursos de formação de professores. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
- Saberes curriculares: saberes relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar no formato de programas escolares.
- Saberes experienciais: saberes específicos desenvolvidos no exercício das funções do professor e suas práticas.

Numa linha bastante próxima, García (1999) apresenta os seguintes componentes do conhecimento profissional dos professores:

- Conhecimento psicopedagógico: tipo de conhecimento que tem sido denominado, frequentemente, de “conhecimento profissional” ou “conhecimento geral pedagógico”. Refere-se aos conhecimentos trabalhados nas áreas da Didática, Organização Escolar, História da Educação e Psicologia da Educação, envolvendo temas relacionados com o ensino, com a aprendizagem e com os alunos, tais como: metodologias, planejamento, teorias do desenvolvimento humano, currículo, avaliação, gestão da classe, aspectos legais da educação e etc.
- Conhecimento do conteúdo: juntamente com o conhecimento pedagógico, o professor deve possuir o que, tradicionalmente, se chama de conhecimento da matéria, ou disciplina. O conhecimento do conteúdo deve contemplar o **conhecimento substantivo** que inclui as informações, ideias e tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos de uma área. O **conhecimento sintático** complementa o anterior e diz respeito ao domínio que o professor tem das tendências, linhas, perspectivas e paradigmas em jogo no seu campo de especialidade, assim como na pesquisa desse campo.
- Conhecimento didático do conteúdo: representa a capacidade do professor de combinar, adequadamente, o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico.
- Conhecimento do contexto: esse quarto componente do conhecimento inclui a conscientização e a valorização dos aspectos socioeconômicos e culturais da região e as oportunidades que oferecem para o currículo. Deve estender-se, também, para o conhecimento da realidade em nível nacional e internacional em suas dimensões cultural, social, econômica e ambiental, bem como, competências didáticas para integrar esses conhecimentos nas unidades didáticas e projetos curriculares. Inclui, ainda, o conhecimento dos alunos, o conhecimento da escola, da sua cultura, dos professores e das suas normas de funcionamento.

Essas tipologias, conservadas pequenas singularidades, têm sido consensuadas e compartilhadas por Placo e Souza (2006), Nono (2011) e Mizukami (2006), entre outros.

Tardif (2011, p. 63) apresenta as fontes desses saberes e as formas como são incorporados no trabalho docente. Observa-se que a formação inicial na

graduação não é a única fonte de onde provém os saberes necessários ao exercício da profissão docente, mas um grande número de investigações tem pesquisado sobre a real contribuição dos programas de formação de professores no desenvolvimento dos saberes profissionais da docência.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modelos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 1- Os saberes dos professores (TARDIF, 2011, p.63)

A fim de ampliar a compreensão da natureza do trabalho do professor e, conseqüentemente, dos saberes necessários, Tardif (2011) traça um paralelo entre o trabalho industrial e o trabalho na escola em relação aos fins, ao objeto e ao produto do trabalho:

- Em relação aos objetivos do trabalho na indústria, eles caracterizam-se como: precisos, operatórios e delimitados, coerentes e de curto prazo. Na escola eles são ambíguos, gerais e ambiciosos, heterogêneos e de longo prazo.
- Quanto ao objeto do trabalho na indústria, ele é de natureza material, seriada, homogênea, passiva, determinada e simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais); na escola, o objeto é humano, individual e social, heterogêneo, ativo e capaz de oferecer

resistência. Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade)., é complexo, isto é, não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais.

- No que se refere à relação do trabalhador com o objeto na indústria, ela é técnica, de manipulação e de controle. O trabalhador controla totalmente o objeto. Na escola, a relação é multidimensional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa etc. O trabalhador precisa da colaboração do objeto e não pode controlá-lo totalmente.
- Em relação ao produto do trabalho na indústria, ele é material, podendo ser observado, medido, avaliado. Na escola, o produto é intangível e imaterial. Dificilmente pode ser observado e medido.

Enfim, os autores pesquisados parecem concordar que os saberes docentes não podem ser analisados como uma categoria autônoma, mas no contexto mais amplo do estudo da profissão docente e da sua história recente com os condicionantes e contextos sociais, organizacionais e humanos nos quais os professores estão inseridos.

Para Tardif (2011), repensar a formação de professores levando em conta os saberes para a docência tem-se constituído uma das atenções principais das reformas que vêm sendo realizadas na formação de professores nos últimos dez anos. O autor ressalta, ainda, que são escassos os estudos e obras voltados aos saberes dos professores, tratando-se de um campo novo e relativamente inexplorado.

Nessa direção, García (1999) defende que os estudos sobre o currículo de formação de professores, além de exíguos, são incompletos por apenas fazerem referência aos conhecimentos necessários para o desempenho da profissão docente.

Como a inovação analisada tem respondido às propostas de atualização dos conteúdos da formação inicial de professores? Como tem contemplado os diferentes tipos de conhecimentos propostos para os professores em formação?

Para consubstanciar essa análise foram considerados os componentes curriculares, as ementas e as bibliografias sugeridas no PPC dos três cursos em estudo no componente curricular denominado de Fundamentos Teórico Práticos.

A análise permite constatar uma sincronicidade entre os princípios formativos preconizados no Projeto Pedagógico dos Cursos e os conteúdos

formativos propostos nas ementas, traduzindo, nesses últimos, a concepção integradora de conhecimento em uma perspectiva emancipatória e de protagonismo de seus sujeitos e de suas coletividades. Os conteúdos da aprendizagem não se apresentam aprisionados nos limites de um campo disciplinar, mas articulam-se e se reorganizam em torno de uma temática integradora pertinente à formação de professores, conforme exemplos abaixo:

CURSO: Licenciatura em Ciências: 1º ano - 1º semestre
UNIDADE DIDÁTICA: Concepções de Ciência e Educação
EMENTA:

História e Filosofia da Educação e o contexto regional. História e Filosofia das Ciências, seus processos de trabalho, seus desafios epistemológicos e suas implicações sociais, relativizadas mediante o reconhecimento dos saberes locais historicamente construídos, tanto no campo das etnociências, quanto no da educação, mais especificamente no ensino das ciências. Produção e divulgação científica. Metodologias de pesquisa das Ciências da Natureza (PPC Ciências, 2010, p.53).

CURSO: Licenciatura em Artes: 1º ano - 1º semestre
UNIDADE DIDÁTICA: Etno e Auto (Grafia) da Educação
EMENTA:

Etnografia, arte e educação. Observação, registro, análise e relato das experiências educativas, temporalidades, sociedades e culturas. A dimensão educativa das artes. Abordagens interdisciplinares sobre processos educativos em Artes. Multiculturalidade e pluriethnicidade no ensino das artes. Cultura afro-brasileira, indígena e educação (PPC Artes, 2010, p.67).

CURSO: Licenciatura em Linguagem e Comunicação 1º ano - 2º semestre

DISCIPLINA: Estudos em Educação

EMENTA: Concepções pedagógicas. Panorama histórico da estrutura e do funcionamento da educação brasileira. Legislação e organização dos sistemas de ensino do Brasil. Relações de poder na escola. A invenção da sala de aula e sua relação com o espaço/tempo escolar (PPC Linguagem e Comunicação, 2011, p.86).

A análise revela, também, o atendimento à crescente orientação para atualização dos programas da formação de professores para a educação básica mediante a inclusão de saberes que ampliem o horizonte sociopolítico e cultural dos futuros docentes, incluindo as questões presentes nas sociedades atuais, nos contextos locais e no mundo vivencial dos futuros professores. Verifica-se uma valorização da perspectiva crítico-social na abordagem dos conteúdos e uma intencionalidade de preparar educadores com posicionamento e ação

transformadora frente aos desafios sociais, culturais, políticos e educacionais. As ementas concretizam a concepção do processo educativo fundado na realidade social conforme expresso nas diretrizes e finalidades do Projeto Pedagógico Institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos como pode ser observado nas ementas que seguem:

CURSO: Licenciatura em Ciências: 1º ano - 1º semestre

UNIDADE DIDÁTICA: Integração e reconhecimento

EMENTA:

Características geográficas, da biodiversidade e das comunidades locais numa perspectiva histórica, econômica, cultural, ambiental, política e social. (PPC Ciências, 2010, p.51).

CURSO: Licenciatura em Artes: 1º ano - 1º semestre

MÓDULO: Reconhecimento dos Sentidos, da Arte e da Cultura no Litoral

EMENTA:

Reconhecimento do sujeito, da percepção e do uso dos sentidos. Reconhecimento das manifestações artístico-culturais do Litoral. Compreensão dos aspectos culturais, sociais, ambientais, econômicos e educacionais da região (PPC Artes, 2010, p.65).

CURSO: Licenciatura em Linguagem e Comunicação: 1º ano - 2º semestre

DISCIPLINA: Introdução aos Estudos em Língua Espanhola

EMENTA:

A língua espanhola no Brasil e as Políticas linguísticas. A língua espanhola e suas representações imaginárias. O lugar da língua espanhola no Paraná e no Litoral paranaense. Os significados de estudar e ensinar Língua espanhola. (PPC Linguagem e Comunicação, 2011, p.89).

Os exemplos acima apresentados se orientam na direção proposta por Imbernón (2001). Segundo o autor, o currículo formativo para promover o conhecimento profissional básico deveria proporcionar experiências interdisciplinares que possibilitassem aos futuros professores integrarem os conhecimentos e procedimentos disciplinares ao conhecimento psicopedagógico. Defende que isso será alcançado mais facilmente mediante a reflexão e discussão de temas que confrontem noções, atitudes e realidades educativas. “Em suma, analisando situações pedagógicas que os levem a propor, esclarecer, precisar e redefinir conceitos, a incidir na formação ou modificação de atitudes, estimulando a capacidade de análise crítica e ativando a sensibilidade pelos temas da atualidade” (IMBERNÓN, 2001, p.62).

Outro ponto que merece destaque é a referência constante nas ementas, bem como nos temas das unidades didáticas à escola como objeto privilegiado de estudo da formação inicial, sugerindo uma formação integrada ao contexto concreto no qual os sujeitos da formação irão atuar, valorização da relação teoria e prática desde o início do curso. Assim, a relação proposta no PPC, nos documentos legais da formação de professores e nas discussões da área ganha concretude.

No estudo realizado por Gatti e Nunes (2009) sobre as instituições formadoras de professores e seus currículos, as pesquisadoras observaram que a escola como instituição social e de ensino encontrava-se praticamente ausente das ementas, revelando na visão das pesquisadoras uma formação de caráter mais abstrata e distanciada do contexto concreto em que o profissional-professor irá atuar. Esses dados são corroborados na pesquisa de Romanowski (2012) cujos resultados evidenciam a permanência do distanciamento das propostas dos cursos em relação à escola de educação básica.

Essa realidade, também, é observada por Tardif (2011) para quem os os saberes disciplinares e pedagógicos oferecidos nas instituições formadoras têm ficado numa posição de exterioridade em relação à prática docente das escolas de ensino fundamental e médio. Os saberes trabalhados nas Licenciaturas são consideravelmente determinados pela tradição cultural, pelas comunidades científicas, universidades e pelo Estado, ou seja, pelos grupos produtores do saber, grupos estes que têm esquecido de incluir e legitimar o saber produzido no contexto em que ocorre e por aqueles que exercem a prática docente na educação básica. Assim, “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (TARDIF, 2011, P.41).

No caso investigado, observamos que a escola está presente na nomenclatura dos módulos e nos temas de estudo arrolados nas ementas. Constatou-se que a referência à escola apresenta-se com predomínio no curso de Licenciatura em Ciências, sendo recorrente sua menção no nome das unidades didáticas, bem como nas ementas, seja de forma bastante direta, ou, ainda, às vezes, de forma relacionada referindo-se à vivências práticas da docência. Nos demais cursos, a menção à escola, também, se faz sentir, embora em número menor de referências. A inclusão da escola nas ementas sinaliza para uma formação

bastante próxima dos contextos de atuação da profissão. A título de exemplo, apresentamos-as conforme constam nos projetos de curso.

Curso: Licenciatura em Ciências: 2º ano - 1º semestre

Unidade Didática: Cenário Escolar Regional, Ensino de Ciências e Prática de Ensino

EMENTA: Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Fundamentos básicos da Física, Química e Biologia a partir de análise de materiais didáticos das escolas públicas regionais, contextualizados com as mais recentes contribuições das Ciências, com as etnociências e com a filosofia da Ciência. (PPC Ciências, 2010, p.58).

Curso: Licenciatura em Ciências: 2º ano - 2º semestre

Unidade Didática: Fundamentos Básicos Contextualizados da Física, Química e Biologia, Cotidiano Escolar e Prática de Ensino

EMENTA: Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Fundamentos básicos da Física, Química e Biologia a partir de análise de práticas. (PPC Ciências, 2010, p.64).

Curso: Licenciatura em Ciências: 3º ano - 1º semestre

Unidade Didática: Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e prática de ensino

EMENTA: Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Prática de Ensino em Escolas Públicas locais a partir da relação com ensino-aprendizagem de: Biotecnologia e sociedade; Técnicas artesanais e aplicações tecnológicas; Problemas sociais e desenvolvimento científico e tecnológico; Produção global de bens e de serviços; Disseminação da cultura da informação; Universalização de hábitos de alimentação, vestuário e lazer; Conhecimento e informação; Conhecimentos, instrumentos, materiais e os processos que possibilitam as transformações tecnológicas; Acesso e o uso da Ciência e tecnologia; Origem e o destino social dos recursos científicos e tecnológicos; consequências da Ciência e das tecnologias para a saúde pessoal e ambiental; Vantagens sociais do emprego de determinadas tecnologias; Consumismo, cultura e meio ambiente; Tecnologias ligadas à medicina e ao lazer; Tecnologias sociais; Implicações sociais, ambientais e/ou econômicas na produção ou no consumo de recursos energéticos ou minerais. (PPC Ciências, 2010, p.71).

CURSO: Licenciatura em Ciências: 4º ano - 1º semestre:

UNIDADE DIDÁTICA: Vivências de docência, relação Ciências saúde e qualidade de vida e prática de ensino.

EMENTA: Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Prática de Ensino em Escolas Públicas locais a partir da relação com ensino-aprendizagem de: Cultura adolescente e pluralidade dos indivíduos; Longevidade humana, políticas públicas para a saúde local e medicina de predição; Costumes alimentares ligados a diferentes culturas; Necessidades nutricionais e segurança alimentar; Responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar comum e ao desenvolvimento sustentável a partir da análise da questão ambiental; Compreensão da vida humana, do próprio corpo,

como um todo dinâmico, que interage com o meio em sentido amplo, tanto na relação com a herança biológica, quanto com as condições culturais, sociais e afetivas; Percepção da integridade pessoal e para a formação da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos. (PPC Ciências, 2010, p.76).

CURSO: Licenciatura em Ciências: 4º ano - 2º semestre

UNIDADE DIDÁTICA: vivências de docência e a relação ciências, diversidade e inclusão.

EMENTA: Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Conhecimento de Libras, Conhecimentos de Física, Química e Biologia e Educação Indígena, Educação Especial de perspectiva inclusiva, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola (PPC Ciências, 2010, p.85).

CURSO: Licenciatura em Linguagem e Comunicação: 1º ano - 1º semestre

DISCIPLINA: Integração universitária e reconhecimento local

EMENTA: Atividades coletivas de formação e possibilidades de inserção no meio social. Diversidade no litoral do Paraná e desenvolvimento local. Ações integradas com movimentos sociais, comunidades e escolas públicas. Formas visíveis, concretas, simbólicas e significativas do espaço do litoral paranaense (PPC Linguagem e Comunicação, 2011, p.83).

CURSO: Licenciatura em Linguagem e Comunicação: 1º ano - 2º semestre

DISCIPLINA: Estudos em Educação

EMENTA:

Concepções pedagógicas. Panorama histórico da estrutura e do funcionamento da educação brasileira. Legislação e organização dos sistemas de ensino do Brasil. Relações de poder na escola. A invenção da sala de aula e sua relação com o espaço/tempo escolar (PPC Linguagem e Comunicação, 2011, p.86).

CURSO: Licenciatura em Linguagem e Comunicação: 2º ano - 2º semestre

DISCIPLINA: Estudos literários e Ensino III

EMENTA:

História da literatura na escola. Estratégias de ensino de literatura através de estudos de gêneros literários e eixos temáticos. Abordagens alternativas (PPC Linguagem e Comunicação, 2011, p.118).

CURSO: Licenciatura em Linguagem e Comunicação: 3º ano - 1º semestre

DISCIPLINA: Linguagem, comunicação e educação II

EMENTA:

Estudos de gênero, sexualidade e poder nas escolas. Cultura afro-brasileira. Mídia-Educação: produção audiovisual (PPC Linguagem e Comunicação, 2011, p.89).

CURSO: Licenciatura em Artes: 2º ano - 1º semestre
UNIDADE DIDÁTICA: Seminário de Prática de Ensino em Artes

EMENTA: Discussão sobre temas contemporâneos do Ensino das Artes: O histórico do ensino das Artes no Brasil. As influências internacionais assimiladas. Propostas contemporâneas para o Ensino das Artes. O papel das artes na escola. A formação do professor de artes (PPC Artes, 2010, p.83).

CURSO: Licenciatura em Artes: 4º ano - 1º semestre
UNIDADE DIDÁTICA: Arte, Docência e Diversidade
EMENTA: Fundamentos teórico/práticos da docência em arte e suas relações com a diversidade cultural e social. Docência e multiculturalismo. Sujeitos visíveis e invisíveis no contexto escolar (PPC Artes, 2010, p.102).

A considerável presença da escola como objeto de estudo nas ementas aponta para um processo formativo que articula as Ciências da Educação aos ambientes institucionalizados onde ocorrem os processos educativos. Essa articulação sinaliza uma renovação nos cursos de formação de professores, pois “é bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar em contato com os professores” (TARDIF 2011, p 37).

A análise realizada de forma mais geral até aqui revela o atendimento à crescente orientação para atualização dos conteúdos dos programas da formação de professores para a educação básica mediante a inclusão de saberes renovados.

A seguir, vamos centrar a análise na tipologia dos saberes de base da profissão conforme vem sendo considerado pelos autores a que nos referimos: Placo e Souza (2006), García (1999), Nono (2011), Mizukami (2006) e Tardif (2011). Para García (1999) tem sido cada vez mais frequente nas pesquisas atuais sobre a formação dos professores a indagação sobre os tipos de conhecimentos que estes adquirem em seu processo formativo.

Recorremos às ementas e bibliografias para verificar como os diferentes componentes do conhecimento que servem de base para a formação de professores estão sendo considerados nos cursos de Licenciatura em análise. Como vimos, há uma concordância entre os pesquisadores sobre os componentes do conhecimento profissional dos professores, mas para fins dessa análise vamos adotar a tipologia

proposta por García (1999), por incluir na tipologia o conhecimento do contexto como um dos componentes do saber docente; os demais autores o incorporam como um tema dentro das tipologias. Tendo presente que uma das necessidades mais prementes é formar professores para influir na realidade em que vão atuar com postura de mudança, mediante uma visão crítica da realidade, consideramos que a inclusão do conhecimento do contexto nos programas de formação é um dos aspectos que precisa, urgentemente, ser considerado. Assim, com base em García (1999), vamos utilizar como referência para análise a seguinte tipologia: conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto.

Do ponto de vista inovador, pode-se dizer que a reforma investigada expressa a vontade de encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio no que tange aos saberes que servem de base para a formação dos profissionais da educação. Predomina, ainda, hoje, nas Licenciaturas, a organização disciplinar do conhecimento estabelecido na modernidade, fruto da parceria entre capitalismo industrial e ciência moderna. Pautado no predomínio da razão e em um modelo produtivo voltado para o desenvolvimento industrial, o conhecimento disciplinar respondia à especialização necessária para dar conta da divisão presente no processo de produção industrial e trazia como marcas o enfoque tecnológico e o racionalismo cartesiano, dicotômico. Hoje, estamos diante dos desafios de viver na contemporaneidade, mas observa-se que grande parte dos cursos de formação de professores, ainda, mantém o formato tradicional que não contempla muitos dos componentes considerados na atualidade como integrantes dos saberes docentes.

As licenciaturas apresentam uma desarticulação entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos da docência. Os conhecimentos específicos da área recebem uma ênfase acentuada com uma carga horária bastante superior a carga horária destinada aos conhecimentos para a docência, ou, então, no polo inverso, alguns cursos ao tentar superar esse cenário, dedicam-se quase exclusivamente à formação para a docência. Essa desarticulação pode ser confirmada em pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009) em cursos de Licenciatura. Os dados mostram que as disciplinas relativas aos “conhecimentos específicos da área” ocupam mais da metade da carga horária, ao passo que “os conhecimentos específicos da docência” ocupam em torno de 10%. Em nosso entender, esses dados são representativos do enfoque tecnológico e racionalista

dos saberes que, ainda, permanecem presentes no que se propõe como formação de professores em nível superior.

Os PPCs dos três cursos revelam, em sua fundamentação, a intencionalidade de buscar uma nova relação para os saberes docentes. O PPC da Licenciatura em Ciências (2010) declara que a formação para a docência é o eixo central do curso e, portanto, não há dicotomia entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos. Os conhecimentos pedagógicos são transversais ao curso, devendo dialogar com os conhecimentos específicos integralmente. O curso de licenciatura em Linguagem e Comunicação propõe que a construção dos saberes necessários às práticas educativas se dê a partir de relações interdisciplinares (PPC Linguagem e Comunicação, 2011). O PPC do curso de Licenciatura em Artes (2010) apresenta a organização dos Fundamentos Teórico-práticos em módulos que contemplam de forma integrada eixos conceituais, estruturais, integrador e pedagógico, embora não explicita em que consiste cada um, deixando transparecer que esses eixos foram pensados inspirados nos referenciais legais estabelecidos para o curso.

Na análise realizada sobre o conteúdo das ementas e bibliografias propostas nos PPCs dos cursos de licenciaturas da UFPR Litoral, nota-se que são contempladas ao longo do curso as variadas tipologias dos conhecimentos profissionais que vêm sendo indicadas pelos pesquisadores nas últimas décadas para uma ressignificação nos cursos de formação inicial de professores.

Ao realizar a análise, em um primeiro momento, observamos que eram reconhecíveis as tipologias dos conhecimentos de base da profissão docente (conhecimento psicopedagógico ou didático geral, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto) nas ementas dos três cursos. Em um segundo momento, fomos em busca de uma apresentação numérica comparada da representatividade de cada uma dessas tipologias, procedimento esse logo abandonado por perceber-se que as quatro dimensões estão bastante interligadas nas ementas e ao longo do curso, revelando uma articulação e uma integração que não permite que se estabeleçam limites rígidos entre elas.

Selecionamos algumas ementas para representar de forma interpretativa o equilíbrio entre os vários componentes do saberes docentes na proposta das

Licenciaturas da UFPR Litoral e juntamos a elas objetivos e bibliografias por complementarem a análise e a evidência do equilíbrio entre os componentes.

CURSO: Licenciatura em Artes: 2º ano – 1º semestre

MÓDULO: Seminário em Prática de Ensino de Artes

EMENTA: Discussão sobre temas contemporâneos do Ensino das Artes. O histórico do ensino das Artes no Brasil. As influências internacionais assimiladas. Propostas contemporâneas para o Ensino das Artes. O papel das artes na escola. A formação do professor de artes.

OBJETIVOS:

Conhecer o histórico do Ensino das Artes no Brasil.

Analisar criticamente as influências internacionais assimiladas pelo Ensino das Artes no Brasil.

Pesquisar e discutir as propostas atuais para o Ensino das Artes.

Compreender o papel das artes nas escolas.

Discutir a formação do professor de artes.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Arte-educação no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae T. B. A. *Arte na educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2006.

FUSARI, Maria F. De Resende e; FERRAZ, MariaHeloisa C. De T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

COMPLEMENTAR:

ARTE- educação: *leitura no subsolo*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BUORO, Anamelia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

EDUCAÇÃO Artística: *luxo ou necessidade?* 7 ed. São Paulo: Summus, 1982.

MORIN, Edgar et. Al. *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2006. (PPC Artes, 2010, p.83)

Observa-se que a integração entre os saberes não permite uma categorização tipológica dos mesmos, por exemplo, o tema “O histórico do ensino de artes no Brasil” contempla tanto a dimensão referente aos “conhecimentos do conteúdo” como a dimensão “conhecimento do contexto”, revelando uma articulação entre as diversas tipologias do conhecimento, bem como uma concretização da abordagem interdisciplinar do conhecimento.

A presença das várias dimensões do conhecimento de base para a profissão docente, também, se encontra no curso de Licenciatura em Ciências:

CURSO: Licenciatura em Ciências: 1º ano – 2º semestre

UNIDADE DIDÁTICA: “Ciências da Natureza e Educação”

EMENTA: História da Terra. Interpretação dos fenômenos da natureza e dos astros para a compreensão de como a sociedade intervém, utilizando os recursos e criando um novo meio social e tecnológico. Compreensão das diferentes organizações da vida em sociedade em diversas culturas, priorizando a cultura local, a partir da história da astronomia. A construção da Ciência da Astronomia e suas determinações/implicações históricas e sociais. Metodologias de Ensino para estudo dos fenômenos da natureza e dos astros nas escolas regionais. Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica.

OBJETIVO: Conhecer e compreender a realidade regional, em diálogo com o conhecimento sistematizado, priorizando: fenômenos da natureza, diálogos e vivências com a realidade local.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ASTOLFI, Jean-Pierre, DEVELAY Michel. A didática das ciências. 13. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

BOLONHINI Júnior, R. Portadores de necessidades especiais: as principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira. São Paulo: ARX, 2004.

FREIRE, P. Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.. Pedagogia do oprimido. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GLEISER, M. A dança do universo: dos mitos de criação ao Big-Bang. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GOODSON, I. Teoria do currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

GREENE, B. O tecido do cosmo: o espaço, o tempo e a textura da realidade. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

HERNAIZ, I. (Org.) Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. 2. Ed. Brasília (DF) : SECAD : UNESCO, 2009.

KRASILCHIK, Myriam ; MARANDINO, Martha . Ensino de Ciências e Cidadania. São Paulo: Moderna, 2004. v. 1. 88 p

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs.). Gestão escolar democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 79-93.

MORIN, E. Ciência com Consciência. Portugal: Publicações Europa-América, 1994.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA FILHO, K. S. Saraiva, M.F.O. Astronomia e astrofísica 2. Ed. São Paulo: Livraria da Física, 2004. (PPC Ciências, 2010, p.54).

Na ementa da unidade didática “Ciências da Natureza e Educação” encontram-se articulados conhecimentos relativos ao conteúdo (História da terra, fenômenos da natureza e dos astros); conhecimento didático do conteúdo (metodologias de ensino para estudo dos fenômenos da natureza e dos astros nas escolas regionais); conhecimento pedagógico geral (processos e práticas

pedagógicas na educação básica) e conhecimento do contexto (interpretação dos fenômenos da natureza e dos astros para a compreensão de como a sociedade intervém, utilizando os recursos e criando um novo meio social e tecnológico. Compreensão das diferentes organizações da vida em sociedade em diversas culturas, priorizando a cultura local, a partir da história da astronomia). Integração que, também, pode ser observada nos objetivos e na bibliografia básica.

A tendência para a valorização dos vários componentes do saber docente, também, pode ser encontrada no curso de Linguagem e Comunicação.

CURSO: Licenciatura em Linguagem e Comunicação

DISCIPLINA: Introdução aos Estudos Linguísticos

EMENTA: A construção da Linguística como ciência: estudo crítico da constituição e circulação desse saber, sua relação com outras áreas de conhecimento e implicações no ensino da Língua Portuguesa. Campos da Linguística. Linguagem e sociedade. Variação linguística. Implicações entre objeto e método.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2008.

BORBA, Francisco da Silva. Estudos linguísticos: dos problemas estruturais aos novos campos de pesquisa. Campinas: Pontes, 1998.

RAMANZINI, Haroldo. Introdução à linguística moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ILARI, Rodolfo. A linguística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LYONS, John. Linguagem e linguística: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. (PPC Linguagem e Comunicação, 2011, p. 87).

Na ementa do componente curricular “Introdução aos Estudos Linguísticos”, percebe-se uma abordagem integrada entre os conhecimentos do conteúdo e o conhecimento pedagógico geral (a construção da linguística como ciência e implicações no ensino da Língua Portuguesa). Não ficaram muito clarificados os conhecimentos didáticos do conteúdo e o conhecimento do contexto, no entanto considera-se que os quatro componentes não precisam, necessariamente, estar presentes em todas as ementas, mas é preciso haver um equilíbrio desses componentes do saber docente ao longo do curso.

Nesse curso, a análise das ementas permite observar um movimento de transição entre a transformação e a conservação. Embora se observe uma

tendência para a valorização de novos saberes, observa-se, também, a permanência de ementas no paradigma tradicional e com predomínio dos saberes relativos ao conteúdo, como exemplificado abaixo:

CURSO: Licenciatura em Linguagem e comunicação
 DISCIPLINA: Estudos Literários e Ensino I
 EMENTA: Concepções de Literatura. Poética Clássica. Formas da narrativa – Epopéia. Drama – tragédia e comédia. Romance.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARISTÓTELES. Arte Poética. São Paulo: Martin Claret, 2010.
 SOARES, Angélica. Gêneros Literários. São Paulo: Ática, 1989.
 SOUZA, Roberto Acízelo de. Teoria da Literatura. São Paulo: Ática, 1986.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

COELHO, Nelly Novaes. Literatura e Linguagem. 2ª ed. São Paulo: Quíron, 1976.
 PROENÇA FILHO, Domício. A Linguagem Literária. São Paulo: Ática, 1992.(PPC Linguagem e Comunicação, 2011, P. 96).

Nota-se que, nesse caso, a bibliografia, também, não contempla a articulação entre os saberes docentes.

A análise dos referenciais bibliográficos selecionados para cada unidade didática nos cursos investigados permite reforçar a evidência dos indicadores de novas formas de abordar os saberes docentes levantados a partir da análise das ementas. Os referenciais bibliográficos nas diferentes unidades contemplam a dimensão contextualizada dos conhecimentos, a integração de áreas do conhecimento, os saberes didáticos e específicos da formação profissional. Nota-se que a orientação bibliográfica articula referências para a construção histórico-crítica dos saberes com questões didáticas relativas ao seu ensino. Apresenta sólida fundamentação para domínio conceitual e epistemológico das diversas áreas do conhecimento aliada a referências que promovem a compreensão da realidade local. Trata-se de uma orientação bibliográfica voltada para transformar a formação docente inicial no marco das demandas educacionais contemporâneas, centrada nas problemáticas educacionais contextualizadas.

Pela análise das ementas e bibliografias dos três cursos, é possível sintetizar os seguintes aspectos que se apresentam como desejáveis e atuais no desenvolvimento dos professores em formação:

- A proposta valoriza a integração dos diferentes saberes docentes defendidos como necessários e atuais para a formação de professores:

conhecimento geral pedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto (García, 1999).

- Destaca-se como relevante o lugar ocupado pelo componente do conhecimento relativo ao contexto. Grande parte dos programas de formação presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola, do seu entorno e da sociedade mais ampla. A construção histórico-crítica dos saberes mediante a consideração dos contextos local e regional revela uma concordância com o projeto pedagógico da instituição na medida em que tem como finalidade um projeto educacional inscrito em uma proposta de transformação social.
- Valorização do conhecimento sintático⁷. A maior parte dos programas de formação explora, apenas, o conhecimento substantivo (informações, tópicos, definições e conceitos relativos aos conteúdos de uma área). Nas ementas e bibliografias dos cursos de Licenciatura da UFPR Litoral são incorporados a perspectiva sintática que permite aos futuros docentes o domínio das tendências, linhas e paradigmas de conhecimento e de investigação que compõe o campo do conhecimento.
- Abordagem multirreferencial para a articulação dos saberes em uma perspectiva de ruptura epistemológica que leva em consideração as experiências de vida de cada aluno e a constituição de novos espaços de aprendizagem para além dos muros da universidade.
- Processo formativo que valoriza a prática desde o começo do curso ao trabalhar de forma articulada os saberes relativos ao conteúdo, os saberes pedagógicos gerais e os saberes didáticos do conteúdo ao longo do curso.
- Nomenclatura dos módulos reatualizada de forma que favoreça à integração e à inclusão das diversas tipologias do conhecimento.

7.1.3 Formação Prática/ Estágio

Na concepção de Tardif (2011), o professor ideal é alguém que deve “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos

⁷Tardif (2011)

conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”(TARDIF, 2011, p.39).

Para o autor, os saberes que servem de base para a formação docente não se resumem aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pelas pesquisas na área da educação, mas englobam os saberes que se constroem na prática cotidiana dos professores, na relação com os pares e no confronto com as condições da profissão. A esses saberes Tardif (2011) denomina de saberes experienciais, saberes estes que são dinamizados na confluência da história de vida individual, da história familiar, do contexto social, do contexto de trabalho na escola com suas rotinas, regras e valores, dos atores educativos, das experiências escolares prévias e da bagagem formativa. Dessa forma, uma das fontes de aprendizagem da docência provém da experiência dos outros, da interação com os pares e dos conselhos de colegas mais experientes.

[...] Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2011, p.108).

A importância dos saberes experienciais na profissionalização do ensino e na formação docente nos leva a indagar sobre como os cursos de Licenciatura têm incorporado em seus programas de formação os saberes práticos que são adquiridos em situações reais da profissão? Como esses cursos têm promovido a socialização profissional? Como têm-se dado as relações entre os saberes dos profissionais e os conhecimentos universitários entre os professores da educação básica e os professores pesquisadores e formadores?

García (1999) salienta que a prática é um dos componentes que mais tem despertado atenção na formação inicial de professores. Para Tardif (2011), o principal desafio para a formação de professores nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para o conhecimento dos práticos dentro do currículo.

Tardif (2011) defende que a revisão da formação profissional dos professores deve-se apoiar num sólido repertório de conhecimentos fortemente articulado com as práticas profissionais. Para tal, ele propõe que a aprendizagem da profissão seja redirecionada para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, o campo onde é exercida a profissão deixa de ser visto como um espaço de aplicação das teorias produzidas fora dele para tornar-se “um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras” (TARDIF, 2011, p.286). O autor destaca a importância da estreita relação que deve existir na concepção e aquisição entre os saberes (conhecimentos, competências, habilidades e etc.) com a prática dos profissionais da escola.

Dessa forma, o movimento de renovação da formação docente passa por uma ressignificação dos fundamentos epistemológicos necessários à profissão. A “epistemologia da prática profissional” (TARDIF, 2011) tem estado no centro das reformas. “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”(TARDIF, 2011, p.255).

A epistemologia da prática permite rever as concepções tradicionais referentes à formação docente em alguns pontos importantes:

a) A relação entre teoria e prática:

Considerar a prática como campo de conhecimento, que se produz na interação entre os cursos de formação e o “locus” no qual se desenvolvem as práticas educativas, implica conferir a ela um estatuto epistemológico capaz de superar a visão tradicional que atribui à formação prática um caráter de aplicação de conhecimentos produzidos fora do contexto real em que acontece o exercício da profissão, ou ainda, uma instrumentalização técnica baseada na imitação e reprodução de modelos.

Pimenta e Lima (2012) com base em Sacristán defendem que a proposta da epistemologia da prática,

considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do professor, pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva”, ou seja, pelas teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-lo para as situações concretas, configurando

seu acervo de experiência 'teórico- prático' em constante processo de elaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes de ação dos professores e da prática institucional, resignificando-os e sendo por eles resignificados (PIMENTA E LIMA, 2012, p 49).

Essa concepção em que teoria e prática são inter-relacionadas não tem tido representatividade nos cursos de formação de professores. Usualmente, esses cursos apresentam uma organização em que os componentes curriculares são dicotomizados em teóricos e práticos. "Na formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas, não se interpenetram nem se interpelam mutuamente" (TARDIF, 2011, p.269). A concepção que fragmenta teoria e prática encontra eco no próprio marco legislativo voltado para os cursos de formação docente, em que são propostas cargas horárias específicas para práticas, para estágios e para conteúdos de natureza científica cultural (RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 2/2002). Observa-se, ainda, que essa contraposição entre teoria e prática "se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática" (PIMENTA e LIMA, 2012, p.34).

Schon (2000) destaca que a visão dominante nos meios acadêmicos confere uma posição privilegiada ao conhecimento geral e teórico, posição esta, que se manifesta numa hierarquia de conhecimentos: em primeiro lugar a ciência básica, em seguida a ciência aplicada e por último o ensino prático. O status das profissões estaria, também, intimamente relacionado à ênfase que é atribuída na formação ao conhecimento denominado científico.

No movimento teórico recente que confere estatuto epistemológico aos saberes experienciais é possível perspectivar a superação da pretensa dicotomia entre atividades teóricas e atividades práticas. Nessa concepção, todos os componentes curriculares são ao mesmo tempo teóricos e práticos.

Assumir a indissociabilidade entre teoria e prática, implica, ainda, a revisão do modelo aplicacionista que tem marcado fortemente os cursos de formação:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão

estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2011, p.270).

No lugar da dissociação entre a teoria e a prática, a epistemologia da prática aponta para o conceito de práxis que não se aplica à imitação de modelos (observação e reprodução) nem à instrumentalização técnica, mas o que Schon (2000) denomina de ensino prático reflexivo. Para o autor, as instituições devem aderir ao ensino prático reflexivo como elemento chave da educação profissional.

b) A relação entre ensino, pesquisa e extensão:

A consideração da epistemologia da prática como componente importante da formação ao promover a construção do conhecimento mediante observação, problematização e análise das ações e das práticas em diálogo com as explicações teóricas, experiências de outros sujeitos e olhares de outros campos de conhecimento, acompanhada da reflexão e de hipóteses de solução, abre perspectivas para a ressignificação das relações entre ensino, pesquisa e extensão no interior dos cursos de formação de professores.

Compreendemos a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão conforme expressa no texto elaborado no XV Encontro Nacional do Fórum dos Pró-Reitores de graduação, realizado em Recife/PE de 12 a 16 de maio de 2002. De acordo com esse documento:

entender e praticar a indissociabilidade é mais do que envolver o aluno nas diversas atividades (ensino, pesquisa e extensão). A concepção educativa deve ser aquela que compreende uma mudança de postura do docente no interior de cada disciplina, assumindo a prática do ensino com pesquisa/extensão como princípio educativo (CARTA DE RECIFE, 2002, p.8).

A Carta de Recife que tem como base o Plano Nacional de Graduação (1999) propõe uma nova concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao declarar que o que é indissolúvel pressupõe unicidade. Amplia-se, dessa forma, a concepção clássica de pesquisa e extensão que se dá paralela à formação para indicar a possibilidade de uma real unicidade, ao tratá-las como princípio pedagógico. Assim, traz embutido um novo conceito de aula que ultrapassa o espaço físico e institui vínculo relacional entre educação-sociedade, onde os

referenciais de partida e de chegada são constituídos pelo imbricamento entre a ciência, o educando e as contradições sociais (CARTA DE RECIFE, 2002).

O mesmo documento ressalta que enquanto o binômio ensino-pesquisa já desfruta de uma razoável compreensão, a extensão ainda precisa ser melhor concebida. Defende o conceito da extensão como “inserção política e postura ética” (CARTA DE RECIFE, 2002, p.5). Nessa linha concebe a extensão menos como serviço oferecido pela universidade e mais como parceria com os mais amplos segmentos da sociedade para alargamento da compreensão da realidade em que estão inseridos. “Trata-se de um ensino impregnado pelos parâmetros fundamentais da investigação científica e com direção política e orientação ética, pois esse ensino e essa pesquisa se destinam, em última instância, à sociedade humana” (CARTA DE RECIFE, 2002, p.6).

Levar a sério esses princípios implica viabilizar formas de aproximação entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários. Tardif (2011) aponta alguns direcionamentos. Uma primeira orientação propõe mudanças profundas nas formas de pesquisa universitária que deverá mover-se de uma ênfase mais normativa, produzida longe dos atores e fenômenos de campo, para apoiar-se nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação docente:

Isto é, um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação. [...] Se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis de aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc. (TARDIF, 2011, p.256, 258).

Significa ainda, considerar os professores como possuidores e produtores de conhecimento, ou seja, a escola não é “apenas um lugar de aplicação de conhecimentos produzidos por outros, mas, também, um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”(TARDIF, 2011, p.237).

Uma segunda orientação aponta para iniciativas mais colaborativas entre as escolas e as universidades e entre os professores desses dois segmentos. Demanda iniciativas mais inclusivas dos professores da educação básica na formação dos seus futuros pares, como por exemplo, convidá-los para participar na elaboração e avaliação dos currículos dos cursos de formação, convidá-los para participar em grupos de estudos e pesquisa. Os professores universitários deverão recolocar sua atuação na interface entre a formação e a profissão e, quem sabe, até abrir novas funções tais como: professor associado, pesquisador associado, mentores, tutores, etc. (TARDIF, 2002). Seria interessante ter professores universitários atuando na escola e professores da educação básica participando na universidade.

Essa participação poderia ser rodiziada entre os membros do corpo docente universitário e os membros da educação básica, assim uma representatividade maior de professores de cada segmento teria oportunidade de vivenciar e visitar a realidade desses dois pólos em que ocorre a formação, promovendo formas mais efetivas da unicidade ensino, pesquisa e extensão, sem contar que estaríamos diante de novos dispositivos de formação continuada por meio da integração dos docentes e pesquisadores universitários e os profissionais, denominados práticos. Sem dúvida, iniciativas nessa direção esbarrariam em diversos obstáculos no sistema educacional, implicando, dentre outros pontos, uma transformação das relações do profissionalismo na carreira do magistério.

Ao redimensionar a epistemologia da prática como um componente importante da formação, é possível perspectivar uma superação do modelo tradicional que instaurava “uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências” (TARDIF, 2011, p.288).

c) Lógica disciplinar :

A epistemologia da prática, também, pressupõe alterações na dominante lógica disciplinar que orienta a organização curricular de grande parte dos cursos de formação de professores. Na lógica disciplinar, há uma nítida separação entre disciplinas ditas “científicas” (psicologia, filosofia, didática, sociologia, etc.) que se apresentam como unidades autônomas, fechadas em si mesmas e as disciplinas mais voltadas para os saberes práticos como as metodológicas e os estágios. Essas últimas ficam para o final do curso quando os alunos vão “aplicar” os conhecimentos

declarativos nos espaços onde se dá o exercício profissional, na maioria das vezes, sem um adequado acompanhamento e sem um processo de reflexão que estabeleça relações entre os fundamentos teóricos e situações do contexto profissional.

Para Tardif (2011), a formação de professores gravita em torno “da lógica disciplinar” que ao se desenvolver com base na especialização e fragmentação se torna pouco significativa para o aluno. O autor argumenta que seria aconselhável abrir um espaço maior para a lógica profissional nos programas de formação de professores:

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2011, p. 242).

A perspectiva aqui apresentada supõe mudanças substanciais na concepção e na organização das práticas nos cursos de formação de professores. Como a reforma que estamos analisando tem concebido a prática em seus programas de formação de professores?

O marco legislativo brasileiro vem dedicando atenção às práticas nos cursos de formação de professores, inclusive com o aumento de carga horária para esse componente curricular. A Resolução CNE/CP nº 2/ 2002 que institui a carga horária dos cursos de Licenciatura para formação de professores da educação básica em nível superior assim se pronuncia:

Art.1ºA carga horária dos cursos de Licenciatura para formação de professores da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso;
- III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais;

A normatização acima prescreve a organização da aprendizagem docente em conteúdos de natureza acadêmico-científico-culturais (1.800 h) e conteúdos práticos de formação (1000 h) subdivididos em estágio curricular supervisionado, práticas vivenciadas ao longo do curso e atividades acadêmico-científico-culturais.

Concretamente, entre os componentes da formação prática, os estágios são os que têm recebido maior dedicação nos cursos de formação de professores. Em que pese o mérito da sua viabilização, em grande parte, a observância do estágio está muito mais condicionada à obrigatoriedade definida em lei (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/ 2002) do que à compreensão do mesmo como espaço de articulação teoria-prática e espaço de aprendizagem da profissão no contexto real de atuação profissional.

O estágio na formação inicial de professores constitui um ponto nevrálgico da formação docente. A preocupação com a articulação entre a formação e o exercício do trabalho, teoria e prática, de responsabilidade atribuída normalmente aos estágios supervisionados, tem sido um tema bastante presente nas discussões da comunidade educacional (RODRIGUES E LÜDKE, 2010, p. 29).

No debate sobre a dimensão social e formadora do estágio, as críticas mais comuns a esse componente formativo têm-se dirigido ao modo tradicional e burocrático em que comumente é praticado, sem ligação entre as atividades formativas do curso e o ambiente onde são desenvolvidas as práticas educativas. Acrescenta-se a isso a dificuldade de abertura das escolas para receber o estagiário que costuma ser percebido como um estorvo para as rotinas ali estabelecidas. Dessa forma, fica comprometida a possibilidade de estabelecer nexos entre os saberes trabalhados no curso de formação com o campo de atuação profissional como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica para a formação do futuro profissional (PIMENTA E LIMA, 2012).

São limites, também, à aproximação da realidade a falta de apoio institucional e as políticas de estágio que dificultam o desenvolvimento das práticas com boa qualidade. O bom andamento dos estágios fica à mercê do que Santomé (2006) denominou de “cultura do esforço”, presente nas instituições educativas em decorrência dos princípios da competitividade e da meritocracia nos quais os

professores encontram-se submetidos a processos de pontuação e premiação, que geram incentivos sem considerar as condições de vida e de trabalho, bem como os valores democráticos e de participação (PIMENTA e LIMA, 2012).

O estudo realizado por Gatti e Nunes (2009) sobre as Licenciaturas no Brasil, analisando os currículos dos cursos de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas com representatividade de todas as regiões brasileiras e de instituições superiores públicas e privadas, observou com base nos projetos pedagógicos e ementas que em relação aos estágios há uma série de imprecisões que vão desde as atividades que são desenvolvidas e dos objetivos previstos até a forma de acompanhamento e validação dessas atividades, bem como o convênio e parcerias com os campos de estágio.

A inovação analisada - Cursos de Licenciatura UFPR Litoral- sinaliza para uma transformação do cenário apresentado por Gatti e Nunes (2009) no que tange ao dimensionamento dos estágios. Os PPCs dos três cursos analisados dedicam um capítulo às orientações, normatizações e finalidades relativas aos estágios. No capítulo IV apresentamos uma descrição da Proposta Pedagógica dos Cursos, incluindo uma síntese dos aspectos essenciais referentes aos estágios.

Convém destacar aqui, que a concepção que os orienta apresenta coerência com a perspectiva que vimos defendendo no âmbito de uma epistemologia da prática. Ao definir a natureza do estágio, o mesmo é concebido como sendo de natureza “teórico-metodológica de ensino-aprendizagem” (PPC Linguagem e Comunicação, 2011).

O estágio deixa de ser considerado apenas como um apêndice do currículo, para ocupar o lugar de um importante componente formativo que deve ser desenvolvido “de forma articulada com o processo de formação e com a realidade local, proporcionando ao estudante a construção da aprendizagem relacionada às diferentes áreas do conhecimento científico, social, cultural e docente de forma dinamizada e contextualizada” (PPC Licenciatura em Ciências, 2010, p.97).

Art. 9º - [...] As atividades de Estágio Supervisionado visam à inserção gradativa do profissional em formação nos processos escolares, devendo abarcar três situações, que embora distintas, não são lineares, ou seja, é desejável que se desenvolvam dialeticamente, por meio da ação/reflexão/ação nos espaços e processos da escola campo. Está implícita em todos os momentos a

observação, o diálogo, a pesquisa, a ação e o aprofundamento teórico.

INSERÇÃO I – envolve atividades relacionadas com o diagnóstico do contexto social em que se organiza o trabalho pedagógico, bem como a análise das correlações que se estabelecem entre o cotidiano das organizações escolares, a comunidade interna e externa e as exigências da sociedade contemporânea.

INSERÇÃO II – caracteriza-se pela análise multidimensional do processo educacional em sala de aula e nos demais espaços educativos, abordando propostas de construção do conhecimento centrado no processo ensino-aprendizagem percebido em todas as suas dimensões: características, etapas, tipologias e teorias, seus fatores de influência e problemas, suas práticas didático-pedagógicas, suas práxis avaliativas.

INSERÇÃO III – intervenção do profissional em formação no processo educativo garantindo o aperfeiçoamento da evolução e das especificidades dos processos utilizados na educação básica, focalizando, sobretudo, o conhecimento específico da área das ciências, permeado por princípios filosóficos e políticos que sustentam a docência emancipatória (PPC Licenciatura em Ciências, 2010, p.98).

Quanto ao lócus, o mesmo é desenvolvido em contextos formais e não formais de ensino, promovendo a articulação entre a universidade, o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá e as Secretarias Municipais de Educação do Litoral Paranaense e Vale do Ribeira. Podem, ainda, constituir campos de estágio as ONGS, movimentos sociais, classes em assentamentos, canteiros de obras, instituições de caráter sociocultural não escolares, projetos ou programas institucionais que desenvolvam ações pedagógicas, eventos culturais regionais consolidados, instituições de educação a distância (EAD) desde que os alunos possam acompanhar os processos pedagógicos inerentes a essa modalidade, como corpo docente, tutores, ambiente virtual de aprendizagem, sala de vídeo-aula e corpo discente e a própria Universidade Setor Litoral, por meio de projetos institucionais de extensão e/ ou pesquisa e outras situações de docência supervisionadas por um professor (PPC Linguagem e Comunicação, 2011; PPC Licenciatura em Artes, 2008; PPC licenciatura em Ciências, 2010).

A intencionalidade da viabilização da unicidade entre ensino, pesquisa e extensão figura entre os objetivos do estágio:

Art. 8º - Sua execução atende ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e se articula aos eixos transversais e estruturantes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Setor Litoral: Fundamentos Teórico-Práticos (FTP), Projetos de Aprendizagem

(PA) e Interações Culturais e Humanísticas (ICH) (PPC Licenciatura em Ciências, 2010, p.98).

É possível perceber que no Projeto Político-Pedagógico da UFPR Litoral o estágio ganha uma dimensão ampliada ao ser percebido não só como um recurso de aprendizagem da profissão na formação inicial, mas, também, como um recurso para formação continuada de professores.

Art. 3º - Constituem objetivos gerais do Estágio Curricular Supervisionado:

I – Promover a articulação entre a Universidade Federal do Paraná, o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá e as Secretarias Municipais de Educação do litoral paranaense, a fim de desenvolver atividades de pesquisa, extensão e formação continuada por meio do Estágio Curricular Supervisionado (PPC Linguagem e Comunicação, 2011, p. 57).

A compreensão da Universidade sobre a importância de estabelecer relações articuladoras de formação com o campo que recebe os futuros docentes caminha na direção da formação inicial proposta por Roldão (2007) em que a universidade e os contextos de trabalhos estabeleçam processos mútuos de formação:

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação de imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infância, os contextos de trabalhos que os nossos profissionais vão atuar, em tantas outras unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvida dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação permanente (ROLDÃO, 2007, p.40).

A parceria formação/investigação sugerida por Roldão (2007) aparece na proposta da UFPR Litoral:

Art. 2º - [...] Parágrafo único: O período em que os estagiários estão em campo contribui para o seu desenvolvimento acadêmico, retroalimenta temáticas a serem trabalhadas dentro do curso e potencializa parcerias entre a universidade e a comunidade, subsidiando, assim, pesquisas de estudantes e professores do curso de Linguagem e Comunicação, bem como a realização de atividades de extensão, de formação continuada, conforme preconiza o Projeto

Político Pedagógico do Setor Litoral (PPC Linguagem e Comunicação, 2011, p. 57).

Para que o estágio tenha significado na formação do futuro professor é fundamental que pesquisa, crítica, ação e avaliação sejam construídas e compartilhadas pelos envolvidos - estagiário, supervisor (campo) e orientador (UFPR) [...]. Para tanto o entendimento de campo ganha uma dimensão ampliada, contemplando planejamento, execução e avaliação da ação educativa (Projeto político-pedagógico Linguagem e Comunicação, 2011, p. 55).

Destacamos, ainda, que essa relação de parceria investigação/formação deve contemplar possibilidades formativas não apenas aos professores da educação básica que ao abrirem suas portas para receber a universidade se beneficiam com os conhecimentos que lá são produzidos, como também à universidade e seus docentes que precisam reconhecer nos professores da educação básica sujeitos que produzem conhecimento e com quem podem aprender. Os professores que atuam na formação inicial da graduação encontram-se muitas vezes distanciados, ou até em alguns casos, nunca exerceram a profissão no contexto profissional (educação básica) para o qual estão formando os futuros docentes. Buscar aproximação com os “práticos da profissão” (TARDIF, 2011) deve ser considerada uma modalidade importante de formação continuada para os docentes universitários. Como diz Tardif (2011) os saberes criados e mobilizados através do trabalho recebem pouca legitimidade nos meios acadêmicos.

Na proposta da UFPR Litoral fica evidenciada sua compreensão do estágio como uma possibilidade de ofertar formação continuada para a educação básica, no entanto, fica menos clara a compreensão do mesmo como uma modalidade de formação continuada para seus docentes.

Os cursos dispõem de uma Comissão Orientadora de estágio (COE) subordinada à câmara de cada curso e normatizada pela resolução nº 46/10 – CEPE, que lhe confere, no Art.17, a responsabilidade de proceder aos Termos de Convênios; assinar os Termos de Compromisso firmados entre os estudantes e o campo de estágio; divulgar e facilitar o acesso dos estudantes aos campos de estágio e mediar o encaminhamento dos mesmos; articular reuniões semestrais com os orientadores e supervisores; realizar visitas ao campo de estágio conforme necessidade; manter cadastro atualizado com registro dos campos de estágio, Professores Supervisores, Orientadores e Estagiários; gerir demandas apresentadas por supervisores, orientadores, estagiários e instituições campo de estágio; fazer

levantamento de instituições que tenham interesse e possibilidade de oferecer vagas para estágio e analisar sua programação; colocar sob a apreciação da câmara as questões relativas aos estágios. A escolha dos membros da COE é decidida em reunião da Câmara, com mandato de dois anos, podendo ser reconduzidos por mais um período de igual duração. (PPC Linguagem e Comunicação, 2011; PPC Licenciatura em Ciências, 2010; PPC Licenciaturas em Artes, 2008)

O PPC traz, ainda, esclarecimentos sobre as atribuições dos orientadores de estágio, das atribuições dos estagiários e das Câmaras dos Cursos. Chama atenção, também, que cada orientador de estágio poderá ter, no máximo, 15 orientandos; os planos de atividades semestrais elaborados pela COE e pelo professor orientador, passam pela aprovação da Câmara no início de cada semestre.

A avaliação do estágio propõe se dar a partir de um processo contínuo, envolvendo responsabilidade, a presença em campo, a ética nas ações desenvolvidas, a competência teórico-metodológica, a capacidade de articulação entre os conhecimentos produzidos em sala e a vivência em campo, a postura acadêmico-profissional durante o processo, relatórios, resenhas, artigos, portfólios, seminários parciais e finais das atividades desenvolvidas, sendo de responsabilidade do estudante, professor orientador e supervisor de campo.

Os alunos elaboram um plano individual de estágio contendo: dados de identificação do campo de estágio, orientador pedagógico, supervisor de campo e estagiário; atribuições e atividades do estagiário no âmbito da instituição campo de estágio; dinâmica e cronograma semestral de supervisão; plano de estudo de reconhecimento institucional e plano de leituras que subsidiarão os estudos e intervenções; projeto de intervenção e das monografias de estágio; forma de registro e validação da frequência; (PPC CIÊNCIAS, 2010, p.104).

Dessa forma, nota-se que os Cursos de Licenciatura da UFPR Litoral apresentam um cenário diferente ao encontrado por Gatti e Nunes (2009) no que se refere ao estágio. O mesmo encontra-se concebido e normatizado de forma bastante clara e completa nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos da UFPR Litoral.

No entanto, a reflexão que resultou desse processo de análise que aliou a proposta da UFPR Litoral aos estudos que vêm abordando a questão do estágio e as problemáticas nele apontadas, (PIMENTA e LIMA, 2012; RODRIGUES e LÜDKE, 2010), levou-nos a questionar se o estágio formal, organizado conforme os moldes

da tradição e normatizado conforme as leis vigentes, não se tem constituído em um impedimento para a superação das críticas e para a construção de novas estratégias de articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes profissionais de modo que venha a contribuir para um melhor dimensionamento dos cursos de formação de professores.

A proposta Pedagógica que vem sendo desenvolvida na UFPR Litoral concebe o conhecimento e o processo formativo como uma totalidade articulada com a realidade concreta em seus contextos profissionais e socioculturais. A articulação entre a teoria e a prática, entre o ensino, a pesquisa e a extensão são eixos fundantes do projeto que se viabilizam nas etapas curriculares: 1ª Fase: Conhecer e Compreender - Compreensão crítica da realidade (um a dois semestres); 2ª Fase: Compreender e Propor - Aprofundamento metodológico científico (um a quatro semestres); 3ª Fase: Propor e Agir - Transição para o exercício profissional (um a dois semestres). Embora o currículo dos cursos siga essas ênfases em cada etapa, convém destacar que elas “se desenvolvem dialeticamente” (PPC Licenciatura em Artes, 2008, p.139). A articulação entre a teoria e a prática, entre o ensino, a pesquisa e a extensão se viabilizam, também, na organização curricular cujos componentes formativos são construídos em três espaços curriculares: Projetos de Aprendizagem (PA), Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e os Fundamentos Teórico-práticos (FTP).

Dessa forma, indaga-se se a inclusão do estágio, concebido como um espaço importante para oferecer aos futuros docentes aprendizagem no contexto real de atuação profissional mediante a articulação teoria-prática, não se constituiria em uma redundância, ou, se não tomaria uma conformação ou quem sabe uma “deformação” do projeto em atendimento às orientações de caráter legal? Percebemos que o currículo tal como é concebido na UFPR litoral, em que todos os momentos curriculares têm a realidade como ponto de partida e de chegada mediatizados pela teoria, contempla a formação esperada para o estágio tal como propõem Pimenta e Lima (2012, p. 55) em que esse “deixaria de ser um apêndice do currículo e passaria a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”.

Alguns dos cursos que estamos analisando conseguiram adequar-se à prescrição legal sem alterar muito a concepção do projeto, como é o caso de Licenciatura em Artes.

O currículo do Curso de Licenciatura em Artes está estruturado por módulos que articulam os saberes e fazeres necessários para a formação do professor de Artes e estão estruturados de maneira a possibilitar a construção de atividades que integrem os diferentes saberes artísticos à prática docente. Trata-se de pensar em uma estrutura curricular dinâmica que articula formação intelectual com a dimensão prática, propiciando que os futuros profissionais compreendam o mundo do trabalho e suas possibilidades de intervenção para superar os desafios encontrados em um determinado contexto sócio-cultural. Dentro de uma proposta flexível de módulos que articulam os saberes, habilidades e competências necessárias à formação do futuro professor de Artes, a presente proposta estimula uma aprendizagem mediada pelo pensamento crítico e reflexivo e pelas ações em direção à autonomia do sujeito (PPC Artes, 2008, p 37, 38).

Nesse curso, o estágio supervisionado obrigatório, como é comumente chamado, recebe a denominação de “vivências nos espaços educacionais”, constituindo módulos que se integram aos demais. Observa-se como um primeiro aspecto distintivo, a mudança da terminologia. Pimenta e Lima (2011) consideram a forte conotação negativa e autoritária que o termo estágio supervisionado carrega, caracterizando formas rígidas e burocráticas de aproximação com os contextos profissionais, expressão essa, segundo as autoras, “herdada da pedagogia tecnicista, que reforçou, inclusive, o estágio como componente ‘prático’ e isolado das disciplinas ‘teóricas’ dos currículos” (PIMENTA E LIMA, 2011, p. 115). As autoras apontam para iniciativas que vêm-se dando para ressignificação do termo, mas, alertam que a mudança só fará sentido se for alterada a compreensão do conceito de estágio. Esse requisito parece ser alcançado no PPC de Artes em que a alteração do termo de estágio para “vivências nos espaços educacionais” representa melhor a concepção e ações que orientam esse componente curricular no curso.

Destaca-se, nesse curso, a superação do estágio como um apêndice extra no currículo. “Todos os módulos do Curso de Licenciatura em Artes foram desenhados com o objetivo de subsidiar a integração entre as quatro linguagens artísticas e as práticas pedagógicas do professor de Artes em formação” (PPC Licenciatura em Artes, 2008, p.39). A partir do segundo ano, cada semestre aborda uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). O módulo “Vivências nos espaços Educacionais” (estágio) foca a linguagem artística que está sendo trabalhada naquele semestre: “Vivências Educativas em Artes Visuais”, “Vivências Educativas em Dança” etc. Os demais módulos, e, em especial o módulo

Seminário de Prática de Ensino de Artes, também, abordam a linguagem vivenciada naquele semestre. Para exemplificar, apresentamos o desenho curricular de um semestre, acompanhado das ementas e extraído do PPC de Licenciatura em Artes.

3ª Fase – Propor e Agir – Transição para o Exercício Profissional		
Licenciatura em Artes		Estrutura
4º ano	VII	Vivências Educativas em Música - Estágio Supervisionado IV
		Apropriação e Prática de Ensino de Música
		Arte, Docência e Diversidade
		Projetos de Aprendizagem VII
		Interações Culturais e Humanísticas VII

MÓDULO: Vivências Educativas em Música – Estágio IV

EMENTA: Diagnóstico do conteúdo e metodologias em música na educação pública do Litoral paranaense. Histórico do ensino da música. Parâmetros Curriculares Nacionais – Música. Docência na Educação Básica e a Música. Fragilidades, potencialidades e prioridades de ação no contexto escolar. Projeto de ação educativa em Música. (PPC Artes, 2008, p 115).

MÓDULO: Apropriação e prática de Ensino de Música

EMENTA: Trabalhos rítmicos. Prática vocal, corporal e instrumental. Prática de música em grupo. Teoria musical aplicada ao ensino da música. Regência aplicada à educação musical. Repertório do professor, do aluno e suas relações com o ensino da música. Formação de repertório aplicado à aula de música e estratégia para o desenvolvimento do estudante como professor de artes (PPC Artes, 2008, p 117).

Nota-se que o estágio concretizado em um módulo que se integra estruturalmente e conceitualmente na organização curricular, permeando todos os componentes formativos daquele semestre, possibilita um vai e vem entre os saberes trabalhados no curso e os saberes da prática, numa perspectiva de práxis, em que ação-reflexão-ação se compõe dialeticamente e a prática e a teoria se encontram indissociadas na análise, na reflexão e na busca das propostas de transformações necessárias no trabalho docente e nas instituições educativas.

O estágio, assim configurado, se constitui numa interação entre a escola e a universidade e em um encontro entre professores da educação básica, da universidade e futuros professores favorecendo a partilha e atualização de saberes. Nesse intercâmbio, nem sempre face a face, mas intermediado pelos estagiários com seus relatórios, depoimentos, projetos e pela COE e orientadores (na Universidade) e supervisores (na escola), o estágio torna-se uma via para a

formação continuada dos professores formadores e dos professores da escola que são desafiados “a rever suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio”. (PIMENTA e LIMA, 2011, p.114).

O estágio no curso de Licenciatura em Artes vem delineando um novo caminho na direção apontada por Zabala (2004, p.174) “faz anos que venho defendendo que o estágio prático não é mais um componente dos cursos (como se representasse mais um disciplina ao currículo), mas um componente transversal da formação que deve influir e ser influenciado por todas as disciplinas”.

Nos demais cursos, a análise da apresentação do estágio nos PPCs revela que o mesmo está fundamentado em uma nova abordagem que o concebe como um campo de conhecimento e espaço de produção de saberes docentes em que os dados da realidade são tomados como objeto de reflexão em conjunto com os referenciais teóricos da formação, no entanto, a sua estruturação na matriz curricular, ainda, conserva uma configuração muito próxima dos formatos tradicionais em que o estágio constitui um componente curricular ao lado dos demais aí incluídos por exigência legal. Em que pese essa observação, vale apontar como ponto positivo a elaboração das ementas que permitem antever um programa intencional de estágio.

CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Unidade Didática: Estágio Supervisionado III

Ementa: Estudos dos hábitos da sala de aula, a postura do professor, o comportamento dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem, a relação entre alunos e a metodologia aplicada. Confronto das experiências com os estudos teóricos sobre as finalidades da educação na formação da sociedade humana. Registro reflexivo que mostra o Estágio como reflexão da práxis, a partir do estágio como pesquisa, e a pesquisa no Estágio. Regência que compreende a monitoria e o registro reflexivo, que é a produção escrita em forma de trabalho monográfico sobre o processo vivenciado. Produção da monografia, na qual se encontram as metodologias de investigação aplicadas, os achados da pesquisa, os pontos de reflexão e os desdobramentos desta.

Unidade Didática: Estágio Supervisionado IV

Ementa: Desenvolvimento de atividades que busquem a análise das dimensões administrativas e organizacionais da escola, acompanhamento dos processos de planejamento, relação escola comunidade, observação de atividades extraclasse, entrevistas com professores, alunos, equipe pedagógica e comunidade, análise de produções de alunos, análise de situações-problema, estudos de

caso, entre outras atividades. Produção da monografia, na qual se encontram as metodologias de investigação aplicadas, os achados da pesquisa, os pontos de reflexão e os desdobramentos desta. (PPC Ciências, 2010, p.71)

CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

Unidade Didática: Estágio Supervisionado I

Ementa: Caracterização da relação espaço/tempo em instituições de ensino. Caracterização da estrutura e funcionamento das instituições de ensino. Análise dos processos de interação entre a comunidade escolar e das relações de poder na escola. Realização de Fórum Final de Estágio Curricular Supervisionado.

Unidade Didática: Estágio Supervisionado II

Caracterização de instituições não escolares (ONGs, Projetos e Programas Educacionais, Associações, Movimento Sociais). Análise das relações de poder que se estabelecem entre os diversos espaços institucionais escolares e não escolares. Realização de Fórum Final de Estágio Curricular Supervisionado (PPC Linguagem e Comunicação, 2011, p.102).

Ao darmos início a essa análise esperávamos encontrar uma forma renovada de estágio assim como são os projetos dos cursos, porém ao depararmos com um estágio que, ainda, conserva traços da modalidade convencional e aprofundando as reflexões com base no referencial teórico entrelaçado com nossa experiência em propostas curriculares inovadoras, passamos a considerar a possibilidade de que a eterna questão do estágio, em que teoria e prática se encontram fragmentadas, só poderá ser ressignificada quando deixarmos de pensar em um componente curricular extra para a formação prática (estágio) e darmos vez para uma epistemologia da prática que passa a ser parte integrante da concepção do curso.

Ilustramos essa ideia, considerando a possibilidade de que na proposta curricular da UFPR Litoral esse componente curricular poderia ser dispensado. O “estágio” (ou o que se espera do estágio) está implícito e ao mesmo tempo intencionalmente presente, aparecendo de forma natural e integrada no currículo desde o começo do curso.

O presente projeto pedagógico do curso segue a estrutura do PPP do Setor Litoral e, a partir dela, elege eixos norteadores que ajudam a conectar os saberes artísticos e pedagógicos necessários à formação de um professor de Artes atuante e transformador.

Na primeira fase (Conhecer e compreender) privilegia-se o estímulo ao conhecimento e a compreensão do papel do licenciado em artes, problematiza-se os aspectos da atuação profissional na realidade local articulada ao contexto regional, estadual e nacional. Neste momento, a observação e debate da realidade devem auxiliar no

desenvolvimento do senso crítico, estimulando a (re) interpretação e a (re) significação do que se observa, a partir da articulação entre os pressupostos teórico-práticos e as diferentes áreas de conhecimentos e saberes artísticos.

A segunda fase (Compreender e Propor) corresponde ao segundo e terceiro ano do curso. Os módulos contribuem para que o estudante articule o contexto local com os diversos aspectos teórico-prático-pedagógicos e artísticos que serão abordados nessa fase. O trabalho proporciona o desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos necessários para compreender a articulação entre os processos educacionais e as diferentes linguagens artísticas. A construção desse conhecimento dá-se por aplicação constante dos conhecimentos sistematizados, pela reflexão e pela investigação da prática artística e da prática pedagógica.

Na terceira fase (Propor e Agir) objetiva-se uma imersão do estudante nas experiências vivenciadas ao longo do curso e uma atuação mais efetiva no seu universo de trabalho. Busca-se uma reflexão das experiências vivenciadas nos projetos de aprendizagem, nas interações culturais e humanísticas, nos fundamentos teórico-práticos e nas vivências nos espaços educacionais, que possibilitam realizar a síntese à medida que se encerra o curso. Os projetos de aprendizagem trabalhados desde o primeiro ano do curso constituem espaços pedagógicos que no terceiro ano devem ser finalizados (e transformados em trabalhos de conclusão de curso), constituindo, assim, uma das ferramentas essenciais no aprendizado e no exercício profissional do futuro professor de Arte. Nos fundamentos teórico-práticos, trabalhados ao longo do curso, almeja-se a integração entre os saberes artísticos (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) com as práticas pedagógicas e com outros saberes, estimulando a atuação conjunta de professores de diversas formações em um mesmo módulo, privilegiando a interdisciplinaridade como princípio fundamental para o desenvolvimento do curso. Esse projeto curricular procura, ainda, tomar como ponto de partida o contexto no qual o curso está inserido, a história de vida dos professores em formação, matrizes culturais a partir das quais as vidas desses estudantes foram construídas, seus desafios, e suas particularidades em articulação com a realidade social. Ao fazer isso, objetiva-se instrumentalizá-los para agir dessa mesma forma com seus futuros estudantes no contexto sócio-cultural em que vivem. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes, 2008, p.38, 39).

Não estaríamos diante de uma nova proposta de formação que estimula o aluno a ter atitude questionadora e investigativa, com compreensão da realidade profissional e sociocultural em que está inserido, em que a relação teoria/prática ocorre natural e concretamente?

Pela análise realizada, é possível considerar que os cursos de Licenciatura da UFPR Litoral, em especial, Ciências e Linguagem e Comunicação ao buscar adequar seus currículos ao previsto em lei para a formação prática, deixaram de avançar e limitaram-se na ressignificação desse componente na concepção dos

seus cursos. A busca de adequação às normas legais gerou uma perda da sua identidade curricular, ficando um ponto a ser buscado.

Reconhecemos a importância de Diretrizes Nacionais, mas indagamos se a legislação a respeito das práticas direcionadas sob a forma de normatizações não tem sido um impedidor de avanços ao segmentar formação científico-acadêmica e formação prática? Como nos lembra Fávero:

Embora, legalmente, ou em termos de discurso, o estágio curricular seja apresentado como elemento de integração teoria e prática, na realidade ele continua sendo um mecanismo de ajuste que busca solucionar ou acobertar a defasagem existente entre elementos teóricos e trabalhos práticos (FÁVERO, 2011, p. 68).

Defendemos que, para que a mudança ocorra, é aconselhável desviar o olhar do estágio e reduzir o debate em torno dele, que de concreto só tem resultado em uma infindável produção bibliográfica, para dar lugar ao debate e à investigação de outros paradigmas de organização dos cursos de formação de professores que concedam lugar às práticas integradas ao currículo, a exemplo da pedagogia da alternância, dos currículos cooperativos e do currículo por projetos.

A pedagogia da alternância já vem constituindo-se uma iniciativa em cursos de formação de professores, como no caso das Licenciaturas em Educação para o Campo nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina. A proposta curricular do curso está inserida nos pressupostos da integração dos campos de estudo e nos princípios da Pedagogia da Alternância, uma dinâmica que alterna períodos de estudos concentrados na universidade (tempo universidade) e período de estudos em que os alunos realizam estudos de campo na comunidade e nas escolas, preferencialmente nos municípios de origem (tempo comunidade) acompanhados e orientados por professores (BRITO, 2012).

De forma sucinta, apenas com a finalidade de apontar horizontes, diríamos que essa proposta centrada num processo contínuo de ação-reflexão-ação, traz mudanças substantivas na forma de conceber e organizar os tempos e espaços da formação. Essa nova forma de organização dos tempos e espaços colabora para que o futuro docente vivencie o ambiente, os atores, as relações, os desafios, os conflitos, as necessidades formativas, o dia a dia da sua profissão numa dinâmica que integra teoria e prática.

O currículo cooperativo vem sendo desenvolvido em cursos de Engenharia⁸ e embora não se tenha registro do seu uso em cursos de Formação de Professores, os pressupostos sob os quais se fundamenta e se organiza podem trazer insights para o dimensionamento da formação prática integrada ao currículo nas Licenciaturas.

A Educação Cooperativa é uma proposta voltada para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais na complexidade do mundo real por meio de um processo formativo que promove uma estreita integração (cooperação) entre as instituições de ensino e os ambientes profissionais, mesclando módulos acadêmicos com módulos de estágio. A organização curricular divide o ano letivo em três quadrimestres, alternando períodos de aulas na universidade e nas empresas e demais setores produtivos. Nessa estruturação de tempo, os estudantes dos cursos cooperativos ganham uma compreensão mais enriquecida do programa acadêmico, abrindo a possibilidade de articulação dos aspectos teóricos e práticos do ensino da Engenharia. A alternância entre módulos acadêmicos e módulos de estágio favorece a construção do conhecimento numa relação dialética entre o mundo acadêmico e o da profissionalidade, em que perguntas, problemas, casos e desafios encontrados nos ambientes profissionais em que se realizam os estágios podem se constituir como ponto de partida e ponto de chegada das aprendizagens que concorrem para a formação superior (MASETTO et al, 2011).

Dentre os vários pontos, destacamos a relação teoria-prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, referenciais epistemológicos que valorizam a construção do conhecimento a partir de problematizações sociais e profissionais concretas, abertura para a comunidade/sociedade como ambiente de problematização e aprendizagem, múltiplos domínios de espaços e tecnologias, valorização dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, entre outros. Observe-se que todos esses aspectos apontam para uma integração entre ambientes acadêmicos e ambientes reais em que se desenvolve a vida social e profissional.

⁸A experiência com esse currículo foi introduzida na Inglaterra no início do século XX no Curso de Engenharia, foi estendido em 1906 à universidade de Cincinnati, (USA). Em 1957 em Waterloo (Canadá), no Brasil em 1989 na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, passando em 2001 para a Engenharia de Materiais da UFSC e em 2002 foi introduzido na Universidade Estadual do Amazonas.

Embora entendamos que possa haver diferentes níveis de inclusão de projetos dentro de um currículo, na concepção que defendemos para um currículo por projetos, estes não são uma parte do currículo, mas todo o currículo se desenvolve por projetos que articulam conceitos-chave de várias disciplinas, reposicionando-os no contexto do projeto em causa.

A característica distintiva do trabalho com projetos de partir de situações problematizadoras reais, ampliar a compreensão destas no diálogo com o conhecimento sistematizado e produzir novas compreensões voltadas para propostas de transformação, caminham na direção de uma concepção de formação que supera a dicotomização entre formação teórica e prática. Segundo Pimenta e Lima (2012, p 54) “uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade”.

Nessa organização curricular, a problematização, a análise, a pesquisa, a reflexão e a proposição das situações do ensinar e aprender presentes nos ambientes profissionais deixam de aparecer apenas no final do curso como um apêndice do currículo no formato dos estágios curriculares obrigatórios, para permear todos os momentos do processo formativo, permitindo, inclusive, que os alunos, a partir da inserção nas instituições educacionais desde o início do curso tenham condições de avaliar e aprimorar sua opção vocacional.

Acreditamos que o redimensionamento do estágio e das práticas passa por uma concepção e estrutura curricular que pressupõe a análise e a reflexão dos contextos institucionais e da ação docente articulados com fundamentos teóricos da formação. Enquanto conservarmos organizações curriculares que funcionam por especialização e fragmentação, dificilmente conseguiremos desfazer o nó do estágio que deflagra a dicotomização entre teoria e prática. Defendemos que uma possível via para conceder ao componente prático da formação o estatuto de epistemologia passa pela revisão do paradigma curricular técnico- linear- disciplinar.

7.1.4. Modelos de Formação

Qualquer reflexão sobre inovação curricular na formação de professores só fará sentido se questionarmos os modelos de formação subjacentes a essas

iniciativas de inovação; em outras palavras, uma inovação curricular não pode ser pensada independentemente de uma concepção de formação, também, inovadora.

Vários autores têm-se dedicado às concepções que orientam os programas de formação de professores, usando para isso terminologias variadas como tendências, orientação, paradigmas, tradição e modelo. No decorrer dessa análise usaremos as várias terminologias conforme cada autor propõe, no entanto, como categoria, optamos pela terminologia “modelo” por ser mais usual. Com base nos estudos de Santos (2007), García (1999), Ávila (2008), Diniz-Pereira (2007) e Tardif (2011) revisaremos os principais modelos que têm orientado a formação docente para na sequência analisar os modelos de formação que orientam a inovação que estamos analisando.

García (1999), fundamentando-se em autores como Zeichner, Pérez Gómez e Feiman-Nemser, propõe cinco orientações conceituais para a formação de professores.

a) Orientação acadêmica: A formação de professores orientada sob essa concepção prioriza a formação do especialista em uma determinada área. O programa do curso está focado na transmissão de conteúdos acadêmicos e científicos, sendo o objetivo principal oferecer o domínio de conteúdos universalmente reconhecidos.

b) Orientação tecnológica: essa orientação foca a formação na competência técnica, nas destrezas e estratégias necessárias para ensinar. O professor é visto como um técnico que aplica ou transmite com destreza um conhecimento pré-definido ou elaborado fora dele. São importantes nessa orientação a definição de condutas, objetivos de treino e avaliação precisa dos resultados. Há valorização de materiais didáticos auto-instrucionais que favorecem que o aluno siga seu próprio ritmo e regule a sua aprendizagem.

c) Orientação personalista: Se na orientação tecnológica o domínio dos instrumentos e a técnica para ensinar constituem o foco da formação, na orientação personalista a pessoa é o centro dessa orientação. O autoconhecimento, a visão de si mesmo e a forma como interage com as situações são essenciais nessa proposta. “Ensinar não é só uma técnica. É, em parte, uma revelação de si mesmo e dos outros, uma complicada exploração do intelecto, o recurso mais importante do professor é ele próprio” (MC FARLAND, apud GARCÍA, 1999, p. 37). O papel do programa de formação de professores consiste em promover o desenvolvimento

pessoal e valorizar o caráter pessoal do ensino, ou seja, busca ajudar a cada futuro professor a desenvolver suas estratégias individuais, personalizadas diante do fenômeno educativo.

Mais formativa que informativa esse tipo de formação procura dar ao futuro docente flexibilidade de ação, plasticidade mental, capacidade para fazer face com êxito às situações que poderá encontrar no exercício da sua profissão. Trata-se antes do mais de ensiná-lo a cooperar, a inovar, a comunicar bem, a mudar, a ter dúvidas, a evoluir” (BREUSE, apud GARCÍA, 1999, p. 38).

d) Orientação prática: essa perspectiva valoriza a experiência como fonte de aprendizagem para a docência. Considera que a docência é uma atividade complexa, caracterizada pela ambiguidade e incerteza, com situações singulares não previstas na teoria, cuja aprendizagem é melhor favorecida mediante a experiência adquirida no desempenho com os práticos da profissão.

O modelo de aprendizagem associado a essa orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação. Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação pela experiência e pela observação de mestres considerados ‘bons professores’, durante um período prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais (GARCÍA, 1999, p. 39).

A orientação prática, para García (1999) com base em Pérez Gómez, pode apresentar-se com duas abordagens: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática. A abordagem tradicional, já bastante conhecida, defende que se aprende pela imitação de bons modelos. A abordagem reflexiva sobre a prática vem alcançando maior difusão com Donald Schon, embora sua origem nos reporte a John Dewey para quem o ensino reflexivo ocorria onde havia “o exame ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira” (DEWEY, 1959, p.106). Essa abordagem vem se constituindo em uma nova tendência na formação de professores, observando-se uma dispersão semântica do termo reflexão: prática reflexiva, reflexão-na-ação, professor como investigador e etc. De acordo com García (1999), essas diversas definições referem-se a um perfil de

professor flexível, aberto à mudança, que analisa e reflete criticamente sobre a sua prática.

e) Orientação social-reconstrucionista: para García (1999), a orientação social reconstrucionista mantém uma estreita conexão com a teoria crítica aplicada ao ensino e ao currículo. Dessa forma, essa orientação inclui a análise do contexto social no processo ensino aprendizagem, adotando uma perspectiva do conhecimento como construção social.

Ávila (2008) apresenta uma caracterização dos modelos que têm orientado a formação docente na contemporaneidade, desde aqueles modelos vindos do passado, mas que ainda estão em vigor como o modelo artesanal, modelo instrumental-tecnicista e ela inclui, nesses, o modelo sociopolítico, até às perspectivas mais recentes, às quais ela se refere como novos paradigmas de formação, fundamentados na epistemologia da prática e da fenomenologia existencial.

Para a autora, a formação oscilou entre os pólos da dimensão técnica e na contraposição centrou-se na dimensão sociopolítica, em especial, por volta dos anos 80. Como alternativa a essa cisão, formação técnica versus formação política, Ávila (2008) propõe modelos de formação em que a construção da docência se dá *no, com e sobre* o campo em que ocorre o exercício profissional. Ela sugere duas correntes: a epistemologia da prática e a fenomenologia existencial.

A epistemologia da prática traz para os modelos de formação o reconhecimento da aprendizagem da docência advinda da experiência, mas, diferentemente da formação artesanal, não é um saber por imitação, mas um saber refletido. É como diz a autora com base em Tardif (2011, p.36), “um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

A fenomenologia existencial, segundo Ávila (2008), tem sido outra tendência para a formação de professores, estando ligada às autonarrativas ou escritos autobiográficos:

A aprendizagem da docência, nessa perspectiva, se dá, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta. A abordagem autobiográfica é assumida, pois, como fenomenologia existencial, visto que visa muito mais compreender e evocar a fala dos sujeitos, atores e autores de

sua história, a partir de suas próprias experiências, do que propriamente explicar (ÁVILA, 2008, p. 39).

Parece-nos que essas duas últimas abordagens propostas pela autora têm-se constituído em orientações não tanto para a formação inicial, mas, sim, para a pesquisa sobre formação de professores e para a formação continuada, no entanto consideramos que representam importantes perspectivas para orientar os currículos e as práticas pedagógicas da formação inicial.

Santos (2007) perpassa as tradições ou correntes que foram influentes no campo da formação docente americana conforme análises de Zeichner e Liston (1977) e que para a autora tiveram e continuam tendo impacto nos programas de formação de professores no Brasil, tais como: tradição acadêmica, tradição da eficiência social, tradição desenvolvimentista e a tradição reconstrucionista social. Considerando que a primeira e a última já foram discutidas quando apresentamos as orientações propostas por García, vamos comentar, brevemente, a tradição da eficiência social e a desenvolvimentista. Para Santos (2007, p. 244), a marca do eficientismo social “está na crença do poder da ciência como forma de promover a formação docente de maneira eficiente e eficaz. Fica, também, implícita a matriz economicista dessa orientação”. A orientação desenvolvimentista como o nome sugere, está baseada nos estudos da psicologia do desenvolvimento humano. Nessa orientação, os cursos de formação de professores deveriam focar o programa no estudo das fases do desenvolvimento dos alunos da educação básica. Essa orientação apresenta uma crítica ao ensino mecanizado e distante do interesse dos alunos.

Como pode ser visto até aqui, os modelos de formação não têm variado muito entre os diferentes autores. Tardif (2011), de forma mais sintética, apresenta três abordagens. O modelo do *tecnólogo* que se situa “no nível dos meios e das estratégias de ensino; ele busca o desempenho e a eficácia no alcance dos objetivos escolares” (TARDIF, 2011, p.302). O *prático reflexivo* é “o modelo do profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais” (TARDIF, 2011, p.302). O modelo *do ator social* que espera do professor “o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar” (TARDIF, 2011, p.303).

Diniz-Pereira (2007) também organiza as concepções de formação de professores em três categorias: modelos técnicos de formação docente, modelos práticos de formação docente e modelos críticos de formação docente.

De acordo com o modelo técnico, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico, e questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’, os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.254). Dessa forma, para a formação de professores são privilegiados os conhecimentos científicos e/ ou pedagógicos, que servirão de apoio para aplicação na prática. Para Diniz-Pereira, há, pelo menos, três variações que podem ser contempladas no modelo da racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo acadêmico tradicional e o modelo de transmissão. O autor destaca que agências de fomento internacional como o Banco Mundial, entre outras, têm sido os principais patrocinadores de reformas na formação de professores na lógica da racionalidade técnica.

O modelo prático de formação emergiu a partir do século XX, tendo em John Dewey o germe para os modelos atuais de racionalidade prática. Esse modelo se contrapõe à racionalidade técnica, defendendo que a formação dos professores não pode ser concebida como a oferta de um conjunto de técnicas ou como um manual que os professores recorrem para promover a aprendizagem, embora reconheça que seja possível se valer de algumas técnicas ou macetes.

O conhecimento profissional dentro dessa visão não consiste em projetar um conjunto de objetivos sequenciados e técnicas as quais ‘dirigem’ os aprendizes para resultados da aprendizagem esperada. Ela consiste na direção e redireção espontânea e flexível do processo da aprendizagem, guiada por uma leitura sensível das mudanças sutis e da reação de outros participantes desse processo (CARR; KEMMIS, apud, PEREIRA-DINIZ, 2007, p.257).

O modelo da racionalidade prática comporta, pelo menos, três vertentes: o modelo humanístico, o modelo de ensino como ofício e o modelo orientado pela pesquisa.

Por fim, o modelo crítico de formação docente tem como finalidade a transformação da educação e da sociedade. Esse modelo intenciona uma educação e uma sociedade menos opressiva e mais democrática. O modelo crítico assume,

pelo menos, três orientações: o modelo sociorreconstrucionista, o modelo emancipatório ou transgressivo e o modelo ecológico crítico.

Que modelo de formação a reforma em estudo propõe e quais são os fundamentos conceituais desse modelo?

Convém lembrar que nem sempre há um único modelo orientando a ação educativa. Vários modelos convivem lutando por legitimidade e hegemonia, sendo, contudo, possível identificar orientações predominantes. Tem havido um acordo, não só entre os autores brasileiros como também de outros países, sobre a predominância no cenário da formação de professores do modelo da orientação acadêmica, ou da racionalidade técnica, estruturado em uma forte formação científica e no domínio do conhecimento disciplinar. Juntamente com a racionalidade técnica, prevalece, na formação docente, mas em uma escala menor, a racionalidade prática.

Nessa perspectiva, Saviani (2009) defende que no caso brasileiro a formação de professores oscilou entre dois modelos: o modelo dos conteúdos cognitivo-culturais que centraliza a formação do professor nos conteúdos da área que irá lecionar e o modelo pedagógico-didático que em contraposição ao anterior centra a formação no preparo pedagógico.

Ao contrapor essas duas tendências, o autor analisa que o primeiro modelo predominou nas universidades e outras instituições de ensino superior que preparavam o professor para o ensino secundário, enquanto o segundo modelo predominou nas Escolas Normais voltadas para a preparação do professor primário, podendo-se dizer que essa situação apresentada pelo autor ainda é válida hoje. Os cursos de licenciatura que preparam para as últimas séries do ensino fundamental e médio tendem a ser moldados pela racionalidade técnica com ênfase no conteúdo da disciplina que irá lecionar, ao passo que, a Licenciatura em Pedagogia que forma os professores para educação infantil e séries iniciais tende a reforçar o modelo prático, ou pedagógico-didático.

O modelo de formação de professores denominado de *reconstrucionista social* (SANTOS, 2007; GARCÍA, 1999), *ator social* (TARDIF, 2011), *modelos críticos de formação* (DINIZ-PEREIRA, 2007), todos voltados para uma concepção de formação comprometida com os ideais da educação crítica, parece ser uma orientação menos presente nos programas de formação docente. Para Tardif (2011), esse modelo tem sido minoritário, em especial, nos países industriais avançados

onde as políticas neoliberais fazem prescindir do professor como ator social. Para o autor, há uma abertura maior em países onde existe uma distribuição desigual dos bens materiais e culturais. Na América Latina, acresce a essa razão a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire.

A experiência que estamos analisando traz fortes indícios de caminhar para a superação dos modelos técnicos considerados dominantes nos cursos de formação inicial de professores e inspirar-se em uma orientação crítica conforme se observa na seguinte declaração:

[...] há o desafio para a universidade de exercitar o seu papel social de questionador crítico e fomentador de conhecimentos que dialoguem e interfiram propositivamente na realidade social e econômica em que se insere. É preciso diminuir os processos excludentes do contexto em que vivemos, onde o mundo do trabalho e suas radicais transformações são evidências incontestáveis. Cabe então à universidade questionar e estimular a sociedade a refletir sobre que tipo de homem e de sociedade quer construir. A sociedade, frente ao avanço tecnológico decorrente da ciência moderna que funda a racionalidade técnica, inspiradora da formação universitária ocidental, apresenta nas mais diversas áreas sinais de crise [...]. A crise do paradigma dominante abre possibilidade para questionamentos e reflexões sobre os processos de educação e formação que foram historicamente nele inspirados. Deixa de ser natural, ou deixa de ser naturalizada, a construção de um currículo educacional tão somente a partir de um olhar técnico da área de conhecimento que envolve. Ao mesmo tempo é possível questionar a compreensão da docência e da discência especialmente na dimensão técnica (PPC ARTES, 2010, P.12).

A proposta educacional que vem sendo desenvolvida na UFPR Litoral e nos cursos de Licenciatura dessa instituição ilustra uma série de aspectos considerados representativos do modelo de formação crítica. A partir da leitura que fizemos de Zeichner e Flessner (2011), elaboramos alguns princípios que comumente se acham associados a programas de formação para justiça social⁹, buscando ilustrar a sua manifestação na experiência em análise. São eles: transformação social/desenvolvimento da comunidade, pedagogia inclusiva e relações cooperativas.

a) Transformação social/Desenvolvimento da comunidade

⁹ A expressão “justiça social” passou a ser usada para descrever programas de formação de professores que são voltados para a reconstrução social ou educação crítica (Zeichner e Flessner, 2007).

No centro de um modelo crítico de formação de professores está uma atitude que se volta para a transformação social. A criação da universidade Federal do Paraná - Setor Litoral surge a partir da compreensão da responsabilidade social da IES em trazer desenvolvimento econômico, social, educacional para uma região que tem ficado à margem do desenvolvimento sustentável e dos valores da justiça e equidade social. O PPP da UFPR Litoral funda seu projeto em uma visão social e educacional comprometida com a transformação social, ambiental e com a qualidade de vida das pessoas na realidade em que está inserida.

A UFPR - Setor Litoral se assume como uma instituição que tem seu papel e prática social referida a sociedade, portanto não existe para si. Toma a sociedade ou realidade social como referência, apercebe-se como uma instituição que não está acima ou abaixo, mas junto com as demais instituições sociais. [...] Insere-se assim na realidade regional do litoral paranaense e do Vale do Ribeira, para desenvolver, juntamente com essas comunidades, um projeto que tem como pressuposto a ação coletiva e a ação de protagonista de seus sujeitos, que busca integrar a educação pública em todos os seus níveis, desde a educação infantil até a pós-graduação e pretende contribuir decisivamente para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural. Deseja, a partir dessas intencionalidades, fomentar a interação entre a comunidade da UFPR - Litoral e a comunidade litorânea, objetivando a construção de um novo ciclo de desenvolvimento sustentável nesta região (PPC ARTES, 2010, p.16).

Representa assim, na finalidade fundante do seu projeto educativo uma clara sintonia com princípios de uma orientação crítica que tem como horizonte “incorporar um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas” (GARCÍA, 1999, p. 44).

Os princípios de um modelo de formação crítica com forte compreensão do seu papel de transformação social encontram-se, ainda, ilustrados nos objetivos assumidos pela UFPR Litoral e em seus cursos de Licenciatura conforme expresso nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos que transcrevemos a seguir:

- Formar profissionais com compreensão do papel social e político de suas profissões;
- Desenvolver o processo formativo, tendo a realidade concreta local como ponto de partida e retorno da problematização e intervenção viabilizada mediante a ação investigativa, diálogo com o sistematizado e intervenção social;

- Oferecer cursos de licenciatura e programas de capacitação para os professores de ensino fundamental e médio da rede pública, orientados para o desenvolvimento educacional, sociocultural e econômico da região geoeconômica;
- Oferecer formação emancipatória que possibilite aos futuros profissionais a construção de conhecimentos para o autogerenciamento de suas atividades, gestão de pessoas, ética nas relações sociais, capacidade empreendedora e ação interventiva de sua realidade social.
- Construir e difundir conhecimentos, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, a partir de suas realidades concretas, possibilitando que os conhecimentos locais tensionem os globais e estimulem a criação e fortalecimento da cultura local em um contexto de relações democráticas e éticas na perspectiva de participação dos diversos segmentos da sociedade;
- Trabalhar de forma articulada com a sociedade civil e o governo em seus três níveis de organização - Municipal, Estadual e Federal - com o propósito de articular políticas públicas já existentes com as necessidades e possibilidades da região focada, bem como a construção, em um devir histórico, de novas alternativas que possibilitem sua transformação.
- Promover a participação da população, visando a difusão das conquistas e dos benefícios resultantes do conhecimento e da pesquisa gerados na instituição, num esforço de mobilização e de organização em que a população possa se apropriar como sujeitos ao lado dos educadores.

Observa-se uma sincronicidade entre os objetivos expressos nos PPCs das licenciaturas em análise e as metas propostas por Zeichner e Flessner (2011) para os profissionais em formação em programas de preparação de professores numa orientação crítica:

- Desenvolver consciência sociocultural sendo capaz de reconhecer que a percepção da realidade varia de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa na ordem social.
- Ter uma visão afirmativa diante da diversidade dos estudantes, reconhecendo possibilidade de aprendizagem em todos os estudantes, ao invés de considerar as diferenças como problemas a superar.

- Reconhecer-se como pessoa responsável e capaz de promover a mudança educacional que tornará as escolas responsivas a todos os estudantes.
- Compreender como os sujeitos constroem o conhecimento e incentivar a construção do conhecimento dos aprendizes.
- Conhecer a vida dos estudantes, incluindo o conhecimento de suas comunidades.
- Incluir o conhecimento sobre a vida dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que amplia os horizontes dos alunos para além do que já é conhecido.

Percebe-se, nesses ideais, um componente que incentiva os professores a atuarem como agentes de inovação dentro e fora da escola e a desenvolver práticas pedagógicas a partir de realidades conhecidas e significativas para os alunos. Desse modo, coloca-se uma mudança, também, para o papel e perfil dos professores que formam esses profissionais na universidade. Para Zeichner e Flessner (2011), uma das iniciativas mais importantes para fortalecer a formação de professores para a justiça social consiste em que os formadores de docentes incorporem em seu trabalho a mesma postura que esperam que seus alunos adotem nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa compreensão é manifestada nas licenciaturas da UFPR Litoral:

Esse projeto curricular procura, ainda, tomar como ponto de partida o contexto no qual o curso está inserido, a história de vida dos professores em formação, matrizes culturais a partir das quais as vidas desses estudantes foram construídas, seus desafios, e suas particularidades em articulação com a realidade social. Ao fazer isso, objetiva instrumentalizá-los para agir da mesma forma com seus futuros estudantes no contexto sócio-cultural em que vivem (PPC LICENCIATURA EM ARTES, 2010, p.39).

b) Pedagogia inclusiva:

Uma pedagogia inclusiva consta como mais um dos elementos que levantamos para um programa de formação de professores de abordagem crítica. No âmbito de uma pedagogia inclusiva há uma série de iniciativas e programas no projeto da UFPR Litoral que foram planejados para sustentar as metas de justiça social. Essas iniciativas incluem espaços no currículo “que vão além da celebração da diversidade e que enfoquem, explicitamente, as questões de justiça social e o

desenvolvimento de práticas de ensino que incentivem resultados educacionais equitativos” (ZEICHNER E FLESSNER, 2011, p. 334).

Nessa perspectiva, um dos exemplos são as Interações culturais e Humanísticas (ICH), um dos espaços curriculares de aprendizagem que têm como objetivo integrar pessoas e saberes. Semanalmente, 20% da carga horária é dedicada para oficinas que podem ser propostas por docentes, alunos, ou membros da comunidade, valorizando a articulação dos saberes científicos, culturais, populares e pessoais. Dessa forma, diferentes culturas encontram espaço equitativo no currículo e conseguem se ver e sentir-se representados no programa educacional. Em uma proposta academicista, apenas os saberes de uma classe hegemônica se acham representados.

Além disso, esses espaços ampliam as interações entre pessoas. Os alunos se inscrevem nas oficinas que lhe são significativas, interagindo com colegas de turmas e de cursos diferentes, professores de outros cursos, servidores da instituição e até mesmo membros da comunidade.

As ICHs oferecem aos futuros professores a oportunidade de reflexão sobre sua identidade e de como suas vivências culturais, crenças e visões de mundo moldam-os como sujeitos. Além disso, oportunizam que identidades pessoais, culturais e profissionais entrelacem-se, influenciem-se, acolham-se e respeitem-se mutuamente, formando um professor mais aberto e acolhedor das diferenças.

Os Projetos de Aprendizagem (PA), outro espaço de aprendizagem do currículo, também, se revelam como uma ação viabilizadora de objetivos inclusivos e de transformação pessoal e social. Todos os alunos idealizam e desenvolvem um projeto de base comunitária que tem como ponto de partida ideias e motivações pessoais articuladas com problematizações relativas ao desenvolvimento sustentável do litoral paranaense. Esse espaço de aprendizagem conecta a educação com a ação civil e a ação social. Os futuros professores são colocados em situações de articulação educação/profissão/sociedade, tornando-se mais responsáveis com a realidade do seu entorno.

Os Fundamentos teórico-práticos (FTP), outro pilar da organização curricular, também, contribuem para uma pedagogia inclusiva ao desenvolver temáticas que preparam os estudantes a desenvolver uma compreensão crítica, conscientes do seu contexto e da sua situação como ser humano. Assim, com base nas ementas é possível verificar que os programas abordam questões de identidade;

diversidades culturais; interculturalidade; relações de poder; leitura crítica de aspectos sociais, ambientais, econômicos e educacionais da região conforme excertos extraídos das ementas:

Reconhecimento do sujeito, reconhecimento das manifestações artístico-culturais do litoral. Compreensão dos aspectos culturais, sociais, ambientais, e econômicos e educacionais da região (PPC ARTES, p.65).

Etnografia, arte e educação. Observação, registro, análise e relato das experiências educativas, temporalidades, sociedades e culturas. Multiculturalidade e pluriethnicidade no ensino das artes. Cultura afro-brasileira, indígena e educação (PPC ARTES, p.67).

Meio sócio-cultural, instituições de ensino e experiências sociais e culturais dos estudantes. Conceitos e relações entre Arte, Cultura, Memória e Educação. Inter-relação entre Arte e Interculturalidade. (PPC ARTES, p.75).

Características geográficas da biodiversidade e das comunidades locais, numa perspectiva histórica, econômica, cultural, ambiental, política e social. (PPC CIÊNCIAS, p.51).

História e Filosofia da Educação e o contexto regional. História e Filosofia das Ciências, seus processos de trabalho, seus desafios epistemológicos e suas implicações sociais, relativizadas mediante o reconhecimento dos saberes locais historicamente construídos, tanto no campo das etnociências, quanto no da educação, mais especificamente no ensino das ciências. Produção e divulgação científica. Metodologias de pesquisa das Ciências da Natureza. (PPC CIÊNCIAS, p.53).

A pedagogia se faz inclusiva, ainda, ao considerarmos que a proposta é voltada para acolher candidatos da região que têm ficado à margem do acesso à educação superior. Como forma de valorizar os candidatos da região, a universidade interage com as escolas locais de educação básica indo até elas e trazendo-as até a universidade para que através desse contato os alunos se familiarizem com a universidade e desenvolvam perspectivas de acesso.

A fim de integrar e acolher os estudantes, a universidade conta com um Programa de Apoio à Aprendizagem (PROA) que realiza ações de acompanhamento e assistência estudantil relativas ao desenvolvimento e organização pessoal (saúde, bem estar, convivência), ao apoio e organização pedagógica e aos aspectos normativos e administrativos. O PROA estende ainda suas ações para a análise das

questões fora da sala de aula e da universidade que dificultam o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico do Setor e o acesso e permanência dos alunos.

Os programas que favorecem uma pedagogia inclusiva contam, ainda, com o Laboratório do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (LABNAPE) que tem como objetivos: proporcionar aos PNE's oportunidades e condições favoráveis de acesso e participação nas atividades acadêmicas, organizar formação continuada sobre as necessidades especiais e articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área. Há ainda o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e o Núcleo de Acompanhamento de Políticas Afirmativas (NAPA) que acompanham a trajetória de estudantes indígenas e afro-descendentes, organizando espaços que incentivem a integração dos mesmos entre si e com a comunidade universitária.

c) Relações colaborativas:

Uma orientação crítica valoriza o desenvolvimento de relações colaborativas e interdependentes. O projeto da UFPR Litoral funda-se na compreensão de que uma proposta de desenvolvimento científico, econômico, educacional e social precisa articular vários segmentos da sociedade em torno da demanda para mudanças. Dessa forma, a construção e a implementação da UFPR Litoral “reside na parceria com as instâncias federal, estadual e municipal, incorporando, assim, a perspectiva dessas Instituições em diálogo com as realidades concretas das populações das regiões abarcadas pelo Projeto” (PPP, 2008, p.2).

A universidade busca ampliar o espaço público de formação na região ao assumir como missão integrar regiões, saberes, forças da comunidade universitária e do conjunto da sociedade. Nessa intencionalidade de promover parcerias com segmentos da sociedade e esferas públicas, uma importante rede de colaboração é estabelecida com as escolas de educação básica da região.

A implantação de cursos de diferentes Licenciaturas no Setor Litoral da UFPR a partir de 2008, fundamentados em um Projeto Político Pedagógico comprometido com uma lógica societária de desenvolvimento regional sustentável, implica numa dinâmica universitária e de formação acadêmica empenhada e entrelaçada com as demandas da materialidade dos sujeitos sociais que aqui vivem. Neste paradigma o Setor Litoral fez uma opção radical pela relação cotidiana com a escola pública como eixo fundamental – seja na formação continuada, seja na formação de redes, seja na

implementação de processos de cogestão das políticas públicas, entre outras. Essa correlação se dá numa perspectiva não colonizadora dos diversos espaços e expressões culturais aqui existentes. Isso é vital numa região alijada dos processos de desenvolvimento (PPC LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO, 2010, p. 22).

Essa parceria universidade-escola constitui-se em mais um ponto ilustrativo da sincronicidade da proposta das licenciaturas da UFPR Litoral com o modelo de formação crítica. Zeichner e Flessner (2011, p.335) apontam que “parte importante da preparação de professores para a justiça social são as experiências de campo exigidas dos futuros professores nas escolas e comunidade”.

Os autores se referem a pesquisas que evidenciam que os modelos tradicionais de formação nos quais as experiências de campo se dão de forma desconectada do conteúdo e das práticas pedagógicas dos cursos, não contribuem para que os professores em formação analisem e reflitam criticamente sobre as situações reais implicadas no processo ensino-aprendizagem, para que busquem ações propositivas de cunho transformador, nem tampouco para que tomem consciência do caráter político-pedagógico que molda as práticas escolares. Já dedicamos um tópico anterior para análise da formação prática/ estágios que vem sendo desenvolvida na UFPR litoral, mas, apenas, como ilustração de uma agenda comum com os princípios da educação crítica, reforçamos o caráter contextualizado da proposta pedagógica que parte do conhecimento da realidade e retorna a ela com propostas de intervenção exemplificada nos três eixos que organizam o currículo: conhecer e compreender (1 a 2 semestres); compreender e propor (1 a 4 semestres); propor e agir (1 a 2 semestres), até a proposta das atividades práticas/ estágio em que os temas trabalhados na universidade ocorrem de forma integrada com atividades práticas nas escolas, o que só pode ser viabilizado mediante relações de parcerias.

O PPP e os PPCs dos cursos apresentam algumas ações estrategicamente importantes para que mediante a parceria universidade-escola o Setor Litoral amplie o alcance da meta de desenvolvimento local, tendo a escola pública de educação básica como aliada, bem como, por meio da estreita relação com ela, a Universidade possa proporcionar aos professores em formação uma integração real com o ambiente onde se dá o exercício da profissão.

Uma dessas ações é o grupo de estudos e articulação da Educação Pública da UFPR Litoral que tem concretizado as seguintes ações: articulação político-pedagógica, envolvendo os gestores das redes municipais e estaduais de educação dos municípios do Litoral paranaense; atuação direta nas escolas municipais e estaduais via projetos de servidores docentes, técnico-administrativos e alunos; formação continuada dos professores e demais profissionais da educação das redes municipais: semanas pedagógicas; cursos de extensão; palestras e oficinas (PPC LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO, 2010).

O Labmóvel - Laboratório Móvel de Educação Científica da UFPR Litoral - foi concebido a partir de um diagnóstico sobre a realidade do ensino de Ciências no litoral do Paraná e traz vinculado o propósito de parceria entre universidade, comunidade e escola pública de educação básica através de ações que articulam ensino, pesquisa e extensão. As ações envolvem Clubes de Ciências; Exposições Temáticas; Feiras de Ciências; periódicos de divulgação científica; produção de materiais áudio visuais, pedagógicos e científicos; jogos didáticos; pesquisas em torno da realidade ambiental da região e da saúde da população local. O Labmóvel vai até as escolas públicas e traz os alunos destas até ele.

Entendemos que um paradigma curricular inovador implica ser orientado por um modelo de formação igualmente inovador. A análise do modelo de formação que orienta a reforma que estamos analisando revela uma convergência e uma coerência com o paradigma curricular já analisado, ambos se dirigindo para uma perspectiva crítica que diz da necessidade de encontrar novas formas de entender e operacionalizar os currículos de formação de professores. Temos, no caso em estudo, uma contribuição às políticas de formação de professores ao diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

7.1.5. Princípios metodológicos

Os três cursos analisados expressam possuir vínculo com a proposta política pedagógica do Setor Litoral da UFPR, no entanto, no item que se refere à metodologia, observa-se nuances variadas nos três cursos.

No Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Artes, é dedicado um tópico para a fundamentação teórico-metodológica. Nesse tópico encontramos aspectos referentes à característica integradora do currículo que rompe com a

concepção disciplinar, privilegiando a interdisciplinaridade e pautando a formação na realidade concreta em que os estudantes estão inseridos. No entanto, não encontramos uma explicitação clara no que diz respeito aos aspectos metodológicos. Em dois momentos encontra-se menção à metodologia de projetos ou estratégia de ensino por projetos, contudo, passa a impressão que se referem ao eixo do currículo denominado de Projetos de Aprendizagem, conforme pode ser visto nos dois excertos abaixo:

Todos os módulos do Curso de Licenciatura em Artes foram desenhados com o objetivo de subsidiar a integração entre as quatro linguagens artísticas e as práticas pedagógicas do professor de artes em formação. O desenho do Curso privilegia a estratégia de ensino por projetos, estimulando a construção dinâmica dos espaços curriculares e a articulação constante do conhecimento. O curso de Licenciatura em Artes optou, por assumir no seu desenho curricular, a metodologia de ensino por projetos e o uso de temas geradores como articuladores dos saberes necessários à formação [...] (PPC ARTES, 2010).

No Projeto Pedagógico do Curso de Linguagem e Comunicação (2011), no tópico referente ao assunto, diz que a metodologia do curso prevê:

- articular teoria e prática;
- tecer relações entre os diferentes eixos de formação e áreas de conhecimento;
- tecer relações entre o saber acadêmico e a realidade social;
- conhecer e selecionar materiais didáticos e novos recursos educacionais ao Ensino Fundamental e Médio;
- construir materiais didáticos a serem utilizados em instituições de ensino;
- participar de encontros, seminários, congressos e palestras em outras instituições;
- interagir criticamente com o conhecimento veiculado na Internet;
- refletir criticamente sobre o fazer pedagógico na própria instituição e fora dela;
- participar de projetos de intervenção em instituições escolares ou não.

Declara, ainda, que a metodologia adotada no Curso procura priorizar posturas investigativas críticas, bem como a capacidade de elaboração própria. Além disso, as práticas de oralidade, leitura, escrita e reescrita também estarão presentes de forma sistemática e cotidiana ao longo do curso. Para tal, o trabalho poderá ser desenvolvido a partir de diferentes estratégias, tais como:

- a) aulas expositivas dialogadas, sempre acompanhadas da reflexão (oral e escrita), do debate e das possíveis relações com as situações práticas;

- b) seminários, por intermédio dos quais serão debatidos assuntos teóricos e práticos relevantes aos tópicos estudados;
- c) dinâmicas de análises, dando ênfase aos diferentes aspectos estudados articulados à realidade social e educacional brasileira;
- d) veiculação dos registros escritos de conteúdos, discussões e pesquisas na turma;
- e) construção de um *portfólio* que sistematize os conteúdos trabalhados, análises, relatórios e outras atividades desenvolvidas.

O Projeto Pedagógico do Curso de Ciências, no item referente à metodologia, argumenta que a Ciência deve ser apresentada ao aluno através do caráter de construção coletiva da humanidade, sendo importante formar sujeitos reflexivos, participativos e cidadãos. Frente a isso, faz a opção preferencialmente pela metodologia de projetos por trazer uma nova perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem.

Têm-se como metas com esse tipo de metodologia que o aluno aprenda no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar, e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. O professor deixa de ser aquele que ensina para ser um mediador na (re)construção do conhecimento, para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo. Entende-se como mediação na perspectiva dialética o sentido de negação do imediato na relação com o mediato, ou seja, busca-se a superação do imediato, sem que a primeira seja anulada pela segunda; ao contrário, o imediato está presente no mediato. A negatividade da mediação é responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro. O papel do professor nesse caso é o de problematizador, já que na metodologia por projeto a pesquisa é o princípio educativo. Os momentos coletivos com os estudantes não podem prescindir do diálogo (PPC Ciências, 2010, p.19).

Encontramos, ainda, no PPC, a declaração de que a metodologia de projetos favorece articulações interdisciplinares e extrapola o tempo e o espaço físico convencional. Está presente no documento, o esclarecimento de que a referida metodologia não comporta passos rígidos na sua aplicação, mas explicita alguns princípios que o curso observa na condução do trabalho com projetos.

No primeiro semestre são desenvolvidas atividades, como reflexão e discussão de vídeos, textos, palestras e saídas de campo, entre outras, com o objetivo de familiarizar o aluno com o PPP do Setor, com o PP do Curso e com a metodologia de projetos. A partir do reconhecimento regional e com a mediação do

professor responsável pela turma, podem escolher o tema do projeto, sempre levando em consideração o objetivo e a temática da turma. A seguir, o coletivo realiza um planejamento das atividades que poderão ser desenvolvidas para alcançar o objetivo. O processo é exemplificado no PPC:

[...] se o projeto de estudo for, por exemplo: “metodologias de ensino de ciências utilizadas nas escolas locais”, a partir das temáticas da série contidas no PPC o coletivo buscará estabelecer, por exemplo: bibliografias essenciais a serem estudadas, locais e pesquisas a serem investigados, professores que serão convidados e outras atividades. Ao se aproximar do final do semestre, volta-se aos objetivos e ao cronograma a fim de rever/readequar o planejamento. Além disso, tudo o que acontece é registrado em portfólios produzidos individualmente pelos estudantes. Ao final do semestre então se avalia coletivamente o desenvolvimento do projeto e delinea-se uma perspectiva de projeto para o semestre seguinte. No semestre seguinte retoma-se, problematiza-se, vai ao PPC para garantir o atendimento às temáticas e aos objetivos e segue com um novo projeto ou até continuidade do anterior se for o caso (PPC Ciências, 2010, p. 21).

Diante da complexidade da metodologia que exige um acompanhamento constante, conforme declarado no PPC, ocorrem reuniões pedagógicas semanais para que estudantes e professores relatem o andamento dos projetos das turmas, o que pode resultar em reavaliação do projeto.

A análise documental nos permitiu observar que no curso de Artes, o aspecto referente à metodologia fica praticamente em aberto, ou silenciado. No curso de Linguagem e Comunicação, embora haja um esclarecimento maior, não foi possível observar um redimensionamento significativo em relação aos procedimentos metodológicos. O curso de Ciências deu um passo expressivo em direção à reatualização metodológica. Ao fazer opção pela metodologia de projetos, caminha na direção do PPP da instituição que tem uma organização pedagógica fundamentada em projetos e na direção de metodologias ativas, de abordagem problematizadora.

Keller-Franco (2012), apresenta como características distintivas da metodologia de projetos: concepção epistemológica que valoriza a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o meio, valorização de temas sociais, integração entre o mundo vivencial dos alunos e o mundo acadêmico, relações democráticas e participativas, crítica à aprendizagem passiva e memorística, valorização da aprendizagem a partir de situações problematizadoras,

abordagem interdisciplinar do conhecimento e valorização do desenvolvimento integral do ser humano.

Assim, o curso de Ciências, ao fazer opção pela metodologia de projetos, apresenta movimentos de mudança em direção ao redimensionamento metodológico na formação para a profissionalidade docente.

7.2. Entre o currículo prescrito e a implementação da proposta: a voz dos sujeitos

Nos itens anteriores a partir da análise documental constituída dos documentos da instituição que expressam suas finalidades conceituais e seus aspectos organizativos buscamos levantar, em diálogo com o referencial teórico, indicadores de inovação presentes na reforma educacional em estudo. Neste tópico tem-se como finalidade abrir perspectivas para a identificação de características de inovação a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos na reforma educativa, ouvidos por meio dos grupos de discussão. Apresentamos a seguir as representações dos sujeitos (alunos e professores dos cursos envolvidos) organizadas mediante o Discurso do Sujeito Coletivo conforme expresso no capítulo da fundamentação metodológica.

Após a apresentação dos discursos discutem-se os aspectos essenciais extraídos das vozes dos sujeitos nos três cursos analisados buscando levantar os indicadores de inovação a partir da perspectiva dos participantes.

Convém ressaltar que no processo de construção dos discursos abrimos mão de organizá-los em torno das ideias centrais para organizá-los por temas mais abrangentes relacionados às questões do tópico-guia que orientou os grupos de discussão. Para Lefèvre e Lefèvre (2003, p.56) “o Discurso do Sujeito Coletivo pode ser apresentado de várias maneiras [...]. Podem se apresentar os resultados obtidos por questões”. Para a construção dos DSC procedeu-se a uma leitura atenta das transcrições dos grupos de discussão, organizando as expressões-chave mediante a seleção dos trechos do discurso que revelam a essência do depoimento. Entre os discursos que apresentam a mesma ideia escolhe-se um exemplar. No anexo IV

encontra-se um exemplo das expressões-chave e do discurso elaborado a partir das mesmas.

7.2.1. Discurso do sujeito coletivo: alunos do Curso Linguagem e Comunicação

Tema: Nova proposta do Curso

Para a turma que começou em 2009, o curso nada mais é que um curso de Licenciatura que se divide em três línguas: Língua Inglesa, Espanhola e Portuguesa e tem a parte da comunicação, mas que ainda não chegou ao ponto da educomunicação, a comunicação foi trabalhada muito como cultura de massa, análise de texto jornalístico, então, diferença não teve até esse momento. Em 2010 já teve. A gente começou a discutir a educomunicação, teve um módulo sobre comunicação pra educação, já foi mais efetiva essa parte de pensar as mídias para a educação. Então, eu acho que o que diferencia a nossa licenciatura das outras é a comunicação. A gente trabalha a comunicação dentro da educação. A nossa professora que dá a matéria de educação dentro da licenciatura é jornalista e também é da área da educação. Então, é uma coisa que se soma, a gente não tá ali perdido no que é educação, no que é comunicação, por que os dois estão sendo trabalhados juntos. É equilibrado. Eu fiquei bem balanceada quando fui optar pelo Curso no vestibular, porque cheguei para pessoas que eram formadas em Letras, que conheciam o curso aqui da Universidade e fui perguntar se eu iria perder no quesito professor formado em Linguagem e Comunicação e professor formado em Letras. E eu obtive vários tipos de respostas. Agora estou me surpreendendo com o curso, porque eu não imaginava que a comunicação ia ser dessa forma, ser trabalhada dentro da licenciatura, dentro do português. Outro ponto é a maneira como nosso estágio está organizado, na maioria das licenciaturas, você faz três anos e faz estágio no último ano. Nosso estágio é distribuído já a partir do terceiro semestre. Então, eu acho que isso faz uma diferença, a gente tem um acompanhamento maior, a gente tá durante um tempo mais longo dentro da escola. Quando o curso foi criado, buscaram diferenciar, não é um curso pra gente aprender gramática e chegar à escola e despejar gramática nos nossos estudantes, buscam que a gente entenda como funciona a língua, sua função social, a sua função dentro do nosso contexto e não só aprender o que é sinônimo e antônimo e não saber pra

que usar. Conversando com outras pessoas a gente vê que o nosso curso não tem aquela aula efetiva de gramática, gramática pura. Nós temos a gramática diluída de outras formas, dentro de um trabalho com um texto, dentro de qualquer outro tipo de trabalho, você está aprendendo a gramática, você não precisa ver que está aprendendo, esse é outro diferencial do nosso curso. Temos uma câmara excelente de professores que realmente pensam no curso, em projetos voltados para o curso, na verdade a universidade inteira tem um universo de oportunidades. Um dos pontos positivos que não posso deixar de citar é o projeto de intercâmbio entre o Brasil e a Argentina. Eu acho que o intercâmbio não é válido só pelo conteúdo, é válido pela experiência cultural, pessoal, acadêmica também, então eu acho que este projeto contribui muito para o curso de Linguagem e Comunicação. O Projeto Político Pedagógico quer queira ou não, tem lá suas falhas, mas este projeto instiga a pessoa a querer conhecer e justamente acho que é esse o diferencial, acho que são processos, que realmente acontecem, tanto na licenciatura ou qualquer outro curso daqui. Eu me vejo, eu me encontrei nesse projeto.

Tema: Pontos positivos e negativos da proposta

De mais significativo seria este contato maior com a escola, dando significado pra nós. Alguns já tiveram contato com sala de aula, com a escola, mas, mesmo assim a gente se sente muito inseguro e o fato de relacionar a teoria com a prática desde o início te deixa mais confiante, mais a vontade. A participação com os professores nessa formação teórico-prática também é um ponto positivo. A gente cria vínculo com os professores, eu acho que isto é muito importante para formar nossa postura como futuros professores. Não é uma relação fechada, tradicional, do tipo, vou pra minha sala de aula, dou meu conteúdo, viro as costas e vou embora. Eles são bem abertos. A nossa professora de estágio também vai com a gente pra escola, ela senta, ajuda a fazer plano de aula, não que ela dê tudo pronto, mas ela mostra os caminhos. Então esse contato com os professores, eu consigo ver de forma bem positiva, ajuda muito na nossa formação. Só acho que a gente deveria ter um pouco mais de tempo do FTP - Fundamentos Teórico-Práticos. Sei que é o PPP da universidade, sei que os cursos têm que seguir essas diretrizes, mas eu acho que é pouquíssimo tempo. A gente escuta muito o discurso da autonomia. Ah! O estudante tem que ser autônomo, tem que buscar, mas buscar a partir de que ponto? Se o professor não der a diretriz? A gente não tem tempo pra isso. Então, acho que seria um ponto que afeta muito nossa formação. Dentro de um curso de formação de

professores, penso que a gente deveria ter um pouquinho mais de fundamentação teórico-prática, porque o que a gente tem não vai dar conta e a autonomia que nós temos também não vai dar conta, por que essa autonomia não corresponde à vida que a gente tem. Você tem uma vida em casa, tem uma vida particular, tem uma vida no trabalho, então como é que eu vou levar essa minha autonomia de sair e pesquisar e estudar por conta? Não que os nossos professores não deem esta diretriz, mas falta tempo para desenrolar mais. Acho que isto seria um ponto negativo. A parte da comunicação que faltou para a turma de 2009, ficou vaga pra mim, eu busco sanar essa inexistência em outras partes do projeto que a Universidade proporciona. Outro ponto negativo que vejo é a falta da língua opcional que deixou de existir no curso. Por mais que seja dito: a gente tem a comunicação que é um algo a mais, sim é um algo a mais, mas pra gente ter só o português vai ser um a menos. Só vai passar a ser um diferencial de verdade quando tiver o Português, a Comunicação e outra língua. Acho que a universidade tem que estruturar isso, tem que rever, porque um curso de Linguagem com uma só língua...

Tema: O curso prepara para ser professor?

DSC 1: *Eu acho que é pouco tempo de formação, nós vamos sair daqui formandos incompletos, eu me sinto uma professora incompleta. Não sinto que vou me formar agora e que estou apta pra encarar uma sala de aula. Sinto que vou sair daqui e vou ter que pesquisar muito antes de planejar minhas aulas, que vou ter que continuar estudando muito em casa, não que professor não tenha que estudar, mas que eu vou ter que complementar porque dentro do meu curso eu não tenho essa formação. Por mais que o curso não ensine a gramática como um curso tradicional de Letras, como professora eu tenho que conhecer a gramática, eu tenho que conhecer a estrutura da minha língua pra chegar na sala de aula. Eu não vou dizer pro meu estudante que ele está aprendendo gramática, mas eu tenho que conhecer, para poder saber ensinar.*

DSC 2: *Bom, a gente tem um problema sério com a turma de 2009 porque o curso é dividido: 2009 e o que acontece depois. Como a gente entrou em 2010 e o curso já estava mais bem estruturado, acho que a gente dá conta de se formar professor, não que a gente vá sair daqui achando que sabe tudo, não sabe mesmo, mas isso não é só pra formação de professor, qualquer formação não sai da graduação sabendo tudo, vai ter que continuar estudando mesmo. Acho que*

prepara, só o fato da gente sair daqui sabendo que não sabe tudo, já mostra que está preparando. Vai ter coisas que você não sabe. Isso assusta, mas prepara, por que também é ilusão da universidade dizer aqui a gente dá conta, a gente ensina tudo aqui. Então, eu acho que sair daqui ciente de que a gente precisa estudar mais também é um tipo de preparo. O estágio foi a parte mais estruturada, as ementas foram bem estabelecidas, acho que é uma das coisas que mais enriquece o Curso de Linguagem e Comunicação. Foi bastante discutido no estágio que não adianta a gente sair daqui pensando que vai aplicar esta proposta nova, que é uma forma nova de pensar educação, de uma hora pra outra. Queira ou não, esse Projeto Político Pedagógico nos ajuda a pensar outra forma de educação, só que a gente sai daqui preparado pra ser professor sabendo que os desafios estão lá fora e que esse retorno vai ser a longo prazo, não vai ser assim de uma hora pra outra. Existem vantagens e desvantagens nesse PPP, quem realmente está disposto a evoluir e a crescer vai ter mesmo que ir em busca e aquele que veio a passeio acaba desistindo. É complicado para quem veio com um formato de educação tradicional, quando eu cheguei aqui pensei: nossa que universidade maluca, né? Mas, aqui a gente aprende muito mais a ser professor do que a ter o conteúdo da disciplina a qual vai lecionar e isso eu acho que é muito importante também. Na universidade que eu vim, a gente só tem a disciplina, a gente não tem o convívio com o professor, a gente não tem esse brilho no olho do professor que está dando a matéria dele e está ensinando a gente a ser professor também, dá para perceber que cada professor independente da área traz um pouco pra nossa formação de professor.

Tema: Como é ser aluno de Linguagem e Comunicação na UFPR Litoral.

A partir do momento que você consegue ultrapassar os desafios, aí é realmente contagioso, você termina e quer voltar. Quando cheguei estava pra desistir, agora eu já estou no segundo curso e fazendo planos para fazer mais. Acho que o protagonismo e a autonomia é o que segura a gente aqui. Você não é só mais uma pessoa que está fazendo graduação, não é só mais um dado, não é só mais um número. Você percebe o seu trabalho, tem condições de fazer coisas que gosta e vê resultados. Dá oportunidade para a gente de fato acontecer. A gente consegue se sentir parte da proposta, se encontrar aqui dentro. Você troca muitas experiências dentro do campus, dentro da universidade, do espaço universitário. A UFPR Litoral promove isso, esses espaços de troca, eu não teria a oportunidade de aprender

dentro do meu curso o que eu aprendo com minhas colegas de programas de estágio, de bolsa. Quando a gente sai e vai a outras instituições participar de eventos ou qualquer outra coisa, quando a gente participa de outros espaços que são mais tradicionais, que os cursos são fechados e que eles não se misturam, nem se conhecem, a gente vê a diferença. Porque a gente se une e troca experiências, as coisas saem, o protagonismo acontece. A ICHI é um espaço de trocas que contribui muito para esse protagonismo, para esta interdisciplinaridade, porque é o momento em que se escolhe fazer aquilo que quer, não é algo que é imposto, assim acho muito importante pra isso que eu estou falando agora, para a questão das pessoas de outros cursos poderem se aproximar. Pessoas que não têm oportunidade de estar aqui e vivenciar a universidade em outros períodos, dentro de um projeto, de um estágio, de uma bolsa, que só fazem o curso a noite, esse é o espaço, o momento de liberdade que eles têm. O PA também é fantástico, nossa, me dá uma autonomia, o PA é tudo, quem escolhe um PA que se realiza, ele automaticamente já está com o curso adiante, sabe? Uma frase que resume o que é ser aluno na UFPR é romper desafios e adquirir conhecimentos, pra mim está sendo a corrida em busca de realizações.

Tema: Futuro da Proposta

Tem futuro... Tem que ter... Tem futuro, com melhorias, claro. Tem futuro por que é muito bom, é completamente diferente de tudo, cativa a gente a querer estudar, a querer estar na universidade. Faz a gente se enxergar como protagonista, como autor de algo, como pessoa, como profissional futuramente. Este projeto não está formando uma mão de obra para o mercado de trabalho, este projeto está formando pessoas, está formando cidadãos. A partir do momento que eu me torno cidadão consciente da realidade do meu local, porque o objetivo da universidade aqui no litoral é esse, mudar a realidade local, se eu conseguir pelo menos isso, mudar a realidade onde eu vivo, aquele pequeno mundinho onde eu me encontro que é meu bairro, meu balneário ou minha cidade, então, eu já estou me tornando uma pessoa melhor, eu já estou me tornando um cidadão capaz de discutir as questões da minha cidade, discutir as questões do meu curso, discutir as questões até mesmo da família. Por que você tem uma formação pra isso, eles não estão ensinando você a ser professor, pra você ir lá ganhar dinheiro, eles estão nos ensinando para sermos pessoas capazes de obter várias informações e transformar também as pessoas

com quem temos contato. Então eu levo conhecimento pra quê? Não para dominar as pessoas a quem eu estou levando conhecimento, mas também para libertá-las de certa forma através do conhecimento que a gente está passando. Então, essa experiência de vida que a gente tem dentro da universidade aqui do litoral, que está dentro desta proposta, está formando futuros cidadãos. Em uma fala que o diretor teve numa das formaturas, disse que tem muito orgulho dessa universidade, do Projeto Político Pedagógico que tem como objetivo formar não soldados enfileirados, nem padeiros e sim pessoas autogestoras. Eu achei muito interessante, marcou.

7.2.2. Discurso do sujeito coletivo: alunos do Curso de Ciências

Tema: nova proposta do curso

Nós temos na semana três dias para os FTPS que são os fundamentos teóricos práticos, aí tem a quarta-feira que é ICHS e a sexta-feira que é para o PA. Os Fundamentos Teóricos Práticos não são necessariamente conteúdos científicos específicos, vai depender do projeto construído com o grupo, dos professores e conforme a realidade local. Um exemplo é o nosso projeto do outro semestre. Era sobre educação e alimentação, então, dentro disso a gente estudou a Psicologia, puxou pra alimentação, falou sobre a alimentação brasileira, qual a importância da alimentação na nutrição, a influência na aprendizagem do aluno, porque se tem déficit de aprendizagem. Então, a gente foi relacionando vários conteúdos, vários temas, não fica específico de certas disciplinas. Daí vai entrando a Biologia, vem a Química, a Física... Acho que o método que é por projetos e todos os tripés, as ICHS e o FTPS dão espaço para envolver um pouco da tua história de vida. No projeto de aprendizagem você pode escolher o tema, que acaba envolvendo não só você, mas a tua família, a tua comunidade. Você pode ser protagonista. No meu caso, meu marido é pescador e eu estou fazendo meu projeto de aprendizagem sobre o pescado. Meu marido já começou a estudar comigo, já começou também a envolver a comunidade, que ficaram querendo entrar na Universidade. Eu achei muito interessante essa autonomia que a faculdade dá, porque pelo método tradicional você acaba sendo dirigido, faça isso, e isso, e isso, e você não pode ter escolha. Além de estar estudando, sou pescadora, tenho carteirinha, eu trabalho com filetagem de peixe e com esse resto que sobra da minha filetagem eu estou transformando em adubo pra ser usado em hortas, em jardins, esse é meu projeto

de aprendizagem, usar aqueles restos de peixes que sobram no mercado municipal e que não é feito nada. Pra isso eu pesquisei e muito a parte teórica, mas o que eu mais gostei foi relacionar o meu trabalho, a minha família e o meu estudo. Outro ponto é a nossa avaliação que é por portfólio. Geralmente, eles pedem pra gente tentar relacionar as temáticas trabalhadas em sala de aula com o estágio, com as ICHS e com o PA. No portfólio está agregado a tua vivência, as tuas interações nas ICHS, FTSP e PA e todo o teu aprendizado. Então, meu portfólio está agregando toda a minha vivência aqui.

Tema: Pontos positivos e negativos da proposta

DSC1

A autonomia que você tem. No nosso caso, estamos estudando a história da terra, astronomia, fenômenos naturais, construções da ciência, utilização de recursos naturais. Só que o tema que eu estudei com afinco foi história da terra, daí eu recortei para o criacionismo, os meus colegas entraram com o big bang, com outros tópicos, ele entrou com a astronomia, ela com recursos naturais, outro com a construção da ciência. Então, eu corri atrás do meu tema, só que quando eles trouxeram o deles, trouxeram as dicas para que eu corresse atrás do deles também, não que eu vou ter uma aula disso, mas eu saberei me pautar e a partir daí correr atrás. A autonomia se dá também não só nos conteúdos, mas, no que não é tratado no curso, então, eu por conta própria vou lá pego e começo ler, vou discutir com alguns colegas que eu conheço, que sei que sabe. Eu acho que a Universidade nos dá esta autonomia de pesquisar, o que tem necessidade, o que a gente gosta mesmo, é o que a gente faz aqui, a gente estuda por prazer, eu vejo assim. No entanto, essa questão da autonomia, do protagonismo em que você se propõe a estudar o que gosta e da forma como você quer estudar, no seu próprio tempo, acaba criando muito conflito interno na maioria dos alunos e acaba tendo brigas e confrontos dentro de sala de aula, por que a maioria fica falando: a gente tem que ter conteúdo científico em sala de aula, mas se você trabalhou um pouco de conteúdo científico de uma forma integrada, de uma forma dialética com outras disciplinas, com outros temas, você vai pra uma sala de aula e ao se deparar com algo que não sabe você vai saber buscá-lo por causa da forma com que você aprendeu a lidar com esses conteúdos. A gente estava vendo que a parte pedagógica estava se sobressaindo em relação ao conteúdo científico, no conteúdo

científico a gente fica muito no básico, mas a meu ver é um lado positivo até porque como a gente tem a parte educacional um pouco mais trabalhada, um pouco mais preparada, a gente sabe lidar e procurar as estruturas científicas para lidar na sala de aula. É o que eu estou percebendo tanto no estágio como aqui em sala de aula. Só complementando a proposta do curso não é o conteúdo em si, mas o método de pesquisar, se você se deparar com um tema que não conhece, você vai saber pesquisar sobre aquele tema, não tem que ter um conteúdo específico no primeiro ano, Química, Bioquímica, mas tem que saber pesquisar qualquer conteúdo de Ciências que se depare, acho isso interessante. Outro ponto positivo é a troca de convivências. Como atinge o litoral todo, tem gente que mora lá no Paranaguá, tem gente que mora em Guaratuba, em Matinhos. Querendo ou não há uma diferença entre colégios e colégios. Daí a gente faz seminários dos estágios e na apresentação desses seminários a gente acaba trocando informações, acaba debatendo o que não tem em um colégio, o que tem no outro, e, nas quartas-feiras nas ICHS a gente não fica com a mesma turma, a gente interage com outros cursos, a gente escolhe o tema, vai atrás da ICH que você quer, o bom também é que você amplia amizades, conhece mais pessoas, não só da turma que você está estudando.

DSC2

Na verdade eu quero falar do que falta, acho que faltam áreas mais focadas: Física, Biologia. Agora estão trabalhando muito esta questão dos projetos, a gente escolhe um tema e em cima desse tema vamos trabalhar o semestre inteiro. A meu ver acho que a gente perde bastante. É como na nossa turma, eles fizeram cinco projetos relacionados às ementas, depois no final do semestre a gente fez a troca de vivências que foi mais ou menos uma aula, cada grupo deu uma aula para os outros. Aí o que acontece? A gente viu que cada grupo estava sendo privilegiado naquele tema e os outros, será que por causa da autonomia e do protagonismo irão pesquisar depois ou vão ficar só com a aula, com o que o outro apresentou, deixou pronto? Foi aí que nós construímos o seminário. Vamos estudar o que neste semestre? Vamos estudar isso, isso e isso e enchemos o quadro de tópicos, então tá, todo mundo vai estudar isso e cada grupo vai preparar uma aula, então um grupo será sorteado para apresentar uma aula de todos aqueles tópicos, em uma hora, duas horas de aula para apresentação de todos os temas, aí depois vem outro grupo vai fazer a crítica, faltou trabalhar isso, faltou fazer a contextualização, aí o outro

grupo vai reiterar, vai falar o que faltou, o que deveria ter sido trabalhado e o outro faz o relatório da aula, da experiência que teve e assim todo mundo vai trabalhar o mesmo conteúdo. Eu fico um pouco com medo de sair daqui e lá na hora, na sala não saber. Por mais que eu tenha que pesquisar, que não depende da faculdade depende de mim também, eu tenho um pouco de medo de ficar aqui quatro anos e quando chegar a hora de estar dentro da sala não conseguir. Sinto falta desses conteúdos porque um dia eu estava lá no estágio e a professora começou a falar sobre um tema e eu não sabia nada daquele tema, lá eu consegui obter aquele conhecimento e aqui na faculdade não.

DSC 3

Eu vejo assim, é muito complexo falar dessa questão de conteúdos porque ao mesmo tempo em que você se vê com falta, você pensa assim, mas eu tenho capacidade de pesquisar isso e daí você fala eu tenho a capacidade, mas eu queria ter a base, daí você pensa pra que eu vou ter a base se eu vou chegar ao final do curso e não vou lembrar de tudo isso? Não é mais necessário você saber todos os conteúdos, mas você saber o instrumento de como chegar nisso e aí eu paro pra pensar, tá, mas, como é que eu vou dar aula com quarenta horas, como é que eu vou pesquisar, em que horas eu vou fazer isso, então, sempre fica naquela balança. Em qual ponto eu fico? Quero conteúdo, não quero conteúdo, sei pesquisar, mas quero conteúdo. Então, fica todo mundo nessa, não tem como você falar não sou a favor dos conteúdos ou sou a favor dos métodos para pesquisar. Eu não consigo me posicionar quanto a isso. Eu vejo assim, no semestre passado foi um projeto contextualizado, foi maravilhoso, foi bom porque você consegue estabelecer todas as relações, foi um conteúdo que falava sobre alimentação, falava sobre nutrição, falava sobre os adolescentes, comportamento dos adolescentes, foi feito uma mesa redonda, então, é difícil você ver uma coisa e não relacionar com todo o conteúdo. Esse semestre eu já vi um projeto meio defasado, foi meio fragmentado por que cada aluno ficou responsável por uma parte do conteúdo do ensino de Ciências, então, faltou contextualização para isso, mas isso foi falta da turma ter se organizado e a gente precisa passar por esse tipo de dificuldade pra depois analisar, isso não deu certo, então, vamos trabalhar diferente esse semestre. Então, eu acho que tudo isso é muito complexo da gente falar o que é o melhor.

Tema: O curso prepara para ser professor?**DSC 1:** *Eu me sinto preparado***DSC 2:** *Eu não***Tema: Como é ser aluno de Ciências na UFPR Litoral****DSC 1:**

Agora já estou adaptado, já vejo com outro olhar, mas quando eu entrei aqui na universidade fiquei meio assustado, pensava: mas como eu vou aprender se eu não escrevo, se eu não copio? Demora para assimilar que as discussões são muito mais ricas para a aprendizagem do que ficar ali nos conteúdos. A gente vem do tradicional, a gente está acostumado a esperar o professor, a gente não está acostumado a esse tipo de liberdade: vamos estudar o que vocês querem! Qual a proposta de vocês? A gente fica, não, isso aí tá errado! A questão é estar em cima do muro. De não saber se é bom saber pesquisar ou se é bom querer voltar para o tradicional. Você fica em constante adaptação.

Tema: Futuro da proposta

Acho que o caminho é por aí. Essa busca de fazer diferente. Essa mudança não é imediata é uma mudança de longo prazo, então tem pontos que talvez mude para melhor, tem pontos que talvez não mude para melhor, isso só daqui 20, 30, anos quando já estivermos aposentados que a gente vai olhar pra trás e vai dizer: ôh! A gente começou esse novo método de ensino, então a gente vai poder dizer que valeu a pena, valeu o esforço, essa tentativa de mudança.

7.2.3. Discurso do sujeito coletivo: alunos do Curso de Artes**Tema: nova proposta do curso**

O curso é bem diferente do que a gente está acostumada em outras faculdades com aquela teoria, daí depois você vai pra outra teoria, teoria e teoria e no final do curso você vai pra prática pra fazer o estágio lá no final do curso. Aqui desde o primeiro semestre a gente já vai pra escola, já tem um contato mais íntimo com a escola, com a realidade local. Até eu no começo cobrava bastante às professoras: poxa, mas não vai ter a teoria? Só que aos poucos eu fui começando a entender que na verdade não é necessária aquela forma de teorizar as coisas como era

antigamente, é dessa forma tranquila que a gente tem visto. É muito gratificante essa questão de você tratar a cada módulo uma linguagem específica só que sempre ligada às outras que já foram ou que virá, isso dá oportunidade pra gente perceber que na verdade as artes não são divididas em artes visuais, dança, música e teatro, elas são todas juntas, não estão isoladas. Achei isso muito interessante porque nas universidades tidas como normais, você se dedica a uma única linguagem, isso pra mim forma o professor um tanto debilitado. E outra coisa que eu acho muito legal aqui é a relação que a universidade está construindo dia após dia com a comunidade, porque o PA que nós fazemos é desenvolvido com a comunidade e o ICHI também. Eu participo de uma ICHI que a gente faz em Morretes que participam as mães e as crianças. Acho bem bacana esse valor que é levado pra comunidade de que a universidade não é só pra poucos, que ali só entra quem tem muita inteligência, o intelectual, né? Eu imagino que não é de um dia pro outro, mas quem sabe daqui a dez anos a comunidade do litoral já vai enxergar a universidade de uma outra forma. Essa troca de experiências com a comunidade, eu acho isso muito legal. Outro aspecto importante é o protagonismo do aluno, porque nós temos os projetos de aprendizagem e neste projeto a gente escolhe o que vai estudar e intercala com as outras áreas do nosso currículo, por exemplo, nós temos um projeto de escultura que iniciou ano passado, nós temos o ICHI de escultura e nosso projeto de TCC do curso também é de escultura. Está tudo intercalado e é um conhecimento que não foi disponibilizado pela universidade, nós sentimos necessidade sobre o assunto, corremos atrás, buscamos e dá um aprofundamento bem legal da Arte. Os cursos de extensão foram fundamentais para a minha formação. Eu não entrei aqui com pretensão alguma de sair artista, mas hoje em dia eu me coloco no lugar de artista, eu aprendi a desenhar o que eu não sabia, pintar quadros que eu não pintava, esculpir, tudo isso porque participei desses cursos de extensão, cursos de capacitação e cursos, muitos cursos. Então essa forma que a universidade trabalha com os projetos, essas propostas, elas fazem com que a gente tenha oportunidades que jamais teríamos. Em suma é muito interessante, mas pra não deixar aquela coisa de tudo certinho, perfeitinho, eu acredito que daria super certo o que é proposto, mas, dependendo do módulo fica aquela coisa bem vazia, até mesmo sem muito nexos com as ementas dos módulos. Seriam alguns professores que sem querer, pelo menos sem intenção acabam meio que sabotando o próprio projeto do curso. Então, essas falhas teriam que ser

corrigidas, mas entendo que faz parte da construção da Universidade porque ela é nova aqui. Provavelmente daqui a uns cinco anos estará tudo estruturado. Eu acho que o nosso papel é importantíssimo aqui nesta Universidade porque nós vamos ser os desencadeadores de uma mudança dentro da educação, principalmente nas Artes que é deixada tão de lado.

Tema: pontos negativos e positivos da proposta

Autonomia, autonomia principalmente. Tem pessoas que acham que autonomia é entrar na faculdade e fazer o que quer, eu que mando, eu faço o que eu quero. Autonomia é uma coisa, fazer o que quer é outra. Dentro da proposta você pode caminhar, mas não fora daquilo ali né, você conhece a proposta, você está ciente dela e você sabe que pode caminhar dentro daquela programação. Autonomia pra você trazer a sua vivência, a sua história, a sua cultura. Tem professores que conseguem trabalhar de forma a cooperar com essa capacidade de desenvolver a autonomia no aluno. Acho positivo também a qualidade de vida que a gente tem aqui, a relação com as pessoas, essas novas propostas, a minha vida em relação a hábitos conscientes mudou bastante, não é igual na cidade, todo mundo que vem pra cá se integra nessa coisa de amizade, coletividade, colaboração.

Tema: O curso prepara para ser professor

Preparar, preparar, acho que não prepara. Acho que dá caminhos, né? Eu acredito que qualquer pessoa que entra na universidade achando que vai sair de lá preparada já está errando porque é uma pesquisa continua, é um estudo continuo. Você vai se preparando ao longo da vida. Se eu for imaginar, agora eu tenho o diploma, nossa que legal, agora estou pronta! Eu não estou pronta, hoje é uma turma, amanhã é outra, o ano que vem mudou, a diretora de escola mudou, o prefeito mudou, o PPP mudou, o mundo mudou e coisas novas apareceram e eu vou mudando junto, tenho que ir mudando junto e cada dia me tornando mais professor.

Tema: como é ser aluno de Artes na UFPR Litoral

É maravilhoso ser aluno na UFPR litoral. A troca de experiências, o respeito, a autonomia, aquele tom de valorizar o conhecimento do aluno.

Tema: Futuro da proposta

Ainda não foi pesquisado o resultado das pessoas que saíram daqui, a gente não tem conhecimento. Também acho que ainda são poucos os que abraçam a proposta, tanto os alunos como os professores, mas penso que é uma universidade do futuro. Nós temos um evento em Curitiba e todos os anos a gente participa e apresenta projetos. Um grupo de professores que ouviu nossa apresentação, ficou encantado e quer vir conhecer a universidade. Nos encheram de perguntas: me diga como que isso funciona? Mas e dá certo? Mas, como que o professor vai na sala e vocês resolvem esta questão? E os projetos? Acredito que nós também temos esse papel de levar o que é feito aqui na nossa universidade pra fora, passar para outras pessoas como é bom e o quanto é importante trabalhar desta forma, quem sabe um dia a gente não vai ter escolas de ensino fundamental trabalhando assim?

7.2.4. Discurso do sujeito coletivo: professores do Curso de Ciências

Tema: Desafios que se colocam para a formação inicial

Eu acho que o principal desafio é eles terem empolgação com a formação que escolheram, motivação pela profissão, por conta de todos os problemas de conjuntura. Acho que essa é uma questão, poucos querem né? Remetendo ao projeto institucional, o desafio para trabalhar com licenciatura é começar a desenvolver esse trabalho fazendo o rompimento, fazendo a quebra de paradigma, não a quebra direta, mas a transição para a quebra do paradigma porque eles vêm de uma construção altamente tradicional e quando entram em um espaço em que tudo é totalmente diferente, logo se sentem desconfortáveis e quando você está desconfortável em um lugar você vai embora, não fica. Então, o grande desafio é como que a gente faz essa transição pra começar a desenvolver atividades na perspectiva do projeto que é formar um professor numa perspectiva emancipatória, que ele saia sem se tornar um mero reproduzidor de conhecimento, apesar de uma realidade ainda disciplinar na educação básica, mas que ele consiga nos limites da disciplina ser um professor que contribua para a elaboração do pensamento crítico do sujeito, que faça uma mediação numa perspectiva de transformação social, que possa realmente formar sujeitos intelectualmente emancipados que venham modificar principalmente a questão da falta de equidade social e justiça. Outro desafio de um curso de formação de professores é a desvinculação do que é

trabalhado no curso com a realidade da escola, aqui especificamente eu acho mais difícil ainda por causa da proposta diferente que a gente tem, o trabalho é por projetos. Temos percebido uma dificuldade muito grande, uma angustia muito grande dos estudantes nessa diferença entre o que a gente trabalha aqui e o que eles estão vendo no estágio lá na escola, da forma como eles têm que trabalhar lá. Então, eu penso que o curso deveria refletir um pouco mais sobre formas de atuar na realidade, como fazer para trabalhar isso que a gente está propondo lá naquela realidade que é tão engessada. Acho que o que é complicado para a questão da formação de professores é a relação que a gente tem com as escolas, os professores de lá colocam pra gente: ah! A gente não pode fazer muitas inovações ou não pode trabalhar de uma maneira diferenciada se não a gente não vai dar conta de atender o que está no programa e muitas vezes eles não têm essa liberdade de ir e mexer neste programa que vem lá da direção ou do próprio núcleo. Então, isso pra mim é um desafio, a falta de flexibilidade que os professores têm pra poder fazer um trabalho e de incorporar o processo diferenciado e de entender a formação dos nossos estudantes como um aspecto que vai além daquela questão do conteúdo, de repassar o conteúdo e dar conta do programa.

Tema: A nova proposta do curso

Comparado com as outras licenciaturas, eu não vejo nada igual por aí. Você vê muitas coisas acontecendo, mas não nesta perspectiva de equidade, do ideal de transformação social. Esse PPC tem uma perspectiva fortemente emancipatória, foi pensado em uma concepção emancipatória do sujeito. A proposta que a gente tem no curso tenta ser o mais coerente possível com o Projeto Político Pedagógico da Universidade e aí o desafio, uma coisa é a gente ter algo idealizado, outra coisa é você fazer, agir e vivenciar uma proposta diferenciada. A possibilidade de trabalhar a partir da realidade local para mim é um diferencial muito grande, a leitura crítica dessa realidade de forma a pensar como superar isso que já está dado, isso que já está construído. Então, a gente constrói um currículo diferenciado que vai estar vinculado com o fazer docente e com o conteúdo específico que ele vai trabalhar, se ele vai ser professor de Ciências, ele tem que ter conhecimentos de ciências junto com a prática pedagógica carregada para uma ética, um compromisso social. Também o fato de a gente tentar trabalhar por projetos, digo tentar, por que também os entendimentos do que é trabalhar por projetos são distintos dentro do curso e a

difficuldade de fazer isso, em especial agora com o número de turmas aumentando e poucos professores. O curso de ciências trabalha com projetos onde os estudantes têm oito projetos e não tem uma ordem, tirando o primeiro período que é introdução do mundo universitário, reconhecimento do litoral, nos outros sete períodos não existe uma ordem, cada turma pode fazer qualquer um daqueles sete módulos independente, mas toda a turma tem que cumprir os sete e o primeiro semestre que é introdução ao mundo universitário. O que tem sempre? Sempre tem um vínculo forte com a escola e paralelo ao processo de construção dos módulos, ocorre o estágio, de maneira que a gente consiga fazer momentos de ir e vir com a escola e com o que está sendo trabalhado naquela área de FTP. Por exemplo, vou pegar dois projetos que trabalhamos. Com uma turma, a gente começou a construir, levantar algumas problemáticas do Litoral e estava em uma época de chuva e eles falaram assim: por que enche tanto as ruas em Matinhos? A partir desse problema começaram a levantar algumas hipóteses, enche muito por que os prédios estão em lugar irregular, por que o lençol freático não passa aqui, por que chove muito... A partir daí a gente propôs um método que tentasse dar conta desse processo, dividimos a turma em uns seis grupos, aí pegamos o mapa de Matinhos e fizemos uma sobreposição de imagens cartográficas. Um grupo ficou responsável por trabalhar a questão de flora e fauna da região, aí naquele mapa em papel vegetal, embaixo do mapa base, ele fez toda distribuição de flora e fauna da região de Matinhos, o outro fez a parte de ocupação urbana, pra verificar onde você tem a urbanização, quais áreas tem maior densidade, o outro viu a parte de geologia e tipos de solos, o outro viu a parte de hidrografia. Quando produziram o mapa também tinham que produzir toda a fundamentação teórica que explicasse a interpretação daquele mapa, além da legenda. Aí cada grupo se especializou em uma área. Depois a gente começou a fazer a sobreposição dos mapas, então, eles sobrepunham, por exemplo, solos com vegetação e aí para cada sobreposição, todos os grupos tinham que sentar e discutir quais informações a gente teria a partir dessa sobreposição, isso cada grupo fez com todos. Depois dessas análises, tentaram responder quais das hipóteses seria a mais viável para explicar as enchentes em Matinhos. Na verdade, eles observaram que é um conjunto de fatores. Esse é um processo que pode ser aplicado em outras situações quando eles estiverem dando aula, por exemplo, para interpretar a região do entorno da escola. Então, esse foi o projeto daquele semestre que a gente trabalhou dentro do módulo

que era a parte de interpretação do meio ambiente. Esse é o projeto de uma turma que considero que foi bem sucedido. Nesse semestre a gente está tentando outro, o mesmo módulo, mas é outra turma. E a partir do que a gente foi discutindo surgiu à ideia de montar uma coleção didática que dê conta da análise e interpretação da flora e fauna da região. Então, a ideia é assim, você não mata nenhum animal, você não mata nada, mas tudo que achar a gente pega, esqueleto de golfinho na praia, concha, insetos, cobra que aparece, passarinho que bate no vidro e morre e aí eles montam uma coleção e essa coleção funciona como coleção didática a serviço da escola. O que estamos trabalhando com eles? Quais as características que são importantes para você diferenciar uma espécie da outra? Como que é feita a classificação taxonômica? A ideia é que eles possam reproduzir esse processo depois junto dos estudantes da turma deles, seja ensino médio, ensino fundamental, com os animais e as plantas que eles conseguem pegar no entorno da escola. A ideia não é trabalhar a flora e a fauna, mas que conceitos estão por trás da classificação, por que um animal é diferente do outro? Como que se analisa pra diferenciar um animal do outro? Uma planta de outra? É esse o processo, são dois projetos, um já concluído e outro que está em andamento. Em alguns momentos sai mais, em alguns momentos dependendo da turma não vai muito e aí exige uma intervenção mais direta de forma que não perca a direção o que não significa dizer que é tradicional ou emancipatória, mas a responsabilidade da condução é do professor. Então, depende de turma pra turma e de professor pra professor, mesmo dentro do grupo nós temos colegas que tem uma dificuldade de fazer isso, é um trabalho a mais, uma carga a mais. Eu entendo como trajetórias e quando eu me refiro a isso estou pensando muito ligado a área de formação dos professores. Com esse trabalho vejo a possibilidade de romper uma série de coisas, agora é difícil por conta da falta de pessoas, por conta das concepções, a própria concepção que o estudante chega, então a gente percebeu em determinado momento um alto índice de evasão do curso e a gente percebeu que isso estava relacionado ao choque que os estudantes encontravam quando chegavam com a formação que eles tinham do ensino médio e se deparavam com esse tipo de formação aqui, daí a gente optou por fazer um ano de acolhimento, trabalhando com projetos, mas de uma forma que não assustasse os estudantes e que eles comesçassem a perceber efetivamente o que é isso, trabalhar por projetos. Eu acho que essa é a maior riqueza. Outro ponto são as ICHIS e os PAS. Para mim a ICHI é o espaço mais revolucionário que a

gente tem aqui, sou apaixonado pelas ICHIS e defendo muito a forma como ela é trabalhada, ainda que as concepções também sejam muito diferentes, entendo que é um espaço onde a gente consegue romper mais com tudo que a gente conhece, com tudo que a gente entende acerca de educação, na medida em que você está trabalhando com uma riqueza de cursos, riqueza de séries, são universos diferentes ali em formação, então é muito interessante. Penso que uma das coisas principais deste espaço é a construção do espaço autogestionável. Vejo isso tudo muito rico.

Tema: Vantagens e desvantagens da proposta para promoção de práticas inovadoras na formação de professores

Olha, eu diria que eu vejo mais vantagens do que desvantagens. A grande vantagem é a imersão do aluno na realidade escolar, entrar em contato com o aluno real, não com o aluno ideal. Com essa imersão eles alimentam os FTPS o tempo todo com questões da sala de aula. Outro ponto é que eles não veem nada fragmentado, eles não têm Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento, eles tem tudo isso de acordo com o projeto que estão desenvolvendo. Por exemplo, no projeto de uma turma sobre saúde e qualidade de vida do adolescente caiçara, dentro da temática vivência de docência e a relação saúde, qualidade de vida. Construímos o mapa conceitual das questões que perpassavam isso, relacionando também com o nosso curso que é de ciências e formação de professores. Então, nós transitamos desde o aparelho digestivo, a alimentação, aí você entra na parte de anatomia humana, as vitaminas, as proteínas, entra na parte de merenda escolar e da psicologia do desenvolvimento, principalmente na fase da adolescência. A gente assistiu ao filme Super Size Me e aí eles falaram assim: nós vamos fazer dois tipos de alimentação, vamos fazer pizza, daí foram fazer a pizza e estudaram que elementos que tinham naquela pizza, proteína, carboidratos, fizeram toda uma tabela disso. Depois foram ver como era a passagem daqueles alimentos pelo trato digestivo. Então propuseram fazer uma alimentação caiçara. Vamos analisar se a culinária caiçara é mais funcional ou não? Fizeram uma alimentação caiçara, analisaram a composição dos alimentos e fizeram uma comparação com a alimentação por pizza. E eles apontaram seus resultados. Em seguida foram para as escolas, fizeram um levantamento da merenda escolar, a quem atende, por que atende? Que tipo de alimentos as crianças têm comido hoje? De onde vem? Quais são as políticas públicas para isso? Como a escola atua com

relação a isso? De onde ela capta recursos? Enfim, fizemos toda uma discussão, sociopolítica sobre a merenda escolar. Muito interessante, porque as escolas no Paraná em alguns lugares estão baseadas na cultura familiar, aqui em Matinhos ainda é um alimento que vem enlatado, aqueles chocolates, aquelas bolachas, essas coisas. Aí foi bem interessante pra eles, até nós temos uma merendeira como aluna, aí ela passou a rever seu papel. Essa é a vantagem! Então, depois disso começamos a estudar juntos, por que esses adolescentes tinham esses desejos, começamos a estudar sobre o desenvolvimento do adolescente, a questão da neurociência e também hormonal, aí eles organizaram uma mesa redonda e trouxeram representantes da escola, psicólogos e foi feita uma mesa redonda, estudaram todos os transtornos afetivos que ocorrem, qual é o componente de mudança cerebral que faz com que o adolescente precise muito de novidade, porque ele não tem noção de causa e consequência. Então, foi extremamente lindo, aí eles entregam um portfólio no final, fazem autoavaliação. Eu acho que as vantagens, assim: primeiro que a gente abre uma série de possibilidades para que os estudantes vejam novas práticas e novos métodos, uma nova maneira de interpretar a própria formação de professores, que é muito mais pela capacidade de construir relações entre conteúdos, do que propriamente saber os conteúdos, esse processo eu acho que a gente consegue apresentar para os estudantes.

Tema: Como é ser professor na UFPR Litoral

Olha, eu acho que é muito bom e a gente sempre vai estar com possibilidades e limites. São várias perspectivas de olhar, tem a perspectiva de que é como em qualquer outro lugar na medida em que aqui não é diferente de outros lugares, tem suas vaidades, tem os problemas da academia. Ser professor aqui sem envolvimento é como ser professor em qualquer outro lugar. Agora se você se envolve aí a proposta é fantástica. O problema é essa dicotomia, de quem é a favor e de quem é contra. Eu acho que independente de você ser favorável ou não ao projeto, você tem que se envolver, se você tem problemas, tem coisas que você é contrário, se você não se envolver, você não pode articular, propor coisas novas. Eu acho que para o professor que se propõe a viver isso daqui de verdade é apaixonante. Você visualiza tantas coisas, você tem possibilidade de participar de tantos espaços diferentes que são muito motivadores. Há espaço desde você sair e mobilizar para a construção da proposta da universidade que tem um papel social

claro e definido, ou você ficar só lá no seu espaço de sala de aula, por que não existe nenhuma cobrança para eu sair e fazer e nenhuma cobrança para eu não sair e não fazer. E aí não tem muito que fazer também, porque da mesma forma que os estudantes, cada um tem seu tempo de compreensão dos processos. Alguns vão entender e já se envolvem, outros a ficha pode cair depois, outros saem daqui e depois cai a ficha, outros vão morrer talvez sem compreender todos os processos, acho que isso faz parte e trabalhar com essa diversidade que é rica, mas é desgastante também, você vê de repente colegas trabalhando para que esses espaços se dissolvam e aqui se transforme em uma universidade convencional e aí você se desgasta, por que você precisa ir para o confronto teórico mesmo, do debate. Eu não levo pelo lado pessoal, mas as pessoas acabam levando, isso é uma das coisas que eu tenho tentado manter. As pessoas, às vezes, ficam até assustadas porque a gente tem debates, às vezes sérios e depois sento, tomo uma cerveja com eles, aí eles se assustam. Você está debatendo ideias, eu não tenho nada contra a pessoa. Então, acho que ser professor aqui é isso tudo, acho que o processo é envolvimento, esta é a palavra. Quem se envolve consegue se sentir como professor de uma forma diferenciada, a atuação é diferenciada, quem não se envolve acaba fazendo o que faria em outro lugar. Agora, é preciso entender que é difícil, para mim foi difícil no início, precisamos olhar para os colegas professores e não estigmatizar, dizer que eles são do contra porque é muito difícil mesmo. Eu acho muito bom como possibilidades, quando você já tem a intimidade com a proposta o céu é o limite, você propõe coisas, você se sente seguro para fazer proposições. Aqui você pode ver o teu projeto, a tua atuação sendo uma atuação de impacto na sociedade, aqui a gente consegue observar isso de uma maneira mais presente e isso é um retorno legal. Eu gosto demais de morar e de trabalhar aqui, por vários motivos, primeiro pela liberdade total que eu considero que a gente tem para criar e desenvolver. A qualidade de vida é outra coisa que eu acho importante. Então, hoje eu não tenho a menor vontade de sair daqui da UFPR Litoral, seja pelo projeto pedagógico, seja pelo estilo de vida.

Tema: Formação dos professores formadores para trabalhar no projeto

Está faltando. No começo a gente teve. Atualmente isso é uma demanda. A falta dessa formação ser concomitante o tempo inteiro prejudica, por isso que hoje estamos tão divididos. Mesmo dentro da Câmara a gente tem concepções

diferentes, o que é o PA? O que é a ICH? O projeto de aprendizagem é o ponto mais frágil, cada um faz da maneira que acha. A gente tem proposto que pelo menos na Câmara a gente comece a fazer um trabalho de formação sobre os conceitos principais do nosso PPP que não tem consenso ainda. O que pensamos de autonomia, de pró-atividade, de protagonismo e de emancipação? Para alguns autonomia é deixar o aluno se virar sem mediação do professor, entende? Primeiro a gente poderia fazer um processo de formação interna, os cursos trocam muito pouco suas experiências, por exemplo, Ciências tem um processo de formação de professores que é diferente das Artes, que é diferente da Linguagem. Mas, eles não trocam experiências, nem no que seria comum desses três processos como, por exemplo, o estágio. O estágio é uma coisa que a gente poderia fazer de uma maneira integrada entre os três cursos e isso não acontece. Então, primeiro é nós compreendermos que o projeto do Litoral é maior do que o que acontece dentro do curso e trocar experiências com outros cursos. Outro processo é a partir da troca das experiências a gente verificar o que ninguém está dando conta e chamar alguém pra vir trabalhar com a gente. Mas, aí eu acho que o acompanhamento não é um processo intensivo em uma semana, um monte de palestras prontas, tem que entender o que está acontecendo, viver a realidade do problema e a partir daí começar a propor soluções junto com o grupo nosso. E além do teórico, trazer também um pouco de como a gente pode tentar operacionalmente dar conta dos processos, não só com a teoria em base, mas como é que operacionaliza essa teoria na prática. Penso que a gente poderia ter isso institucionalmente mais puxado. Talvez criar o espaço não seja suficiente, porque teoricamente a gente tem o espaço a cada semana na reunião com o Conselho, mas a gente tem processos hoje onde a motivação para a participação dos espaços dos professores é muito pouca, a gente tem espaços de debate que tem uma frequência muito pequena de pessoas, porque isso? Na minha análise tem várias coisas envolvidas, tem o jogo político de não legitimar esse espaço, tem quem diz: ah, tem um monte de coisas pra eu fazer em vez ir lá e ficar vendo um monte de caras discutindo as cores das borboletas. Então, todos esses processos fazem parte do que leva ao esvaziamento dos espaços potenciais de discussão que a gente tem. Tem o risco também de que na hora que a gente abre isso para que interferências externas venham, eu estou quebrando um pouco da minha zona de conforto. Essa situação sobrecarrega quem defende a proposta, porque você acaba tendo que mediar mais espaços, assumir mais alunos

para mediar os projetos e opções de ICHI, porque os alunos tem que ter isso. Então, sobrecarrega as pessoas engajadas, muito.

Tema: o currículo prepara os alunos para serem professores?

Essa é a grande angústia minha que está se potencializando agora que estou acompanhando os estudantes nos estágios onde a gente percebe a dificuldade deles em sala de aula, a angústia de tentar fazer alguma coisa, de querer fazer algo diferente, mas amarrados com a camisa de força da escola, não tenho certeza se para essa escola que está aí a gente está preparando eles, mas, penso que sim, eu acho que cria mais possibilidades para o sujeito ser um melhor professor do que no ensino tradicional e aí não se trata de juízo de valor melhor ou pior, mas de mais possibilidades. No ensino tradicional o sujeito também consegue trabalhar uma série de conteúdos dentro da proposta que se tem, o sujeito sai de lá conhecendo aqueles conteúdos. Coloco mais possibilidades quando falo no emancipatório, na proposta que a gente tem com essa característica, de que ele pode fazer mais coisas, ele pode envolver seu aluno em termos de produção de conhecimento, de articulação com a realidade, possibilidades de intervenção, uma série de outras coisas que ele constrói durante a graduação, coisas que talvez no tradicional ele vá construir só depois de uma pós-graduação, em um espaço que possibilite isso, eu acho que esse seria o grande diferencial entre o tradicional e o emancipatório. Acho que o emancipatório acelera esse processo de descobertas de potencialidades, da sua responsabilidade social com a formação, com as pessoas que ele está lidando. Então, eu acho que é um pouco por aí. Evidente que para ser um bom professor, vamos colocar assim: um bom educador, a gente nunca está pronto, mas também não depende só do currículo, depende dos desejos, das motivações internas do sujeito. Não é por que a gente tem um currículo assim que todos os sujeitos formados irão fazer a diferença lá fora. Porque o sujeito chega aqui adulto, com o caráter formado, mas acredito que o currículo traz todas as condições pra aqueles que queiram ser bons professores. Eu acho que prepara de uma maneira diferente do que é feito por aí. Eu fiz licenciatura e não acho que eu tenha saído docente e eu sempre quis fazer pesquisa e tal e hoje eu estou sendo professor e gostando de fazer isso. Eu acho que eles saem com um desejo maior de ser professor e de entender um pouco mais a complexidade do que é ser professor. Com uma base de conteúdos teóricos da área específica de conhecimentos seja nas artes, seja nas

ciências menor do que o cara que sai formado por outro currículo, mas sabendo justamente onde encontrar, isso é um grande desafio na minha leitura.

Tema: futuro da proposta

Eu acho que esse percurso não tem mais volta, não tem como voltar agora. Porque mesmo com todas as divergências quando há um momento de defender e de lutar por isso aqui, a gente tem a maioria envolvida. A implantação é o momento mais delicado, a interrogação no início é muito forte. As turmas que entravam no curso interrogavam: será que isso vai dar alguma coisa? Hoje você já escuta o aluno falando: olha, fiz isso, fiz aquilo, fui a um congresso e tal. Eu tenho esperança de que essa proposta vá continuar, pode haver momentos em que vá regredir porque é da caminhada, mas eu coloco muita fé em uma coisa: nos nossos alunos fazendo concurso e se tornando docentes desse lugar. Já temos dois alunos da licenciatura em Ciências que acabaram de ser selecionados no mestrado e eles falam: vou fazer concurso pra dar aula aqui. Penso que tem uma perspectiva boa pra frente, mas, a proposta do curso depende da proposta da universidade, o vínculo é muito forte. Se de repente esbarra a ICH, esbarra o PA, o FTP, a proposta do curso também vai junto. Agora se a proposta da Universidade se mantém, se fortalece, eu acho que a proposta do curso se fortalece também. Tem dois pontos que merece atenção institucionalmente, a formação continuada é um deles e já falamos sobre isso e a falta de aproximação com a comunidade é outro. Mesmo com a proposta que temos, ainda tem um afastamento forte da comunidade. Temos ações mais pontuais, mas quando se fala em um projeto institucional, faltam momentos em que a comunidade participe seja do planejamento, ou seja, da avaliação do processo da universidade, isso é constituinte da nossa proposta. Então, se você não tem a comunidade seja ela representada, ou seja, ela voluntariamente vindo aqui, isso fragiliza a relação do setor com o executivo, por que você não tem alguém que fale pelo setor, além do próprio setor. A aproximação serve tanto para fortalecer a instituição como para as pessoas entenderem o que a instituição faz e aí se não entendem, tem algumas leituras, como um professor da região que tinha filhos aqui e a leitura que fazia é que era muito bagunçado, certamente porque a aproximação falhou e é um professor, um formador de opinião. Acho que a gente tem perspectiva pra frente se a gente construir essa perspectiva junto com as comunidades. Como falei pra uma estudante: imagine você diretora, como é que você vai romper com a secretaria e

fazer uma escola diferente aqui na região, precisa de apoio da comunidade. A primeira coisa é chamar a comunidade para dentro da escola, acho que a escola se fechou em si mesma, chamar a comunidade pra dentro da escola e conversar a respeito de educação, mostrar como é que são os processos e construir juntos essa proposta. Então, não sei, acho que depende muito de como esses estudantes estão saindo daqui, vão trabalhar a partir do que eles viram aqui. E ainda, acho que a gente precisa fazer pequenos rearranjos no curso para que o processo possa chegar mais próximo do ideal. Acho que temos que ter um pouco mais de equilíbrio entre a área de ciências e a área de ensino, por que está muito focado na formação do professor, pendendo mais para área educacional do que para área de ciências. O retorno vem um pouco dos alunos, eu gosto de uma fala que eles colocam: se a gente tem uma base teórica maior, a gente pode trabalhar com mais variedades metodológicas.

7.2.5. Discurso do sujeito coletivo: professores do Curso de Linguagem e Comunicação

Tema: Desafios que se colocam para a formação inicial

A dificuldade é que eles vêm com problemas do ensino básico, dificuldade até de ler, quanto mais entender o que está lendo. Eu acho que eles realmente estão chegando cada vez mais deficientes nisso. Há também uma falta de tempo, uma coisa muito rápida por parte deles, eles não deixam isso assentar, refletir sobre e como é que eu levo isso para minha prática docente. Mas, aí eu acho também que a gente sempre costuma olhar para traz e ver o problema na formação básica e não olhar para si próprio e pensar que a universidade não pode ser um impedimento para que ele chegue, as condições nas quais ele chega não é uma responsabilidade dele. Então, eu acho que têm que ser as duas coisas, da gente olhar como eles chegam, mas também olhar que a universidade não é mais um lugar elitizado em que só os que faziam uma educação de qualidade podiam estar nela. Então, eu acho que o problema é a gente considerar só o histórico que ele traz e a gente não pensar nisso, o problema maior é esse, a gente querer enquanto universidade, achar que vai chegar um aluno ideal. Eu acho que como desafio e como problema é esta questão de trazer a autocrítica. Somos uma licenciatura, todo nosso trabalho tem que estar muito integrado com a educação básica, o que eu sinto e vejo nas escolas

quando eu estou lá é um certo ressentimento das escolas em relação à universidade, na medida em que a universidade se coloca em uma posição de crítica e de “vejam o que vocês estão fazendo, olha o que vocês estão mandando pra nós”. Nesse sentido, eu penso que o próprio curso tem que repensar o lugar de estar na escola, não deveria ser só o lugar do estágio. Então, a gente ainda está no modelo tradicional. Repensar o próprio estágio, a gente até tentou fazer isso, mas está tão amarrado em marcos legais...

Tema: Nova proposta do curso

Então, o curso foi concebido por pessoas que de certa forma não estão mais aqui conosco e era bastante utópico no sentido de que quem bolou queria fazer algo diferente, aí a gente enfrentou um pouco de dificuldade de entender e adequar tudo isso, ainda mais em termos de distribuição de carga horária do curso em relação aos eixos pedagógicos do projeto, já que o curso acaba sempre sendo avaliado conforme os parâmetros do Curso de Letras e a gente tinha aquela ambição de fazer Língua Estrangeira e aí era Português junto com as outras duas: Espanhol e Inglês, de forma que nem ficou muito claro nos primeiros documentos que a gente divulgava se o aluno podia fazer todas, ou se podia optar, em que momento do curso fazia, se já começava direto na Língua. Então, foi surgindo uma série de dificuldades de recursos humanos, os professores precisavam se desdobrar porque as turmas iam entrando, sempre três habilitações, faltaram então recursos humanos e a gente foi enxugando para em 2011 deixar somente o Português, mas não era um desejo nosso, a gente acha interessante a Língua Estrangeira e o diferencial talvez fossem então, as ementas pra Comunicação. Isso já possibilita, dá um conhecimento, um esclarecimento, uma formação humanística mínima necessária para o sujeito não ficar restrito ao ramo de ser professor, mas de poder também lidar com estas questões de comunicação, principalmente isto que envolve a educomunicação, mídia e educação. Mas, alguns alunos achavam que seria equivalente a um curso de Comunicação Social. Então, havia esta dúvida, na verdade de uma turma, por exemplo, de trinta alunos que era a primeira turma, vão se formar dez, doze no máximo, né? Poucos vinham interessados em dar aula.

Então, a gente acabou dando essa ênfase na Comunicação e resgatamos o conceito de Linguagem que era entendida como estudo de Línguas, para estudos semióticos, estudos comparativos e até mesmo a questão da Língua Portuguesa,

leitura, escrita, letramento, reforçou mais as carências e foi muito mais ao encontro do nosso público alvo, tanto que agora o curso está com uma identidade. Você sente que as turmas que estão vindo têm essa identidade de Linguagem e Comunicação. Não tanto a Língua, porque ficou com a Língua Portuguesa, mas ele ficou com um caráter muito mais focado dentro de educomunicação, mídia e educação, estudos de semiótica, que é fundamental até pra quem vai dar aula e até os parâmetros curriculares hoje exigem que o cara tenha noção de gêneros. E na verdade nesse momento de ter que adequar o currículo conforme o problema que a gente tinha de não ter professor suficiente para continuar desenvolvendo as Línguas Estrangeiras, ajudou a gente a bater o martelinho para não abandonar a Comunicação, porque da maneira como estavam indo as discussões, a gente estava começando a ficar escravo do currículo de Letras. Na verdade a gente acabou criando uma forma de nos FTPs possibilitar esse hibridismo de incluir a questão da comunicação.

DSC 2

Eu acho que não é somente isso, esse é um dos elementos, porque na verdade quando a gente começou a escrever uma das coisas que a gente trouxe foi a discussão do próprio currículo de Letras de que não formava para dar aulas de Português, por quê? Pela própria estrutura curricular e não era uma discussão só nossa, é uma discussão nacional que continua crescente. A gente percebeu que era necessária a discussão o que é preciso aprender para poder ensinar? Essa foi sempre a pergunta que nos norteou. Outra questão que a gente trouxe para dentro dessa discussão foi qual o papel das pedagógicas? Tradicionalmente em um curso de licenciatura você tem o conteúdo e as pedagógicas à parte, não é uma discussão nossa também, a gente só tentou pensar e ver como podia levar isso pra prática. A discussão do lugar das pedagógicas dentro dos cursos de licenciaturas vem sendo discutido faz pelo menos uns quinze anos, que são as famosas didáticas, didática um, didática dois... Quem dá didática é o pessoal da Pedagogia ou o pessoal do Curso? Então, a gente começou a trazer a parte de pedagogia pra dentro do módulo, quando a gente vai trabalhando a Língua Portuguesa, a Língua Espanhola, a gente pergunta: o que preciso aprender para pode ensinar? Então faz com que a sala de aula seja um verdadeiro desafio para o docente, porque você entra em conteúdos de pedagogia e você vai trabalhando as duas dentro do possível. E aí tem a questão da comunicação, e essa questão da comunicação também sempre pensando na comunicação relacionada com o ensino, porque desde o início do

curso a gente colocou, esse aqui é um curso de licenciatura e a gente sempre tenta que a educação dialogue com o ensino de Língua Portuguesa, porque agora só ficamos com o Português. A gente está tentando levar isso adiante, por exemplo, a questão da comunicação na primeira proposta de Linguagem e Comunicação, a orientação de comunicação era outra, era trabalhar com comunicação empresarial. Agora os estudantes estão indo para o estágio, a gente repensou o estágio, geralmente estágio começa a partir da metade da carreira, a gente tem desde o primeiro semestre. A questão do reconhecimento do litoral a gente já considera estágio, por quê? Porque eles começam a ver a sociedade, a escola não é um E.T. a escola está dentro de uma sociedade, dentro de um determinado contexto. A gente começa a pensar, desmaterializar esse olhar, para que eles possam ir depois para o campo de estágio de outro modo. Nossos estágios começam muito antes, a legislação está pedindo pra que a gente pense tudo quadrado, mas de fato não se pode querer formar um professor e dar toda a carga pedagógica na segunda metade do curso. Eu acho que se você pensa num curso de licenciatura, você começa a pensar no estágio desde que o estudante entrou na sala de aula, inclusive se trabalha a questão de outros espaços escolares, como por exemplo, a escola itinerante do MST que tem aqui na Secretaria Estadual do Paraná e tem um projeto pedagógico diferenciado, é um modo diferente de pensar a escola, são mostrados outros espaços educativos onde a noção de tempo da educação, a noção de espaço educativo, explode. A gente trabalha com escolas multisseriadas, a logística para ir pra lá é muito difícil, não é fácil, é cansativo, o barco quebra, estrada interditada... Outro diferencial que é importante falar são as relações internacionais. Temos um projeto de parceria universitária da UFPR Litoral com a universidade do Rio Cuarto lá na província de Córdoba na Argentina.

Tema: Vantagens e desvantagens da proposta para promoção de práticas inovadoras na formação de professores.

Ainda há um descompasso entre o que o governo fala pra fazer e a prática real das escolas municipais de ensino básico de educação, não sei como resolveria, mas eu vejo como uma grande desvantagem a falta de diálogo do sistema nacional de ensino com o ensino básico e nós da universidade. Então, quando eu chego na sala de aula com esse descompasso todo, fica bem complicado. Para levar adiante um curso como o nosso, não dá pra você fazer o cálculo docente a partir da mesma

fórmula, porque veja só, a gente têm nesse projeto dois espaços curriculares que demandam muito dos docentes, sem falar nos Fundamentos Teóricos Práticos que já demandam muito e que precisaria pelo menos de dois docentes em diálogo dentro de sala de aula com o estudante. E tem a questão dos projetos de aprendizagem, eu levo muito tempo com o projeto de aprendizagem dos meus estudantes. Então, o governo federal abre a proposta, o pessoal lá adora nossa proposta, ah! Que maravilha, mas você não dá conta, tem o PIBID são doze estudantes pra orientar, fora os PAS, fora os FTPS, fora as ICHIs, fora trabalhar em dois cursos diferentes, fora e fora... Esta é uma questão, porque se pensa que o professor só dá aula, total engano, dentro da estrutura universitária o professor não trabalha só com ensino, aliás, somos obrigados a trabalhar ensino, pesquisa e extensão, me diga como é que eu faço? Além de ter que apresentar trabalho em congressos, além de ter que publicar... Como é que eu faço? Só posso fazer na base do estresse e isso acontece.

Tema: Como é ser professor na UFPR Litoral?

DSC 1

É bem melhor que o tradicional. Eu agradeço por estar em um projeto desses, mas, é complicada a questão que nós temos, a grande divergência é com o não cumprimento do que foi colocado para a gente em nível de governo federal, de proposta mesmo, de concurso, de número ideal de professor, pelo menos próximo do ideal. Com relação ao PPP acho que nossa! É uma coisa extraordinária. Quando entrei aqui tinha muita teoria, aprendi muito, só aprendo e agradeço. Agora o descompasso com as propostas governamentais, eu lembro que falaram assim: olha em 2011 seu salário vai ser esse, chegou em 2011 estava metade do que foi falado, então, o não cumprimento da proposta governamental...

DSC 2

Eu gosto muito daqui do Litoral... Fiz o concurso, vim pra cá, me desconstruí, porque não entendia nada do que falavam, ninguém me orientou, ninguém me recebeu, eu não entendia nada, fiquei três meses sozinha, desesperada. Eu ouvia siglas corria pra internet para buscar, eu não conseguia falar com ninguém. E o que eu percebo hoje aqui, gosto muito da proposta pedagógica, inclusive trabalho muito dentro do PPP. Agora eu vejo que é uma carga ideológica muito grande que às vezes atrapalha um pouco o trabalho da gente, às vezes eu sinto que é melhor ficar

calada. Eu me sinto muitas vezes tolhida da minha liberdade, porque se você tiver uma opinião contrária, é muito difícil, as críticas, elas vêm. Eu acredito no projeto do Setor, acredito nos colegas de trabalho que estão aqui e entendo que todo mundo está aqui porque tem um objetivo, mas eu não esqueço o mundo real, o mundo não é o Litoral, o Litoral faz parte do mundo e o estudante que está aqui, ele nem sempre fica aqui, ele não vai encontrar o salário aqui e ele vai trabalhar a onde? O estudante aqui tem que entender que o mundo real vai cobrar, vai cobrar o quê? Seriedade, horário, responsabilidade, conhecimento, o saber ser, o saber fazer... Esta questão ideológica me incomoda um pouco, eu sinto que às vezes não me deixam falar, não me ouvem... Eu não sei se eu quero ficar aqui, eu sinto muita dificuldade aqui.

Dsc 3

Eu gosto de trabalhar aqui. Tem questões que acontecem, mas eu gosto de trabalhar aqui. Quando eu cheguei consegui encontrar um espaço de trabalho que me foi próprio no que se refere à política universitária. Aqui, o que eu vejo de positivo é que tem muito pra fazer, tem espaços pra você trabalhar e aos poucos você consegue fazer um trabalho coletivo, essa questão da ideologia existe. Todos somos atravessados pela ideologia, mas, o positivo é que eu tenho uma infraestrutura, eu tenho os espaços, eu tenho a liberdade, o pessoal reclama, mas tem uma liberdade muito grande. Em outras universidades que trabalhei me davam até os textos que eu tinha que dar aula, eu tinha também todos os conteúdos já delimitados e demarcados e em outra eu não tinha nada de nada. Aqui eu tenho possibilidades, tem que pelejar, mas tenho. A gente ainda tem dificuldade porque temos sete anos, uma universidade de sete anos, está menos que engatinhando, ainda está se desenvolvendo no útero. Eu sei que há dificuldades, é uma coisa que pra mim está presente. Mas, isso é bom pra gente aprender primeiro a respeitar as diferenças e contar com as diferenças. Ninguém tem que pensar uniformemente. Essa coisa do patrulhamento ideológico; acho que provém do grande equivoco que talvez se tenha do entendimento da proposta, a proposta não consiste de rasgar papéis, deixar de formalizar. Pra mim parece que os que entenderam equivocadamente, são aqueles que já tinham uma natureza meio matona, sabe assim. Eu sinto possibilidades, na verdade eu encontro aqui a possibilidade de levar adiante várias coisas que eu não conseguia em outras instituições. Então, as coisas, o que eu faço, me mantém aqui, no fim essas picuinhas, essas coisas pequenas acabam ficando... Por que no fim a gente tem que primeiro canalizar no trabalho. Eu acho que tem

muita coisa que eu tenho que explorar, que vai demorar pra entediar, não sei o que vai ser amanhã, me vejo no presente e eu gosto do que faço.

Tema: Formação dos professores formadores para trabalhar no projeto

A questão de formação dos docentes, ela foi mudando. Inicialmente os espaços de formação eram feitos nos conselhos que eram nas sextas-feiras. Tinha as semanas de planejamento que eram duas por ano e as semanas do CAEA e uma semana de planejamento tinha os condensados de formação. Por um lado era formativo, mas por outro lado era desestabilizador, isso é coisa de não sentir o pé muito tempo, o desgaste emocional era muito grande, as discussões eram muito fortes, iam para o plano pessoal. O ano passado passou para este formato que se juntava aos sábados de manhã a cada quinze dias, manhã e tarde para aqueles que decidiam fazer, então era uma turma de vinte, trinta. Eu nunca tive contato como professor de ter reunião, de planejar. Aqui eu encontrei, me senti meio burro no começo, nossa preciso ler, tenho que pegar algumas coisas, foi uma aprendizagem e tenho evitado de ficar entrando numa arena.

Tema: Futuro da proposta

Eu acho que tem. Tem uma nova geração aí que saiu do lance hard, essas pessoas que defendiam uma bandeira hard que virou uma ditadura reversa, virou uma coisa de vigilância do outro. Eu vejo que um dos desafios que nós temos, é os docentes conseguirem se olhar como colegas de verdade. Acho que quando a gente atingir essa maturidade e pensar o Setor, a nossa proposta de educação a partir do nosso Projeto Pedagógico, quando esse olhar e essas facções, desculpe o termo, minimizarem os seus desejos, as suas ideologias e conseguirem conviver com mais harmonia. Aqui somos todos projeto e dentro do significativo projeto você tem pessoas que são de esquerda, de direita, que defendem coisas, que são totalmente contraditórias, mas todo mundo se unifica sobre o significativo projeto. Só que esse projeto está passando por um rearranjo de relações, tínhamos uma articulação e agora estão vindos outros dois colegas e a gente está tendo um rearranjo nesse sistema de relações.

7.3. A inovação vista pelos protagonistas: tendências comuns e especificidades

Por meio da elaboração dos discursos, buscou-se atender à finalidade de identificar elementos de inovação tendo por base a perspectiva dos envolvidos, pois se considera que são eles que põem a mostra o movimento real da mudança. Ao término da elaboração dos discursos, tivemos a sensação de que esses por si só permitiam aos leitores identificar as características definidoras de mudança. No entanto, embora as vozes e informações reunidas nos discursos nos pareçam, suficientemente, explícitas, entendemos ser conveniente desenvolver uma análise do que na nossa perspectiva de investigação sintetiza os aspectos essenciais extraídos das vozes dos sujeitos nos três cursos analisados, focando as tendências comuns e as especificidades.

A nova proposta na visão dos protagonistas

Ao ser solicitado aos sujeitos envolvidos que falassem sobre a proposta curricular que vem sendo desenvolvida na instituição, tinha-se como finalidade levantar a compreensão que os protagonistas têm sobre o processo inovador. Os professores e alunos ouvidos demonstram ter consciência de que estão implicados em uma proposta que se mostra diferente da maioria das licenciaturas e que introduz uma série de modificações no processo de formação. Embora não façam menção aos termos paradigma curricular e modelos de formação, nem recorram à conceituação desses, eles fazem referências a elementos representativos de mudanças nesses campos. Os sujeitos ouvidos nos três cursos deixam transparecer a compreensão de que estão diante de um Curso de Licenciatura cujo foco e finalidade exclusiva é formar professores. Embora pareça óbvio que assim seja, na história da formação de professores no Brasil conforme já relatamos nesse trabalho, as Licenciaturas têm-se constituído em um apêndice do bacharelado no famoso modelo 3+1 que ainda continua em vigor, em que a formação pedagógica é apenas um apêndice lá no final do curso para aqueles que quiserem ter uma habilitação a mais ou aumentar suas chances de empregabilidade, ocupando, no interior das universidades, um lugar de descaso que se reflete na falta de identidade dos profissionais que nela se formam e a simplificação da formação profissional para a docência. A clareza sobre o caráter específico de Licenciatura apenas pareceu anuviado no Curso de Linguagem e Comunicação em que algumas falas dos

professores organizadas no DSC1 referente à nova proposta deixam transparecer que o componente comunicação contribuiria para o “sujeito não ficar restrito ao ramo de ser professor”, podendo atuar em outras áreas como, por exemplo, na Comunicação Social. Essa manifestação talvez presente de forma tácita na concepção dos professores ou de alguns professores no decorrer do grupo de discussão foi assumindo contornos de uma firme convicção de que o Curso e inclusive o diferencial da comunicação estavam a serviço da formação docente, que a identidade e o foco do Curso são a docência conforme expressa no DSC2.

Na voz dos protagonistas sobre a nova proposta transparece, ainda, o ideal integrador do currículo que se reflete na articulação dos saberes da área específica com os saberes para a docência, trabalhados de forma simultânea desde o início do curso. Nessa direção da integração dos conhecimentos teóricos com a formação prática desde o início do curso, o estágio é mencionado pelos envolvidos como um dos diferenciais dos Cursos de Licenciatura da UFPR litoral, pois nessa instituição os alunos têm contato com a realidade local e educacional desde o começo do curso e não como falam eles, lá no final do curso como na maioria dos programas de formação inicial.

Ainda, ao se referirem aos aspectos distintivos da proposta, o estágio volta a ser mencionado como elemento que proporciona significado à aprendizagem ao favorecer maior contato com a escola e pela relação que estabelece entre a teoria e a prática desde o início do curso, oferecendo maior segurança para a docência. O vínculo que estabelecem com os professores da educação básica e o apoio da professora de estágio mediante a companhia na escola e auxílio na elaboração das atividades que os alunos irão desenvolver foram mencionados como importantes para a formação.

Outro elemento mencionado pelos sujeitos no que diz respeito à nova proposta refere-se à relação que a Universidade constrói com a comunidade, demonstrando uma convergência com o Projeto Político-Pedagógico, já que conforme expressa esse, a gênese do Setor Litoral da UFPR traz como objetivo consolidar-se como um agente de desenvolvimento comunitário no espaço geoeconômico em que está inserido. O vínculo que a universidade estabelece com a comunidade, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável da região onde está localizada, abre espaço para a construção do conhecimento a partir de problematizações sociais concretas, oferecendo uma formação integradora entre as

necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos científicos. Assim o ideal integrador do conhecimento que mencionamos no parágrafo anterior entre os saberes da área específica com os saberes para a docência amplia-se ao incluir os saberes do contexto, apontando para uma nova postura na educação conforme sugere Dowbor:

Uma nova visão está entrando rapidamente no universo da educação, de que os alunos, além do currículo tradicional, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais [...] Trata-se de fechar a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve. (Dowbor, 2006, p1).

Os sujeitos envolvidos reconhecem que a abordagem do conhecimento não é a tradicional. Há uma reatualização dos conteúdos que não se apresentam fragmentados em disciplinas e não se restringem a conteúdos científicos, mas que trazem um vínculo relacional entre ciência, educação, sociedade e a história de vida dos alunos, resgatando a função social e a aplicação contextual na abordagem dos conteúdos da formação.

No que se refere à metodologia, no curso de Ciências, tanto na voz dos alunos como na dos professores aparece forte a menção ao trabalho com projetos e este parece constituir-se tanto para alunos e docentes como um aspecto que ainda vem sendo pensado, construído, que ainda traz diferentes entendimentos na hora de conceitualizar e aplicar, contudo, tanto nos relatos dos alunos como nos dos professores já começam a surgir exemplos de práticas consideradas por eles como satisfatórias e o desejo de aprofundar a sua compreensão e uso. No curso de Artes, também, é feita menção ao trabalho com projetos, mas com uma ênfase menor e no curso de Linguagem e Comunicação esse aspecto foi silenciado.

A estrutura do currículo constituída dos Fundamentos Teórico-Práticos, das Interações Cultural-Humanísticas e dos Projetos de Aprendizagem aparece como mais um diferencial na percepção dos envolvidos.

Há uma menção considerável ao fato de que a proposta proporciona autonomia e favorece o protagonismo dos sujeitos. A flexibilidade da proposta, o acolhimento das diversidades, os espaços curriculares constituídos dos Projetos de Aprendizagem e das Interações Culturais e Humanísticas, a construção do

conhecimento a partir da realidade local parecem ser elementos que contribuem para um espaço “autogestionável” do conhecimento como mencionaram eles.

Ao serem convidados a falar sobre a nova proposta, os participantes trouxeram, ainda, como diferencial a intencionalidade de uma formação emancipatória em uma perspectiva de equidade e transformação social e a gama de experiências e vivências que a Universidade proporciona para enriquecimento da formação dos estudantes.

O curso prepara para ser professor?

Os alunos mostram-se divididos quanto a essa questão. Entre os que se colocaram como não se sentindo preparados a preocupação está relacionada com o pouco tempo de formação e a necessidade de ter que pesquisar e estudar muito para preparar as aulas. Essa preocupação parece ser mais representativa nos alunos das primeiras turmas. Entre os que dizem se sentir preparados apresentam como argumento o fato de que não se sai da universidade sabendo tudo, que é preciso continuar estudando sempre, ao longo da vida, para dar conta das mudanças e que essa consciência já seria um tipo de preparo. Eles ressaltam que no curso se aprende muito mais a ser professor do que o conteúdo da disciplina que vai lecionar. Mencionam, ainda, a importância de se ter clareza que o PPP propõe uma nova forma de pensar a educação e que aplicar essa nova proposta no campo de trabalho constitui-se um desafio.

Esse ponto levantado pelos alunos sobre a distância entre a proposta diferenciada de formação que recebem no curso e a realidade das escolas da educação básica, também, é representativo de preocupação entre os professores que consideram o formato tradicional dos ambientes profissionais onde os alunos irão atuar como um real desafio. Mesmo assim, os professores acreditam que a proposta de caráter emancipatório que desenvolvem oferece maior oportunidade para os futuros docentes serem bons profissionais do que no ensino tradicional. Os docentes justificam sua crença nas chances da nova proposta oferecer melhor preparo pelo fato de oferecer mais possibilidades, como por exemplo, o envolvimento dos alunos na produção do conhecimento, a articulação com a realidade e as possibilidades de intervenção em situações concretas da realidade. Os professores consideram que os futuros docentes saem com uma base menor nos conteúdos da área específica do que os estudantes formados por outro currículo, mas com habilidades para saber onde buscar.

Os docentes defendem que a proposta oferece condições para que os alunos desenvolvam um desejo maior de serem professores e de compreenderem um pouco mais a complexidade do que é ser docente.

Os professores têm consciência de que a proposta curricular diferenciada não é uma garantia de que todos vão fazer diferença enquanto professores, pois os indivíduos já chegam com o caráter formado, mas defendem que o currículo oferece condições para aqueles que desejam se tornar bons professores.

Ser aluno/ ser professor na UFPR Litoral

Ouvir as representações de alunos e professores que vivenciam e vivem na realidade a prática de propostas inovadoras pode trazer contribuições significativas para a compreensão dos condicionantes que precisam ser considerados na implantação de uma reforma educacional.

As falas demonstram que é difícil ser aluno e ser professor em um processo inovador, mas que quando se consegue superar o choque cultural pode ser uma experiência altamente gratificante.

As opiniões revelam que a inovação requer esforços importantes, em especial, para lidar com os conflitos que emergem na situação, conflitos esses de diversas ordens, que se manifestaram de forma mais latente por parte dos professores. Uma inovação de caráter aberto, que se constrói e reconstrói no processo, põe em desvelamento as heterogeneidades pessoais e profissionais e o confronto de culturas pedagógicas, que se não forem bem trabalhadas acabam por estabelecer “a turma do quem é a favor e a turma do quem é contra” como mencionado nos discursos, gerando em alguns casos um ônus pessoal e emocional difícil de ser suportado e com reflexos decisivos para o andamento da reforma. Como alerta Hernández (2000):

O mais relevante da história e do processo de uma inovação é como se resolve o confronto de culturas pedagógicas que costuma aparecer como inevitável em seu desenvolvimento. Detectar as causas e tratar de encontrar pontos de encontro, em geral, é a melhor das opções para defrontar-se com a realidade: a toda inovação subjaz diferentes níveis de assimilação e envolvimento por parte dos professores que marcam, em boa medida, a orientação e a evolução da mesma (HERNÁNDEZ, 2000, p. 283).

Alguns professores, por características pessoais, história de vida e concepção educacional em sintonia com a reforma, conseguem lidar de forma mais

tranquila com o processo dinâmico da proposta, com as incertezas e interrogações que o novo causa, com as opiniões divergentes, bem como, conseguem ter um olhar compreensivo diante das diversidades sem “estigmatizar” os colegas como eles mesmos dizem. No entanto, os professores não podem ficar abandonados à própria sorte, reféns de uma iniciativa individual; há que ter uma dinâmica institucional mediante um processo de formação contínua, concomitante, próxima, que sirva de apoio aos docentes, que facilite a formação colaborativa e dialógica. Como diz Carbonell, o debate “produz aproximações nos pontos de vista inicialmente divergentes; outras vezes ajuda a questionar ou revisar propostas; e em outros ajuda a reformular melhor as ideias com argumentações mais complexas e elaboradas” (CARBONELL, 2002, p.96).

Por outro lado, como os próprios sujeitos ouvidos mencionam, os professores reagem de forma diferente frente à inovação; cada um tem seu tempo de compreensão do processo, sendo que alguns, apesar de todos os esforços que possam ser empreendidos, talvez nunca cheguem a entender e a engajar-se naquilo que é novo. A resistência à participação e ao envolvimento são obstáculos difíceis de serem superados no desenvolvimento de uma inovação.

Os professores, também, trouxeram à tona a questão das condições necessárias à inovação. Trabalhar na implementação de uma inovação exige mais do professor do que trabalhar no sistema tradicional; isso demanda tempo para estudo; tempo para repensar a condução das atividades de aprendizagem; tempo para planejar o trabalho coletivo e colaborativamente; tempo para coordenar os espaços de aprendizagem que se ampliam para além da sala de aula; tempo para estabelecer relações com a comunidade, com as escolas, enfim os espaços de atuação do professor são, consideravelmente, modificados e ampliados. Como alerta Imbernón (2009) que para levar a cabo uma inovação não se pode negligenciar as condições de trabalho nem as questões salariais.

Nessa direção, Masetto (2012), com base em pesquisas sobre projetos inovadores, constata que um dos aspectos essenciais para que as inovações se concretizem, consiste na revisão de normas e procedimentos que definem a carga horária dos professores, número de alunos por turma, suporte institucional para a inovação, condições de trabalho e salário dos professores, dentre outros.

Embora tenhamos nos estendido nos aspectos difíceis ligados à mudança, as falas dos professores, também, são representativas da realização profissional

que advém da participação e do envolvimento na inovação em que percebem benefícios na sua formação e desenvolvimento profissional.

O protagonismo e a autonomia para criar, propor e fazer as coisas de que gostam, bem como sentir o impacto da sua atuação é mencionado pelos professores e alunos como um dos pontos gratificantes e apaixonantes de ser aluno/professor na UFPR Litoral. Um aspecto que tem sido pouco considerado quando se pensa em um projeto educativo inovador é a qualidade de vida das pessoas que dele fazem parte e esse é um ponto que foi contemplado nas falas dos alunos e professores. Segundo eles ser aluno/ ser professor na UFPR Litoral significa melhor qualidade de vida, o que nos leva a refletir sobre a importância desse aspecto. Afinal, fala-se em educação para transformação social, para promoção de um mundo melhor, mas tem-se dado pouca ênfase à educação para uma vida melhor e à educação para uma vida feliz.

Futuro da proposta

De uma forma geral, os alunos e docentes expressam uma visão positiva sobre a continuidade da proposta e deixam entender que gostariam de que a mesma se consolidasse. Os alunos de Linguagem e Comunicação embasam sua visão positiva fundamentados na percepção que estão diante de uma proposta diferenciada de formação que traz metas mais amplas do que apenas formar profissionais para o mercado de trabalho. Eles compreendem que a proposta visa formar pessoas, cidadãos conscientes que se sintam como protagonistas capazes de pensar suas realidades e sua vida. A valoração expressa pelos alunos em relação à proposta encontra alinhamento na perspectiva defendida por Candau (2013), para quem:

A escola é chamada a ser reinventada como espaço de construção/socialização de saberes, atitudes, sentimentos e práticas, articulados a outros espaços educativos orientados a favorecer processos de autonomia e emancipação no âmbito pessoal, comunitário e coletivo, assim como a emergência de outros modelos de sociedade e escolas comprometidos com as múltiplas vozes e propostas que emergem da sociedade civil em toda a sua riqueza e pluralidade (CANDAU, 2013, p. 10).

Um potencial sugestivo emerge das falas dos alunos de Ciências ao referirem-se à falta de pesquisas sobre os egressos. Estudos com base na experiência de ex-alunos ajudariam a perspectivar o futuro da proposta, e,

propositivamente, esse grupo vislumbra um futuro desejável em que a proposta conseguisse estender-se às escolas de Ensino Fundamental, apontando para a superação da ruptura produzida entre universidade e escola, perspectivando mudanças de longo alcance.

No entanto, não deixam de serem percebidos os desafios que se colocam para a inovação, tais como o grau variável de envolvimento de alunos e professores, pois, conforme os sujeitos ouvidos afirmam nas suas falas, não são todos que abraçam a proposta. As interrogações que despertam o novo jeito de fazer as coisas, também, contam na hora de perspectivar o futuro, como nos lembra Santomé:

A inovação teórica, conceitual ou metodológica costuma ser vista como ameaça [...]. A continuidade da ortodoxia não costuma originar problemas, ao contrário da utilização da capacidade crítica, da inovação nas temáticas enfrentadas, da utilização de novas estratégias, etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 59).

As pressões e interrogações costumam vir das famílias, dos sistemas educacionais instituídos, da comunidade externa e interna. O enfrentamento para que a proposta não vá perdendo seu impulso inovador e acabe cedendo às pressões conservadoras, encontra pistas nos discursos dos envolvidos que apontam a importância da instituição fortalecer dois pontos: a formação continuada dos docentes e a aproximação com a comunidade.

A formação continuada traz o embasamento teórico-metodológico que dota os docentes de uma base sólida para lidar com as incertezas que surgem da ruptura com uma cultura educacional tão arraigada, bem como para oferecer respostas diante os ataques e interrogações que surgem de diversos segmentos da sociedade que, no imaginário, trazem como parâmetro ideal para a tarefa educativa a racionalidade técnica e estranham as formas mais flexíveis e humanas do currículo. A aproximação com a comunidade, como dizem os sujeitos ouvidos, ajudaria tanto a reduzir a pressão externa na medida em que forneceria uma maior compreensão da proposta, como para fortalecer a mudança em andamento. Os envolvidos argumentam que a relação próxima com a comunidade é constituinte do projeto e apontam para ações que vêm sendo desenvolvidas nesse sentido, mas defendem a importância de uma maior participação da comunidade no que se refere ao projeto

institucional, seja por representação ou voluntariamente em situações de planejamento e de avaliação da proposta.

Os participantes destacam a interdependência entre o projeto da universidade e os projetos dos cursos. Na visão deles, o futuro da proposta das Licenciaturas está diretamente ligado ao andamento do projeto da Universidade; se ele se fortalece, a proposta do curso é fortalecida também. Os protagonistas ouvidos perspectivam, com esperança, um futuro quando os alunos formados na instituição passem a ocupar o lugar de dinamizadores da proposta ao assumirem a função de formadores de professores como docentes nos Cursos de Licenciatura da Universidade.

Formação de professores para a inovação

Masetto (2012) alerta para o fato de que participar de projetos inovadores não é uma tarefa fácil para os professores em decorrência de sua cultura e formação que têm como base organizações curriculares tradicionais. Para o autor, essa realidade demanda atenção especial com a formação continuada dos professores envolvidos na implementação de propostas curriculares inovadoras.

O caso que pesquisamos parece validar o alerta feito por Masetto (2012). Os professores ouvidos manifestam que a demanda por um processo de formação é uma realidade. Eles relatam que a formação se deu de forma mais presente no início do projeto. Inicialmente, os espaços de formação aconteciam nos Conselhos¹⁰ e no planejamento quando era dedicada uma semana para “um condensado de formação”. Ao se referirem a esses momentos de formação, os professores expressam que ao mesmo tempo em que eram formativos, eram, também, desestabilizadores e desgastantes emocionalmente, em decorrência das discussões que eram muito fortes e acabavam sendo transferidas para o plano pessoal. Recentemente, segundo eles, passou para um formato de livre adesão em que os que decidem participar se reúnem a cada quinze dias. Assim, parece que a formação vem perdendo impulso.

De acordo com os professores, a falta de um processo mais contínuo e próximo de acompanhamento e reflexão sobre o processo potencializa as compreensões diferenciadas sobre os conceitos principais do PPP. A ausência de espaços coletivos de formação restringe o impulso inovador à esfera individual, o

¹⁰ Fórum de periodicidade semanal composto por todo o corpo docente, técnicos administrativos e representantes discentes.

que acaba sobrecarregando os que acreditam e são engajados na proposta, pois são levados a mediar mais espaços para garantir a continuidade do projeto.

A formação vem sendo uma reivindicação dos professores e eles apontam sugestões de ações formativas que poderiam favorecer e facilitar a atuação docente para inovações curriculares. Esses professores sugerem dois movimentos de formação, um de caráter mais interno em que os próprios protagonistas planejam e conduzem a sua formação, como por exemplo, potencializar as Câmaras dos cursos, que foram criadas com essa finalidade, para que se tornem um espaço real de estudos e debates pedagógicos em torno das necessidades que o projeto suscita. Eles propõem, ainda, nesse movimento interno, a socialização entre cursos para trocas de experiências. O outro movimento seria de caráter mais externo, em que a partir das necessidades que não deram conta na interação interna buscariam apoio externo para pensar juntos os andamentos do projeto. Mas ressaltam que essa formação não deveria ser um condensado intensivo com muitas palestras prontas. Esse agente externo teria que conhecer, viver a realidade do grupo e a partir daí começar a propor soluções junto com o corpo docente, articulando a teoria com a prática na busca dos encaminhamentos. Os direcionamentos sugeridos pelos professores a partir das suas necessidades para trabalhar em projetos inovadores demonstram alinhamento com a forma de pensar a formação para inovação conforme propõe Masetto:

Um projeto inovador não existe pronto, bastando apenas colocá-lo em vigência. Ele precisa ser construído, e os professores terão necessidade de trocar ideias, sugestões, experiências e vivências, rever e discutir suas práticas pedagógicas, refletir sobre sua ação educativa, sobre problemas e questões que tenham acontecido. Sentirão necessidade de aprofundar questões teóricas, conhecer novas propostas, autores recentes que pesquisam temáticas que interessam, ter contato com especialistas em diferentes áreas, conhecer projetos alternativos já em andamento, contar com apoio de consultores ou assessores externos, aprofundar as relações interpessoais do grupo (MASETTO, 2012, p.33).

Os envolvidos na reforma curricular dos Cursos de Licenciatura da UFPR Litoral entendem ser importante um esforço maior da instituição na promoção dessas iniciativas de formação, mas, ao mesmo tempo, ponderam que talvez somente criar os espaços não seja suficiente, porque teoricamente esses espaços já existem, mas há um esvaziamento dos mesmos.

A situação da formação conforme apresentada pelos protagonistas levanta alguns pontos para reflexão. No caso em estudo, observa-se um avanço na direção das discussões e propostas que vêm sendo colocadas para a formação docente pelo fato da reforma educativa prever estruturas formativas favorecedoras de debate e construção coletiva em espaços denominados de Conselhos e Câmaras, pois, conforme Imbernón (2009), a formação no contexto em que se dão as práticas educacionais assume uma importância decisiva. Na providência institucional de criar esses espaços, percebe-se um movimento de mudança em relação ao modelo dominante da formação padrão dirigido por um *expert*, como se todos os problemas, independentes dos seus contextos, fossem iguais para uma formação que se aproxima às situações problemáticas em seu próprio âmbito, ou seja, à instituição, seu projeto e seus protagonistas.

Tem sido comum a defesa da formação docente como fundamental para as reformas educacionais, no entanto não se observa um esforço equivalente na construção de propostas e estruturas que viabilizem a formação para uma inovação educativa, predominando processos formativos que tratam os problemas educacionais, os professores e as instituições como se todos fossem iguais. Nessa perspectiva de formação genérica, padronizada, o modelo de formação baseado no treinamento tem sido o usual.

No entanto, alterar essa forma de pensar a formação para realizar uma formação que parta das necessidades reais e que contemple a participação dos envolvidos traz à tona a complexidade desse processo formativo. Os professores não estão acostumados com uma cultura participativa, não têm vivenciado processos em que lhes são concedidos autonomia para responsabilizar-se por sua formação e para desempenhar um papel construtivo no desenvolvimento de propostas educacionais inovadoras. Esse processo demanda uma postura, uma ética e valores menos individualistas e mais voltados para uma consciência coletiva, como, por exemplo, conciliar as necessidades e os interesses profissionais individuais com as necessidades e os interesses coletivos, porém isso não está pronto e não é suficiente colocar os professores juntos e abrir o debate sobre suas práticas. Como diz Imbernón (2009), a solução não consiste, simplesmente, em aproximar a formação ao contexto dos professores. É preciso gerar uma nova cultura e novas metodologias que trabalhem as relações entre o professorado, os aspectos emocionais e atitudinais dos docentes, a mudança das relações de poder,

o trabalho em equipe, a comunicação entre colegas, a crença dos professores em comunidades educativas autoformativas, a autoestima dos docentes, entre outros.

Se esses aspectos não forem observados nas iniciativas que buscam conceder maior autonomia dos docentes na sua formação, podem levar a desgastes emocionais, problemas de relações entre colegas, desmotivação e até o abandono dos professores dos momentos de formação, bem como, o abandono da própria formação por parte da instituição. Parece-nos que essa realidade não está fora de possibilidade no caso em que estamos investigando, no qual os professores se referem à desestabilização e ao desgaste emocional vividos nesses encontros e a substituição da formação para espaços de livre adesão.

Daí a importância de que na reestruturação de uma formação menos transmissiva e tecnocrática e mais voltada para a participação dos professores na condução da sua formação, a cultura colaborativa seja introduzida aos poucos. É aconselhável que se tenha um planejamento para uma participação orientada, que as questões não sejam discutidas no calor das emoções, na base dos achismos, no improviso, mas mediante um processo reflexivo, orientado. Uma possibilidade, seria fazer um levantamento das questões mais instigantes no grande grupo, seguido de uma seleção daquelas que consideram prioritárias. Essas questões seriam levadas para serem analisadas e discutidas em grupos menores, como nas câmaras de cada curso, onde o confronto entre as culturas e ideologias seja mais fácil de se conduzir em função do tamanho do grupo. Tem-se então um retorno ao grande grupo, em que cada grupo menor traz a sua reflexão, facilitando uma síntese e um consenso grupal. A seguir, pode-se trabalhar o aprofundamento e a comparação dessa reflexão interna com o estudo dos teóricos e pesquisadores sobre a temática, e/ou contar com uma assessoria externa.

Pode-se, ainda, formar grupos de estudos sobre conceitos e temas estruturantes do PPP que careçam de compreensão, bem como, pesquisa-ação sobre experiências em andamento, sendo importante que relatórios dessas atividades retornem ao grande grupo.

O importante é lembrar que a participação não se dá por geração espontânea, exige uma metodologia, uma ética, um sistema de comunicação, normas e metas claras e, sobretudo, um alto grau de responsabilização tanto individual, grupal e institucional.

Em síntese, a análise da percepção dos protagonistas sobre a reforma que vem sendo conduzida nos cursos de licenciatura da UFPR Litoral traz indicadores de que o projeto pretende uma formação que resida no coletivo, que faça parte da cultura profissional, que ressitue os professores como protagonistas da sua formação em seu contexto trabalhista, no entanto não esconde obstáculos como a dificuldade de conduzir essa formação de modo que atenda às necessidades dos docentes e alcance a metodologia e o clima afetivo que fomente o trabalho colaborativo.

Sabe-se que atingir essa formação não é fácil, por muitas razões. Estamos trabalhando com o humano o que pressupõe reconhecer ritmos, necessidades e comprometimentos diferentes na hora de aprofundar a inovação; estamos tratando com as ciências da educação, um campo que contempla a diversidade de pontos de vista; estamos lidando com o currículo, uma construção social que implica escolhas; e, estamos tratando com a inovação, um processo que costuma despertar resistências e sofrer incompreensão nos diversos segmentos educacionais e na sociedade como um todo. Mas, como diz Masetto (2012), as tensões, as contradições e os conflitos estão presentes em qualquer inovação, sendo importante enfrentá-las e geri-las coletivamente, e, para isso a formação de professores é essencial.

7.4. Indicadores de inovação: a síntese interpretativa

Esse estudo teve como objetivo analisar criticamente uma experiência com características de inovação que vem sendo desenvolvida nos Cursos de Licenciatura da UFPR Litoral, tendo como questão central investigar em que medida a proposta que vem sendo desenvolvida nessa instituição traz elementos com potencial de contribuição para um novo paradigma curricular na formação inicial de professores.

Ao caminharmos para o final da investigação temos a sensação de que a envergadura da reforma com a esperança que ela carrega é grande demais para ser abarcada em uma única pesquisa e que muitos ângulos ainda podem ser explorados, mas, num esforço de síntese, vamos destacar alguns pontos que nos parecem fundamentais e que no decorrer da pesquisa mediante a análise documental e a voz dos protagonistas em diálogo com o referencial teórico foram-se

mostrando como indicadores de mudança para os currículos da formação inicial de professores.

Concepção e organização curricular

Os dados de que dispomos deixam evidente que a experiência que vem sendo desenvolvida nos cursos de Licenciatura da UFPR Litoral apresenta movimentos de mudança em direção a um novo paradigma curricular que ultrapassa a lógica da racionalidade técnica e da organização disciplinar.

À semelhança da análise documental, os alunos e professores ouvidos não fazem menção à concepção de currículo que embasa a proposta, mas assim como na análise documental, encontramos referências nos discursos dos sujeitos de elementos representativos de mudança no âmbito das concepções e da organização curricular.

A interpretação da ideação declarada no marco conceitual por meio da análise documental sinaliza uma tendência curricular que encontra eco na abordagem crítica e pós-crítica com insights da perspectiva local do currículo, expressa em uma proposta educacional com finalidades emancipatórias que faz opção por princípios construtivos do conhecimento que possam contribuir para uma socialização crítica das pessoas mediante uma reconstrução reflexiva da realidade e valorização dos conteúdos culturais.

Indicadores de redirecionamento da concepção curricular tradicional para abordagens curriculares de orientação crítica e pós-crítica, com insights da perspectiva local do currículo encontram reforço nas vozes dos sujeitos ao fazerem referências: ao caráter emancipatório da proposta; ao vínculo que a universidade estabelece com a comunidade que além de contribuir para o desenvolvimento sustentável da região abre espaço para envolver a história de vida dos alunos; ao comprometimento da universidade na formação de profissionais cidadãos capazes de transformar a sua realidade; à autonomia e ao protagonismo dos alunos na construção do conhecimento; à autonomia e ao protagonismo dos professores para pensar e construir o projeto educativo.

A redefinição dos propósitos e finalidades da educação na direção de uma educação crítica resultou em novas formas de pensar e estruturar a organização curricular circunscrita ao âmbito dos pressupostos do currículo integrado. A orientação curricular crítica e pós-crítica encontra alinhamento com os pressupostos da organização curricular integrada, afirmativa também corroborada por Lopes e

Macedo (2011). A concepção integradora se operacionaliza no desenho curricular constituído dos Fundamentos Teórico-Práticos, das Interações Culturais e Humanísticas e dos Projetos de Aprendizagem. Embora, na análise documental, tenha se constatado níveis diferenciados de integração curricular, em especial no que concerne aos FTPs em que um curso ainda mantém nesse eixo componentes que lembram a lógica disciplinar, pode-se constatar uma perspectiva integradora do currículo dos cursos de licenciatura da UFPR Litoral o que sinaliza avanços em aspectos que há muito vêm sendo apontado como essenciais para uma inovação na formação inicial de professores. Como lembra Flores (2000), é importante que se desenvolva “uma visão holística e integradora dos processos de formação, superando a perspectiva disciplinar no sentido de uma atitude crítica fomentadora da dimensão auto-reflexiva do conhecimento” (FLORES, 2000, p. 157).

Com efeito, a perspectiva integradora materializada na estrutura curricular conforme evidencia a análise documental e a voz dos protagonistas, introduz as seguintes modificações:

- Rompe com a racionalidade técnica e com a fragmentação do conhecimento;
- Promove a abordagem interdisciplinar do conhecimento que articula conhecimentos de formação para a docência, conhecimentos específicos da área e conhecimentos do contexto (local e pessoal).
- Articula a teoria e prática como unidades indissolúveis.
- Supera a lógica curricular que parte da formação geral para a específica
- Promove a integração entre universidade e escolas da educação básica numa perspectiva de fortalecimento mútuo.
- Potencializa a autonomia e o protagonismo dos atores educacionais (professores e alunos).

Ao colocar em ação os princípios de uma teoria curricular crítica com fins emancipatórios, a proposta que vem sendo desenvolvida nos cursos de Licenciatura da UFPR Litoral representa um avanço para a formação de professores, pois conforme Giroux (1997, p.198) “os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação”.

A análise da concepção que orienta a reforma curricular dos cursos de Licenciatura da UFPR Litoral demonstra que a mesma traz um conjunto de alterações que rompem claramente com o paradigma técnico disciplinar e que compartilha uma afinidade notável com os princípios das teorias curriculares críticas e pós-críticas e os pressupostos do currículo integrado. No entanto, não gostaríamos de “enquadrá-lo” em uma determinada tendência curricular, pois a análise nos sugere que estamos diante de uma perspectiva curricular de horizonte amplo. Não existe uma perspectiva única que explique totalmente as direções e os sentidos da reforma curricular.

Temos motivos para acreditar que se trata de uma mudança de largo alcance na medida em que a inovação pressiona os outros níveis educacionais a rever seus currículos. Seja por meio da visão da universidade que tem nas metas da educação transformadora o compromisso de interagir com as escolas de educação básica da região, seja por meio dos protagonistas da proposta, alunos e professores que interagem com as escolas da educação básica e que nas suas falas prospectavam esse futuro.

A característica da construção em movimento do currículo, num constante processo de ressignificação diante das necessidades e desafios que para ele se colocam e conduzido por uma coletividade que a ele pertence, coloca-nos diante da possibilidade e da esperança de construção de um novo paradigma curricular.

Estágio/ atividades práticas

Na percepção dos envolvidos na reforma, o fato da proposta oportunizar a colocação do aluno em contato com a realidade escolar desde o início do curso é visto como algo significativo. Eles consideram que a imersão na realidade escolar desde a entrada no curso favorece a integração da teoria com a prática, pois as questões observadas e vividas no estágio alimentam os Fundamentos Teórico-Práticos conferindo maior significatividade à formação, proporcionando mais confiança e segurança para iniciar a profissão e colocando o futuro professor em contato com o aluno real e não com o aluno ideal.

Os alunos manifestaram como sendo muito importante o vínculo que estabelecem com os professores das escolas para a formação da postura de docente. O apoio da professora de estágio mostrando caminhos para a aprendizagem da docência, como por exemplo, no preparo de aulas foi percebido

como de grande valor. Os futuros docentes reconhecem que estão diante de uma proposta de formação diferenciada daquela em que, primeiramente, veem toda a teoria e só no final do curso tem-se o contato com a prática.

A análise documental demonstrou que o estágio, no caso em estudo, vem delineando um cenário diferente do que tem sido encontrado em outras pesquisas, dentre as quais a de Gatti e Nunes (2009), que constataram uma imprecisão quanto à organização desse componente. O estágio nos cursos de Licenciatura da UFPR Litoral apresenta-se bem normatizado, com explicitação dos objetivos, orientações para elaboração do plano individual de estágio, formas de acompanhamento, avaliação, atribuições dos alunos, responsabilidades e funções da COE - Comissão Orientadora do Estágio, das atribuições do professor-supervisor no campo de estágio e do professor-coordenador de estágio da UFPR Litoral. As ementas do estágio expressas com clareza permitem antever um programa intencional de iniciação profissional. A Universidade declara estabelecer parceria com o Núcleo Regional de Educação e as Secretarias Municipais de Educação do Litoral Paranaense e Vale do Ribeira. Consta entre as finalidades da UFPR expressas no PPP, a opção pela relação cotidiana com a escola pública como eixo fundamental. Além dos espaços formais, as ONGS, classes em assentamentos, canteiros de obras e outras instituições de caráter sociocultural podem servir como campo de estágio.

A opinião dos envolvidos e a ideação do estágio expressa nos Projetos Político-Pedagógicos sinalizam para algumas mudanças no cenário dos estágios e atividades práticas nos cursos de formação inicial de professores.

O estágio realizado desde o começo do curso, facilitado pela proposta pedagógica que concebe o conhecimento e o processo formativo como uma totalidade articulada com a realidade concreta em seus contextos profissionais e socioculturais promove a superação do modelo aplicacionista que tem marcado fortemente os cursos de formação de professores em que primeiro se esgota a teoria e depois se vai para a prática aplicar essa teoria. Na UFPR, o estágio é concebido como elemento de aproximação entre os saberes profissionais e os conhecimentos trabalhados na Universidade.

Assume particular significado a forma como o estágio vem sendo trabalhado no curso de Licenciatura em Artes, em que o mesmo deixa de ser considerado um apêndice no currículo para ocupar o lugar de um componente formativo. Nesse

curso, o estágio supervisionado obrigatório como normalmente é chamado recebe a denominação de “Vivências nos Espaços Educacionais” constituindo um módulo que se integra aos demais.

O estágio concretizado em um módulo que se integra estruturalmente e conceitualmente na organização curricular, permeando todos os componentes formativos daquele semestre, possibilita um vai e vem entre os saberes trabalhados no curso e os saberes da prática, numa perspectiva de práxis, em que ação-reflexão-ação se compõem dialeticamente e a prática e a teoria se encontram indissociadas na análise, na reflexão e na busca das propostas de transformações necessárias no trabalho docente e nas instituições educativas.

O estágio, assim configurado, constitui-se numa interação entre a escola e a universidade e num encontro entre professores da educação básica, da universidade e futuros professores, favorecendo a partilha e atualização de saberes. Nesse intercâmbio, nem sempre face a face, mas intermediado pelos estagiários com seus relatórios, depoimentos, projetos e pela COE e orientadores (na Universidade) e supervisores (na escola), o estágio torna-se uma via para a formação continuada dos professores formadores e dos professores da escola que são desafiados a repensar suas concepções do ensinar e aprender.

Nos demais cursos, observa-se que o estágio está fundamentado em uma nova abordagem, que o concebe como um campo de conhecimento e espaço de produção de saberes docentes em que os dados da realidade são tomados como objeto de reflexão em conjunto com os referenciais teóricos da formação. No entanto a sua estruturação na matriz curricular, ainda, conserva uma configuração muito próxima dos formatos tradicionais em que o estágio constitui-se num componente separado dos demais e que, possivelmente, aí tenha sido colocado para adequar-se à exigência legal, pois o projeto da universidade concebe o conhecimento como uma totalidade articulada com a realidade em seus contextos profissionais e socioculturais e organiza-se em um desenho curricular que permite trabalhar dessa forma, seja em razão dos três eixos do currículo constituídos dos Projetos de Aprendizagem, das Interações Culturais e Humanísticas e dos Fundamentos Teórico- Práticos em que a articulação teoria e prática é constante e constituinte desses espaços, seja em razão das ênfases que são dadas ao longo do curso – “conhecer e compreender”, “compreender e propor”, “propor e agir” que orientam diferentes níveis de aproximação com a realidade. Essa concepção curricular e seus

espaços proporcionam, ainda, uma variedade de atividades e cursos de extensão que na percepção dos alunos é destacado como de grande enriquecimento para a formação.

Nesse contexto, indaga-se se tal concepção e organização curricular não contemplariam de forma natural e integrada os componentes práticos da formação. O estágio em sua configuração legal e obrigatória não seria uma redundância em uma proposta com a característica integradora como a que estamos estudando?

A reflexão desencadeada com base no referencial teórico sobre estágios, que, diga-se de passagem, é exaustivo na indicação dos problemas e tímido na proposição de alternativas, em diálogo com nossa experiência e com a reforma que estamos analisando, levou-nos a assumir o pressuposto de que o redimensionamento do estágio e das práticas, ou seja, uma possível via para conceder ao componente prático da formação o estatuto de epistemologia, passa por uma concepção e estrutura curricular que concebe a análise e a reflexão dos contextos institucionais e da ação docente articulados com fundamentos teóricos da formação. Isso implica um movimento em direção à superação do paradigma curricular técnico-linear-disciplinar que funciona por especialização e fragmentação para dar lugar à viabilização de propostas curriculares integradoras.

Tal pressuposto incide sobre as políticas que orientam o estágio, pois essas ao normatizarem cargas horárias obrigatórias para componentes práticos e componentes de formação científico cultural, estão prescrevendo sob um paradigma baseado na racionalidade técnica que dicotomiza os saberes da formação dos professores e deixa pouca margem para pensar outras formas em que os componentes práticos ganhem o estatuto de epistemologia ao lado dos outros saberes. Acreditamos que certo grau de prescrição é desejável e necessário. É importante definir um quadro com finalidades e diretrizes, mas é necessário deixar um espaço para que a inteligência coletiva dos docentes em seus contextos institucionais encontre espaço para a diversificação e a inovação.

Incide, ainda, sobre as políticas para a formação prática, a revisão das relações do profissionalismo na carreira do magistério para que uma efetiva relação de intercâmbio possa ser estabelecida entre os professores da formação inicial na universidade e os professores da educação básica.

Modelos de formação

Um aspecto que se faz sentir representado nos três cursos é um modelo diferenciado de formação que rompe com a racionalidade técnica. Esse modelo de formação tem o foco na transmissão de conteúdos acadêmicos e científicos, bem como na competência técnica, nas destrezas e estratégias necessárias para ensinar.

Depreende-se a partir das falas dos participantes e da análise documental que o modelo de formação dos cursos analisados encaminha-se para uma orientação social-reconstrucionista ou crítica como também é chamada. Essa orientação se caracteriza por incluir a análise do contexto social no processo ensino-aprendizagem e adotar uma perspectiva do conhecimento como construção social. Ela concede ao perfil docente o papel de agente de mudanças comprometido com valores emancipatórios frente às relações desiguais de poder presentes na sociedade e na escola.

Desse modo, observa-se uma coerência entre o modelo de formação que se orienta para uma tendência crítica e o paradigma curricular crítico que orienta a reforma conforme já analisado. Para Garcia (1999), o modelo de formação com ênfase social reconstrucionista mantém uma estreita conexão com a teoria crítica aplicada ao ensino e ao currículo.

Outra modificação digna de nota é a superação do modelo 3+1 que historicamente tem acompanhado os cursos de licenciatura no Brasil, relegando a formação de professores a um apêndice do bacharelado. Os cursos de licenciatura da UFPR Litoral ganharam identidade própria, constituindo um projeto específico que deixa claro que está formando profissionais para a docência.

Dessa maneira, ao assumirem-se como licenciatura, os cursos analisados contribuem para que aqueles que escolhem o curso optem conscientemente pelo exercício da docência. Conforme Diniz-Pereira e Amaral (2010), esse é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente que se apresenta, fortemente, comprometida pelo desprestígio da representação social da profissão decorrente, em grande parte, das políticas públicas educacionais que se situam no nível do discurso demagógico sem avançar para melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores.

Procedimentos metodológicos

Uma reorganização curricular para a inovação precisa, sem dúvida, buscar uma atualização dos procedimentos metodológicos.

Ao buscar indícios de atualização metodológica no caso em estudo a partir da perspectiva dos sujeitos, encontramos de forma mais presente menção a princípios metodológicos ao invés de procedimentos metodológicos propriamente ditos. Entre os princípios metodológicos citados fazem referências: ao conhecimento trabalhado de forma integrada; ao vínculo que estabelecem com a realidade local e às escolas da região; à valorização da pesquisa; à autonomia e ao protagonismo na construção do conhecimento.

No curso de Ciências, esses princípios aparecem materializados na metodologia de projetos que embora guarde proximidade, não deve ser confundida com o eixo curricular denominado de Projetos de Aprendizagem que compõe o currículo de todos os cursos. No curso de Ciências, além dos projetos que os alunos desenvolvem no espaço curricular denominado de Projetos de Aprendizagem, os estudantes trabalham com a metodologia de projetos no eixo curricular denominado de Fundamentos Teórico-Práticos. Na fala dos alunos, trabalhar os FTPs mediante a metodologia de projetos favorece uma abordagem para além dos conteúdos científicos restritos à área específica. Segundo eles, essa metodologia permite relacionar várias áreas, integrar a história pessoal e a realidade local, envolver a família e a comunidade, desenvolver a autonomia na busca de conhecimento, estabelecer relação com as escolas, dentre outros pontos. Tanto nas falas dos alunos como dos professores desse curso são apresentados relatos de projetos desenvolvidos, que conferem concretude ao uso da metodologia, embora não escondam as dificuldades encontradas. Nessa perspectiva, é possível perceber nas ações cotidianas do curso uma grande sintonia com o Projeto Pedagógico, pois o trabalho com projetos como metodologia de ensino-aprendizagem aparece como uma opção bem fundamentada no referido documento conforme constatado na análise documental.

De acordo com Keller-Franco (2008), a metodologia de projetos vem sendo retomada na atualidade, pois coincide com as propostas curriculares que buscam uma abordagem integrada do conhecimento, valorização da aprendizagem a partir de situações problematizadoras extraídas da realidade, relações democráticas e participativas, a formação crítica para o exercício da cidadania e o desenvolvimento integral do ser humano.

Assim, o caso em estudo traz indicadores de uma compreensão renovada da metodologia, seja nos princípios metodológicos expressos na voz dos

protagonistas, seja, em especial, no curso de Ciências, viabilizando esses princípios por meio da metodologia de projetos.

Saberes docentes

A análise revela o atendimento a crescente orientação para atualização dos programas da formação de professores para a Educação Básica mediante a inclusão de saberes que ampliem o horizonte sócio-político-cultural dos futuros docentes, incluindo as questões presentes nas sociedades atuais, nos contextos locais e no mundo vivencial dos futuros professores. Verifica-se a valorização da perspectiva crítica na abordagem dos conteúdos e uma intencionalidade de preparar educadores com posicionamento e ação transformadora frente aos desafios sociais, culturais, políticos e educacionais.

A análise permite constatar uma abordagem interdisciplinar do conhecimento. Os conteúdos da aprendizagem não se apresentam aprisionados nos limites de um campo disciplinar, mas articulam-se e se reorganizam em torno de uma temática integradora pertinente à formação de professores.

Do ponto de vista inovador, pode-se dizer que a reforma investigada caminha na direção de encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio no que diz respeito aos saberes que servem de base para a formação dos profissionais da educação. Observa-se um significativo esforço, nos cursos, para promover a articulação entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos da docência. Preservadas algumas variações, como já apontamos na análise documental em que um curso ainda conserva uma ênfase nos saberes relativos ao conteúdo, de modo geral, os cursos incorporam as tipologias dos conhecimentos de base (conhecimento psicopedagógico ou didático geral, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto) que vêm sendo indicados pelos pesquisadores para uma ressignificação dos saberes docentes.

Um avanço significativo em relação aos componentes do conhecimento profissional dos professores diz respeito à inclusão dos saberes do contexto. Sabemos que esse componente do conhecimento profissional tem sido pouco considerado nos programas de formação de professores, mostrando ser uma mudança de expressividade promovida nos cursos de Licenciatura da UFPR Litoral. São consideráveis as menções à integração dos aspectos socioeconômicos e culturais no currículo e ao vínculo que os cursos estabelecem com a comunidade,

com as escolas, com a realidade local, estendendo-se aos contextos em nível nacional e global.

Outro ponto que merece destaque é a referência nas ementas, bem como nos temas das unidades didáticas, à escola como objeto privilegiado de estudo da formação inicial. Esse aspecto se faz sentir de forma marcante no curso de Ciências, mas, também pode ser observado nos demais cursos. A escola, também, consta nas ementas embora com menor ênfase, como já ficou demonstrado na análise documental. Estudos realizados (ROMANOWSKI, 2012; GATTI e NUNES, 2009) apontam que a escola como instituição social e de ensino encontra-se, praticamente, ausente das ementas, revelando, na visão das pesquisadoras, uma formação distanciada do contexto concreto em que o profissional-professor irá atuar. Essa é uma realidade, também, observada por Tardif (2011) para quem os saberes oferecidos nas instituições formadoras têm ficado numa posição de exterioridade em relação à prática docente das escolas de ensino fundamental e médio. No caso investigado, a inclusão da escola nas ementas sinaliza para uma formação bastante próxima dos contextos de atuação profissional.

A escuta das vozes dos participantes envolvidos na proposta traz indicadores de que os cursos caminham para a superação da famosa cisão que marca os programas de formação de professores em que a ênfase dos saberes é unilateral, ou seja, centraliza-se a formação nos saberes específicos da área, ou então, se desloca para o polo oposto, centralizando a formação nos saberes didático-pedagógicos.

No entanto, as opiniões, também, demonstram que essa mudança ainda não está totalmente consolidada. Embora a proposta busque superar a dicotomização entre os saberes, alunos e professores, especialmente, no curso de Ciências, sinalizam para a possibilidade de que o curso esteja pendendo mais para a formação do professor e colocam a necessidade de promover um maior equilíbrio entre a formação didático-pedagógica e a formação específica. Enquanto outros acreditam e defendem que faz parte da nova proposta trabalhar mais a capacidade de construir relações entre os conteúdos, de saber buscar a informação, do que propriamente saber os conteúdos.

Manifesta-se na opinião dos alunos, de forma mais presente, no curso de Linguagem e Comunicação e no curso de Ciências certa preocupação quanto a possíveis lacunas nos conteúdos e preocupação com vazios na área dos conteúdos

específicos que possam comprometer suas atuações na sala de aula. Os alunos levantam a possibilidade de que estejam recebendo, na busca dos conteúdos específicos da área, uma autonomia maior do que eles tenham condições de exercer em decorrência das circunstâncias da sua vida e do trabalho de professor.

Essas situações relatadas, que demonstram preocupações em decorrência da nova articulação dos saberes que vem sendo buscada nos cursos de licenciatura da UFPR Litoral, podem ter algumas causas como pano de fundo.

É possível que nesse processo de uma nova articulação entre os saberes se esteja confundindo a crítica à transmissão do conteúdo com o próprio conteúdo. Como diz Moreira (1990), até mesmo Paulo Freire ao defender a valorização do conhecimento das camadas populares, não deixava de reconhecer a importância do conteúdo, desde que entendido como mediação para o caminho do conhecimento. O que ele combatia era a supervalorização da simples transmissão do saber.

É possível que isso seja reflexo de dificuldades na apropriação de novas metodologias. Como os alunos mencionam, certos módulos ficam meio vazios.

É possível, também, que as falas que demonstram preocupação com lacunas no que diz respeito aos conhecimentos específicos da área estejam embasadas em modelos implícitos da abordagem tradicional sobre o que é conhecimento e como ele é aprendido.

Parece-nos que não estamos falando só de saberes da formação de professores, mas, de diferentes visões na busca de significados para a formação docente. Na caminhada de construção e reconstrução de um projeto mediante um processo reflexivo, a pesquisa com egressos investigando a questão dos saberes poderia trazer uma grande contribuição para o redimensionamento dos saberes na formação do professor tanto para a própria universidade como para a produção do conhecimento sobre saberes docentes.

Considera-se que a UFPR Litoral deu um grande passo ao buscar uma integração maior e uma ampliação dos saberes de base para a profissão docente, no entanto o assunto continua merecendo atenção.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar criticamente uma experiência com características de inovação que vem sendo desenvolvida nos Cursos de Licenciatura da UFPR Litoral, tendo como questão central investigar em que medida a proposta que vem sendo desenvolvida nessa instituição traz elementos com potencial de contribuição para um novo paradigma curricular na formação inicial de professores.

Adotou-se como caminho metodológico para esse estudo a abordagem qualitativa de pesquisa na modalidade de estudo de caso. No atual contexto educacional em que cresce a defesa em torno de mudanças na formação inicial de professores e, ainda, se mostram escassas as experiências concretas que buscam alternativas para a formação docente, pareceu-nos relevante trazer para análise uma experiência a partir do estudo de um caso em ação, pois, como defende André (2005), o conhecimento, em profundidade, de um caso fornece elementos que ajudam a entender outras situações e contextos.

Para estudo do caso selecionado, privilegiou-se como instrumentos a análise documental e grupos de discussão com alunos e professores, favorecendo conhecer a reforma sob fontes e perspectivas variadas.

Aproximamo-nos da compreensão do caso mediante a análise documental, analisando a proposta na perspectiva da sua conceitualização e organização conforme se encontra explicitada nos documentos oficiais da instituição, estabelecendo um diálogo com o referencial teórico para identificar elementos de inovação na proposta. A seguir buscou-se ampliar a compreensão do caso ouvindo a voz dos protagonistas (alunos e professores) envolvidos na implementação da proposta mediante os grupos de discussão. Esses dois momentos da análise foram concebidos numa perspectiva de complementariedade para o adensamento da compreensão do caso. No momento seguinte, ordenamos a interpretação numa visão comparativa e integrativa entre as fontes.

Existe uma teia de elementos na operacionalização da mudança curricular que configuram indícios de uma prática em consonância com a concepção, sendo possível reconhecer que a elaboração e a implementação se constroem de forma articulada num esforço pela coerência entre a visão educativa e sua realização em que ambas se informam dialeticamente.

A análise dos dados nos permite afirmar que o projeto das licenciaturas da UFPR Litoral manifesta movimentos de mudança com característica de inovação em um conjunto de pontos que, historicamente, vem se apresentando problemático na formação inicial de professores. Consideradas as diferenciações nas ênfases e níveis de consolidação no processo de mudança nos três cursos analisados, pode-se dizer, seguramente, que a proposta coloca em ação um conjunto de ideias-força que com base nas dificuldades diagnosticadas e nos direcionamentos inovadores levantados no referencial teórico dessa pesquisa assumem significado de indicadores de inovação para a formação inicial de professores. À guisa das considerações finais passamos a retomar, sucintamente, esses indicadores de inovação.

Concepção e organização curricular

Ao colocar em ação os princípios de uma educação emancipatória e de uma proposta pedagógica fundamentada em projetos, o programa dos cursos de licenciatura da UFPR Litoral rompe com a organização e o paradigma curricular técnico-linear-disciplinar. Os cursos apresentam uma estrutura inovadora que abre mão das disciplinas, estabelecendo como componentes curriculares as Interações Culturais Humanísticas, os Fundamentos Teórico-Práticos e os Projetos de Aprendizagem.

Esse novo currículo com características da organização curricular integrada e de identificação com as abordagens curriculares críticas e pós-críticas favorece a promoção das seguintes modificações: rompe com a racionalidade técnica e com a fragmentação do conhecimento; promove a abordagem interdisciplinar do conhecimento que articula conhecimentos de formação para a docência, conhecimentos específicos da área e conhecimentos do contexto (local e pessoal); articula a teoria e prática como unidades indissolúveis; supera a lógica curricular que parte da formação geral para a específica; promove a integração entre universidade e escolas da educação básica numa perspectiva de fortalecimento mútuo; potencializa a autonomia e o protagonismo dos atores educacionais (professores e alunos).

Como já dissemos, em outro momento nesse trabalho, temos motivos para acreditar que se trata de uma mudança de largo alcance na medida em que a inovação pressiona os outros níveis educacionais a rever seus currículos. Isso

ocorre seja por meio da visão da universidade que tem nas metas da educação transformadora o compromisso de interagir com as escolas de educação básica da região, seja por meio dos protagonistas da proposta, alunos e professores que interagem com as escolas da educação básica e que nas suas falas idealizam esse futuro.

Saberes docentes

A abordagem dos saberes para o desenvolvimento da profissionalidade docente na experiência analisada, reconhecidamente, não é a tradicional. Há uma reatualização dos conteúdos que não se apresentam fragmentados em disciplinas e não se restringem a conteúdos científicos, mas que trazem um vínculo relacional entre ciência, educação, sociedade e a história de vida dos alunos, resgatando a função social e a aplicação contextual na abordagem dos conteúdos da formação.

Do ponto de vista inovador, pode-se dizer que a reforma investigada caminha na direção de encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio no que diz respeito aos saberes que servem de base para a formação dos profissionais da educação. Observa-se um significativo esforço para promover a articulação entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos da docência, preservadas algumas variações, em que um curso, ainda, conserva uma ênfase nos saberes relativos ao conteúdo e outro parece enfatizar mais a docência. Há traços de uma tendência para incorporação das tipologias dos conhecimentos de base (conhecimento psicopedagógico ou didático geral, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto) que vêm sendo indicados pelos pesquisadores para uma ressignificação dos saberes docentes.

Um avanço significativo em relação aos componentes do conhecimento profissional dos professores diz respeito à inclusão dos saberes do contexto. Sabemos que esse componente do conhecimento profissional tem sido pouco considerado nos programas de formação de professores, mostrando ser uma mudança de expressividade promovida nos cursos de Licenciatura da UFPR Litoral.

Digno de nota nas ementas, bem como nos temas das unidades didáticas é a referência à escola como objeto privilegiado de estudo, sinalizando para uma formação bastante próxima dos contextos de atuação da profissão.

Atividades práticas/estágio

A análise documental demonstrou que o estágio, no caso em estudo, vem delineando um cenário diferente do encontrado em outras pesquisas em que foi constatado uma imprecisão quanto à organização desse componente. Os cursos de Licenciatura da UFPR Litoral trazem em seus Projetos Pedagógicos uma definição bastante clara do estágio em suas finalidades, organização e ementário.

Uma contribuição significativa do caso estudado para o redimensionamento dos componentes práticos da formação foi a sinalização de que as questões problemáticas que vêm sendo colocadas para as atividades práticas/estágio passam pela superação do paradigma técnico-linear-disciplinar que funciona por separação para dar espaço à viabilização de propostas curriculares integradoras em que o estágio não ocupa o lugar de um componente extra na formação, mas prática e teoria encontram-se imbricadas ao longo do curso.

A proposta pedagógica da UFPR Litoral concebe o conhecimento e o processo formativo como uma totalidade articulada com a realidade concreta em seus contextos profissionais e socioculturais, assim como sua organização operacionalizada na estrutura curricular integrada contempla a formação prática naturalmente, de maneira que o estágio, no seu formato tradicional, parece configurar-se como redundante.

Nessa perspectiva, somos levados a indagar se o papel regulador das políticas ao definir horas obrigatórias para estágio, horas obrigatórias para conteúdos acadêmicos científicos culturais e horas obrigatórias para atividades práticas não estaria prescrevendo sob um paradigma baseado na racionalidade técnica que dicotomiza os saberes da formação dos professores, deixando pouca margem para pensar outras organizações em que os componentes práticos ganhem o estatuto de epistemologia ao lado dos outros saberes e sejam trabalhados articulados com estes.

O caso estudado sinaliza para uma mudança nas relações entre os espaços da formação, trazendo, na sua idealização, a intencionalidade de interação entre a escola e a universidade onde se promova um encontro entre professores da educação básica, da universidade e futuros professores, favorecendo a partilha, a construção e a atualização de saberes. Passos significativos têm sido dados pelos cursos de licenciatura da UFPR Litoral em levar a universidade até a escola, no entanto parece-nos que a parceria formação/investigação pode ser intensificada, abrindo um espaço maior para os práticos da profissão interagirem na formação

inicial. Contudo se reconhece que esse movimento situa-se para além da tomada de iniciativa da Universidade, envolvendo outras demandas como por exemplo a revisão na carreira do magistério. Não se pode esperar que iniciativas desse porte fiquem à mercê da famosa cultura do esforço que se coloca sobre os ombros dos professores.

Reatualização metodológica

A reforma, preservadas variações nos cursos analisados, contribuiu para estimular a libertação da transmissão do conhecimento e conduziu a ressignificação dos princípios metodológicos na direção de uma educação problematizadora, emancipatória, voltada para o desenvolvimento integral e para o protagonismo do aluno no processo de construção do conhecimento. Com esses princípios, a mudança abriu caminhos para a metodologia de projetos, que no curso de Ciências já se encaminha para sua consolidação com exemplos de práticas consideradas como satisfatórias pelos docentes e discentes.

A metodologia de projetos vem sendo reconhecida pelo seu alto potencial de promover a significatividade da aprendizagem ao favorecer abordagens integradas do conhecimento a partir de situações próximas da realidade e das necessidades dos alunos, ao promover ações interventivas e transformadoras, ao estimular relações dialógicas e ao incentivar o protagonismo dos alunos e professores na construção do conhecimento.

Modelo de formação

Os cursos de Licenciatura da UFPR Litoral assumem um modelo de formação comprometido com os ideais da formação crítica, apresentando uma clara ruptura com o modelo da racionalidade técnica que tem predominado nos cursos de formação de professores. Essa ruptura se evidencia no compromisso ético e político de assumir um projeto educativo que tem como finalidade a formação de cidadãos e cidadãs conscientes dos desafios dos seus contextos e da realidade da educação brasileira a fim de atuar de maneira propositiva e transformadora na sociedade.

Outra evidência da superação do modelo da racionalidade técnica se faz sentir na superação do modelo 3+1 que historicamente tem acompanhado os cursos de licenciatura no Brasil, relegando a formação de professores a um apêndice do bacharelado. Os cursos de licenciatura da UFPR Litoral ganharam identidade

própria, constituindo um projeto específico que deixa claro que está formando profissionais para a docência com um perfil diferenciado.

Ao concluirmos este estudo, sabemos não ter esgotado todos os direcionamentos e sentidos da mudança em andamento nos cursos de licenciatura da UFPR Litoral, mas julgamos que a questão central que orientou a pesquisa tenha sido encaminhada. A investigação nos permitiu levantar um conjunto imbricado de elementos que põe em ação uma reforma curricular com peso e força para dirigir-se a um novo paradigma curricular que, no momento, o identificamos próximo às orientações críticas e pós-críticas e à abordagem do currículo integrado. No entanto o caráter de construção em movimento do currículo, aberto para que a inteligência coletiva dos educadores em seus contextos institucionais encontre espaço para a diversificação e a inovação coloca-nos diante da possibilidade de um novo paradigma em processo.

As tensões e contradições de origens mais diversas não estão fora do horizonte da mudança que está em processo, podendo inclusive levá-la a retroceder, mas no momento em que se situa essa análise, podemos afirmar que não é uma mudança epidérmica que altera pontos isolados do currículo, mas um processo multidimensional que modifica elementos centrais e relevantes no paradigma que tem orientado os currículos dos programas de formação inicial para a docência.

Os resultados da pesquisa indicam que a proposta da UFPR Litoral traz novos contornos para o campo da teoria e das práticas curriculares dos programas de formação inicial, ao ser capaz de, como diz Nóvoa (2009), superar a inflação discursiva e colocar em ação na prática um futuro que há tempos vem sendo anunciado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. A produção acadêmica sobre a formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação docente**, v 01, n.1, p.41-56, ago-dez 2009.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação de campo In: DALBEN et al (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação docente: didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 273-287, 2010.

ÁVILA, D' Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Educação e Contemporaneidade**, v 17, n. 30, p. 33 – 41, 1992.

BERNSTEIN, Basil. **Estruturação do discurso pedagógico**: Classe, Códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**. Lisboa: Porto, 1994.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Resolução N° 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. MEC. CNE/CP. **Resolução N° 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRITO, Néli Suzana. **Licenciatura em Educação de Campo**: a formação de professores e professoras e a docência por área do conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. In: VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Porto, Portugal. 24-27 de jun. 2012, p. 7.161 - 7.163.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre a formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Formação docente**, v 01, n.1, p.71-94, ago-dez 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

_____. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectiva de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (orgs.) **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: papirus, 2013.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN et al (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação docente: didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 509-526, 2010.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____; AMARAL, Fernanda. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: DALBEN et al (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação docente: didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 527- 550, 2010.

_____. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves (org) **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOWBOR, Ladislau. Educação e desenvolvimento local. Disponível em <<http://dawbor.org>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FELDMANN, Marina Graziela (org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FLICK, Uwe. **Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FLORES, Maria Assunção. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, José Augusto. **Políticas de Integração curricular**. Porto: Porto editora, 2000.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, XV ENSINO DE GRADUAÇÃO: políticas, diretrizes e interfaces com a pesquisa e a extensão: carta de Recife (2002). Disponível em: <http://www.forgrad.org.br/arquivo/carta_de_recife_introducao_xv_forgrad.rtf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2000.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, A. Bernardete. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN et al (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação docente: didática, formação de professores e trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 485-508, 2010.

_____; NUNES, M. R. N. (org) Formação de professores para o ensino fundamental: estudo dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **TEXTOS FCC**, V. 29, 2009.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Pedagogia radical: subsídios.** São Paulo: Cortez, 1983

GOODSON, Ivor. The educacional researcher as a public intellectual. **British Educacional Research Journal**, v.25, n.3, 1999, p.277-297.

HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. In: **Teoria e Educação**, V.6, Porto Alegre, Pannonica, p 33-52.

HERNADEZ, Fernando. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KELLER-FRANCO, Elize. **Currículo por Projetos:** inovação do ensinar e aprender na Educação Superior. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – PUCSP, São Paulo, 2008.

_____. Inovação na educação superior : o currículo por projetos. In : MASETTO, Marcos T. **Inovação no ensino superior.** São Paulo. Edições Loyola, 2012

_____; MASETTO, Marcos T. **Currículo por projetos no Ensino Superior: desdobramentos para inovação e qualidade na docência** In : VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária, 2012. ISSN 978-989-8471-05-5 p. 7.774 - 7.759

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria C. **O discurso do sujeito coletivo:** um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

_____. O sujeito coletivo que fala. **Interface – comunicação, saúde, educação**, v. 10, n.20, jul/dez, 2006. p.517-524.

LEITE, Carlinda. Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (orgs). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: papirus, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Avaliação institucional: formação docente para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Série: Cadernos CRUB, v.1, n.4, Brasília, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Sumus, 2003.

_____. PBL na Educação? In: **ENDIPE** 2004, Curitiba: Anais do ENDIPE, 2004, 2 v.

_____. Inovação na educação superior. **Interface**, v.8, n.14, p.197-202, set.2003-fev.2004.

_____. **Formação pedagógica do docente do ensino superior e paradigmas curriculares**. In: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia. Set. 2005.(mimeo.).

_____, et al. Innovation in Higher Education Through Teachers Training: **The Debate on Cooperative Curriculum**. In: Ibero – American Symposium on Project Approaches in Engineering Education. Guimarães, Portugal. 21-22 jul 2009, p. 69 – 74.

_____. Um paradigma interdisciplinar para a formação do cirurgião-dentista. In: CARVALHO, A. C. P.; KRIGER, L. **Educação odontológica**: São Paulo: Artes Médicas, 2006.

_____. **Ensino de engenharia: técnicas para otimização das aulas**. São Paulo: Avercamp, 2007.

_____. **Inovação no ensino superior**. São Paulo. Edições Loyola, 2012.

_____. Inovação curricular no ensino superior. **E-curriculum**, v.7, n.2, ag. 2011.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n.14, p. 225 – 223, novembro, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M.G. N.; REALI, A. M. M. R. (orgs) **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Edufscar, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. 13. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. ; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NHALEVILO, E. Zulmira Afonso. Currículo local: uma oportunidade para emancipação. **E-Curriculum**. São Paulo, v.11, n.01, abr. 2013.

NONO, MaéviAnabel. **Professores Iniciantes**: o papel da escola em sua formação. São Paulo: Editora Mediação, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Políticas de Integração curricular**. Porto: Porto editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera M.N.S..e TREVISAN-DE-SOUZA, Vera L.(orgs) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2006.

RASCO, José Felix. Inovação, Universidade e Sociedade. In: In: CASTANHO & CASTANHO (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

RODRIGUES, Priscila Andrade de Magalhães e LÜDKE, Menga. O estágio como porta de entrada para a docência. In: CORDEIRO, Alciene Fusca Machado, HOBOLD, Marcia de Souza, AGUIAR, Maria Aparecida Lapa. **Trabalho docente: Formação, práticas e pesquisa**. Joinville, Univille, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. et al. O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso. **Revista Brasileira de Educação**, V.1, n.2, p.138-177, set 2009.

_____. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, v.1, n.15, p. 18-42, jan./jun. 2007.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura. In: **XVI ENDIPE**- encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UNICAMP, Campinas. 2012, p.000786 – 000797, livro2.

_____; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Situação atual das Licenciaturas: o que indicam as pesquisas a partir de 2000. In: DALBEN et al (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação docente: didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 509-526, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A Desmotivação dos Professores**. Lisboa: Edições Pedagogo. 2006.

SANTOS, Luciola Licinio. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves (org) **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14,n.40, p 143-155, jan/abr, 2009.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v.30, n.30, p.11-26, 2005.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHUELER, Alessandra Frota; SOUTHELL, Myriam. Formação do estado nacional e constituição de corpos docentes (1820-2000): profissionalização da docência no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada. In: VIDAL, Diana; ASCOLANI, Adrián (orgs). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michel; AU, Wine; GANDIM, Luis Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

UFPR, Unidade Litoral. Relatório de Acompanhamento da Implantação da UFPR Litoral. Matinhos, 2007.

_____. Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral. Matinhos, 2008.

_____. Projeto Político Pedagógico de Curso Licenciatura em Ciências. Matinhos, 2010.

_____. Projeto Político Pedagógico de Curso Licenciatura em Artes. Matinhos, 2010.

_____. Projeto Político Pedagógico de Curso Linguagem e Comunicação. Matinhos, 2011.

VIANA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro, 2007.

VIDAL, Diana; ASCOLANI, Adrián (orgs). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina**: ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa. O mestre e a professora. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WELLER, Vivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, v 32, n.2, p.241-260, mai/ago 2006.

_____. PFAFF, Nicolle (orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação docente**, v 01, n.1, p.13-40, ago-dez 2009.

_____; FLESNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, Michel; AU, Wayne; GANDIN, Luiz Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Apêndice I

TÓPICO-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA – UFPR LITORAL

(Roteiro adaptado da pesquisa com alunos concluintes de Licenciatura em História - UFRJ, Marli André - 2010)

	Perguntas	Objetivos
Questões para aquecimento	<p>1. Porque escolheram fazer a Licenciatura em (Ciências, Artes, Linguagem e Comunicação)?</p> <p>2. O que vocês gostariam/desejariam fazer depois de concluído o curso?</p> <p>3. O que vocês imaginam que realmente estarão fazendo depois de concluído o curso?</p>	<p>Investigar as motivações em relação à docência.</p> <p>Investigar as intenções em relação ao magistério.</p> <p>Aqui se trata do que o aluno percebe/enxerga como possibilidade real.</p>
Questões centrais	<p>3. O curso de Licenciatura da UFPR Litoral adota uma proposta curricular diferenciada em relação aos outros cursos de Licenciatura. Fale um pouco sobre isso.</p> <p>5. Quais os pontos que vocês consideram mais significativos dessa proposta?</p> <p>6. Quais os pontos menos significativos dessa proposta?</p>	<p>Levantar a compreensão e significado que os alunos têm sobre o processo inovador.</p> <p>Levantar potencialidades e fragilidades formadoras presentes na proposta.</p>
Questões de encerramento	<p>7. Vocês consideram que o curso prepara-os para serem professores? Falem sobre isso.</p> <p>8. Como é ser aluno na UFPR Litoral?</p> <p>9. Na opinião de vocês, esta proposta tem futuro? Por quê?</p>	<p>Levantar as potencialidades e as fragilidades formadoras presentes na proposta</p>

Apêndice II

**TÓPICO-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO COM DOCENTES
DOS CURSOS DE LICENCIATURA – UFPR LITORAL**

Perguntas	Objetivos
<p>Questão para aquecimento</p> <p>1. Vocês atuam em cursos de formação de professores, também chamada de formação inicial. Quais os desafios que se colocam hoje para a formação inicial de professores?</p>	<p>Quebrar o gelo e estimular a participação e a integração entre os membros.</p>
<p>Questões centrais</p> <p>2. A UFPR Litoral adota uma proposta curricular alternativa na formação de professores. Fale um pouco sobre isso.</p> <p>3. A partir da sua vivência, fale das vantagens e desvantagens da experiência que vem sendo desenvolvida na UFPR Litoral para a promoção e desenvolvimento de práticas inovadoras na formação de professores.</p> <p>4. Como é ser professor na UFPR Litoral? As problemáticas e as realizações que vivenciam? Quais são as principais necessidades dos professores para atuar nesse projeto?</p> <p>5. Que ações formativas (que preparo) têm sido promovidas para facilitar a atuação dos professores nesse projeto?</p>	<p>Levantar a compreensão e significado que os atores têm sobre o processo inovador; identificar o modelo de formação proposto e os fundamentos conceituais desse modelo.</p> <p>Levantar as potencialidades formadoras presentes na proposta e avaliar como a inovação analisada pode contribuir no desenvolvimento de práticas inovadoras na formação de professores.</p> <p>Levantar indicadores sobre ações formativas que podem favorecer e facilitar a atuação docente para um currículo inovador.</p>
<p>Questões de encerramento</p> <p>6. Vocês acham que o currículo que vem sendo desenvolvido proporciona a construção de saberes profissionais e a constituição da profissionalidade docente? Em outras palavras, prepara os alunos para serem professores?</p> <p>7. Na opinião de vocês qual é o futuro da proposta curricular do curso de licenciatura em...</p> <p>8. Vocês gostariam de falar sobre algum aspecto que a gente não abordou ainda?</p>	<p>Reforçar o levantamento das potencialidades formadoras viabilizadas na inovação curricular analisada.</p> <p>Levantar as perspectivas de futuro e a crença dos professores na Inovação.</p>

Anexo I

Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Artes

1ª Fase – Conhecer e Compreender – Percepção Crítica da Realidade			
Licenciatura em Artes		Estrutura	CH
1º ano	I	Reconhecimento dos Sentidos e da Arte e da Cultura no Litoral	80
		Etno e Auto (Grafia) da Educação	80
		Processo de Criação Artística	80
		Introdução aos Projetos de Aprendizagem	80
		Interações Culturais e Humanísticas I	80
		Carga horária	400
	II	Surgimento das Expressões Artísticas	80
		Apreciação dos Saberes Artísticos I	80
		História, Cultura e Arte	80
		Introdução aos Projetos de Aprendizagem- PA II	80
		Interações Culturais e Humanísticas II	80
		Carga horária	400

2ª Fase – Compreender e Propor – Aprofundamento Metodológico e Científico			
Licenciatura em Artes		Estrutura	CH
2º ano	III	Estágio Supervisionado I - Vivências em Artes	80
		Seminário de Prática de Ensino em Artes	80
		Investigação dos Saberes Artísticos I	80
		Projetos de Aprendizagem III	80
		Interações Culturais e Humanísticas III	80
		Carga horária	400
	IV	Estágio Supervisionado II- Vivências em Artes Visuais	80
		Apropriação e Prática de Ensino das Artes Visuais	80
		Investigação dos Saberes Artísticos II	80
		Projetos de Aprendizagem IV	80
		Interações Culturais e Humanísticas IV	80
		Carga horária	400

2ª Fase – Compreender e Propor – Aprofundamento Metodológico e Científico			
Licenciatura em Artes		Estrutura	CH
3º ano	V	Estágio Supervisionado III - Vivências em Dança	80
		Apropriação e Prática de Ensino de Dança	80
		Apreciação dos Saberes Artísticos II	80
		Projetos de Aprendizagem V	80
		Interações Culturais e Humanísticas V	80
		Carga horária	400
	VI	Estágio Supervisionado IV - Vivências em Teatro	80
		Apropriação e Prática de Ensino Teatro	80
		Libras	80
		Projetos de Aprendizagem VI	80
		Interações Culturais e Humanísticas VI	80
		Carga horária	400

3ª Fase – Propor e Agir – Transição para o Exercício Profissional			
Licenciatura em Artes		Estrutura	CH
4º ano	VII	Estágio Supervisionado V - Vivências em Música	80
		Apropriação e Prática de Ensino de Música	80
		Arte, Docência e Diversidade	80
		Projetos de Aprendizagem VII	80
		Interações Culturais e Humanísticas VII	80
		Carga horária	400
	III	Ensino de Artes e Necessidades Especiais	80
		Seminários em Arte	80
		Seminários Temáticos	80
		Projetos de Aprendizagem VIII	80
		Interações Culturais e Humanísticas VIII	80
		Carga horária	400

Anexo II

Matriz Curricular do Curso de Ciências

1ª FASE – CONHECER E COMPREENDER

	Semestre	Temática	CH
1º ANO	I	Integração e Reconhecimento	80
		Concepções de Ciência e Educação	160
		Interações Culturais e Humanísticas I	80
		Projetos de Aprendizagem I	80
		Carga Horária	400
	II	Ciências da Natureza e Educação	160
		Estágio Supervisionado I	80
		Interações Culturais e Humanísticas II	80
		Projetos de Aprendizagem II	80
		Carga Horária	400

2ª FASE – COMPREENDER E PROPOR

	Semestre	Temática	CH
2º ANO	III	Cenário Escolar regional, ensino de Ciências e Prática de Ensino	160
		Estágio Supervisionado II	80
		Interações Culturais e Humanísticas III	80
		Projetos de Aprendizagem III	80
		Carga Horária	400
	IV	Fundamentos básicos contextualizados da Física, Química e Biologia, cotidiano escolar e Prática de Ensino	160
		Estágio Supervisionado III	80
		Interações Culturais e Humanísticas IV	80
		Interações Culturais e Humanísticas IV	80
		Projetos de Aprendizagem IV	80
		Carga Horária	400
		Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade e Prática de Ensino	160
		Estágio Supervisionado IV	80

3º ANO	V	Interações Culturais e Humanísticas V	80
		Projetos de Aprendizagem V	80
		Carga Horária	400
	VI	Vivências de docência, relação Ciências e Meio Ambiente e Prática de Ensino	160
		Estágio Supervisionado V	80
		Interações Culturais e Humanísticas VI	80
		Projetos de Aprendizagem VI	80
		Carga Horária	400

3ª FASE – PROPOR E AGIR

	Semestre	Temática	CH
4º ANO	VII	Vivências de docência, relação Ciências saúde e qualidade de vida e Prática de Ensino	240
		Interações Culturais e Humanísticas VII	80
		Projetos de Aprendizagem VII	80
		Carga Horária	400
	VIII	Vivências de docência e a relação Ciências diversidade e inclusão	240
		Interações Culturais e Humanísticas VIII	80
		Projetos de Aprendizagem VIII	80
		Carga Horária	400

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO

Eixo Curricular	CH
Fundamentos Teórico-Práticos (FTP)e Prática Ensino	1520
Interações Culturais e Humanísticas (ICH)	640
Projetos de Aprendizagem (PA)	640
Estágio Supervisionado	400
Atividades Formativas	100
CARGA HORÁRIA TOTAL	3300

Anexo III

Matriz curricular do Curso Linguagem e Comunicação

1ª Fase – Conhecer e Compreender (Percepção Crítica da Realidade) 1º Período			
	Semestre	Programa de Aprendizagem do Módulo	CH
1º ANO	I	Reconhecimento Integrado da Realidade Local	80
		Introdução aos Estudos Linguísticos	40
		Introdução aos Estudos da Língua Portuguesa	40
		Introdução aos Estudos da Língua Inglesa	40
		Introdução aos Estudos da Língua Espanhola	40
		Interações Culturais e Humanísticas I - ICH	80
		Projetos de Aprendizagem I – P. A.	80
		Carga Horária	400
	II	Núcleo Específico	
		Estudos Linguísticos em Língua Portuguesa I, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Inglesa I, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Espanhola I	80
		Núcleo Comum	
		Estudos Literários e Ensino I	40
		Estudos em Comunicação I	40
		Estudos em Educação	80
		Interações Culturais e Humanísticas II	80
		Projetos de Aprendizagem II	80
		Carga Horária	400

2ª Fase – Compreender e Propor (Aprofundamento Metodológico-Científico) 3º Período			
	Semestre	Programa de Aprendizagem do Módulo	CH
2º ANO	I	Núcleo Específico	
		Estudos Linguísticos em Língua Portuguesa II, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Inglesa II, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Espanhola II	80
		Núcleo Comum	
		Estudos Literários e Ensino II	40
		Estudos em Comunicação II	40
		Estágio Supervisionado I	80
		Interações Culturais e Humanísticas III	80
		Projetos de Aprendizagem III	80
		Carga Horária	400
	II	Núcleo Específico	
		Estudos Linguísticos em Língua Portuguesa III, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Inglesa III, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Espanhola III	80
		Núcleo Comum	
		Estudos Literários e Ensino III	40
		Linguagem, Comunicação e Educação I	40
		Estágio Supervisionado II	80

		Interações Culturais e Humanísticas IV	80
		Projetos de Aprendizagem IV	80
		Carga Horária	400

2ª Fase –Compreender e Propor (Aprofundamento Metodológico-Científico) 5º Período			
	Semestre	Programa de Aprendizagem do Módulo	CH
3º ANO	I	Núcleo Específico	
		Estudos Linguísticos em Língua Portuguesa II, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Inglesa II, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Espanhola II	80
		Núcleo Comum	
		Estudos Literários e Ensino IV	40
		Linguagem, Comunicação e Educação II	40
		Estágio Supervisionado III	80
		Interações Culturais e Humanísticas V	80
		Projetos de Aprendizagem V	80
		Carga Horária	400
	II	Núcleo Específico	
		Estudos Linguísticos em Língua Portuguesa V, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Inglesa V, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Espanhola V	80
		Estudos Literários em Língua Portuguesa I, ou	40
		Estudos Literários em Língua Inglesa I, ou	40
		Estudos Literários em Língua Espanhola I	40
		Núcleo Comum	
		Linguagem, Comunicação e Educação III	40
		Estágio Supervisionado IV	80
		Interações Culturais e Humanísticas VI	80
		Projetos de Aprendizagem VI	80
		Carga Horária	400

3ª Fase – Propor e Agir (Transição para o exercício profissional) 7º Período			
	Semestre	Programa de Aprendizagem do Módulo	CH
	I	Núcleo Específico	
		Estudos Linguísticos em Língua Portuguesa VI, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Inglesa VI, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Espanhola VI	80
		Estudos Literários em Língua Portuguesa II, ou	40
		Estudos Literários em Língua Inglesa II, ou	40
		Estudos Literários em Língua Espanhola II	40
		Núcleo Comum	
		Linguagem, Comunicação e Educação IV	40
		Estágio Supervisionado V	80
		Interações Culturais e Humanísticas VII	80

4º ANO		Projetos de Aprendizagem VII	80
		Carga Horária	400
	II	Núcleo Específico	
		Estudos Linguísticos em Língua Portuguesa VII, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Inglesa VII, ou	80
		Estudos Linguísticos em Língua Espanhola VII	80
		Estudos Literários em Língua Portuguesa III, ou	40
		Estudos Literários em Língua Inglesa III, ou	40
		Estudos Literários em Língua Espanhola III	40
		Núcleo Comum	
		Linguagem, Comunicação e Educação V	40
		LIBRAS	80
		Interações Culturais e Humanísticas VII	80
		Projetos de Aprendizagem VII	80
		Carga Horária	400

Anexo IV

DSC Nova Proposta do Curso: alunos Linguagem e Comunicação

EXPRESSÕES-CHAVE
<p>S1: Para a turma que começou em 2009 o curso nada mais é que um curso de licenciatura que se divide em três línguas: Língua Inglesa, Espanhola e Portuguesa e tem a parte da Comunicação, trabalhar com a comunicação, com a tecnologia em classe. Essa proposta ainda tem que ser estruturada dentro do curso, ainda estamos navegando, ainda não chegamos no ponto da educomunicação, talvez em 2012 chegue.</p> <p>S2: Em 2010 já teve.</p> <p>S1: Então, a diferença a gente não teve até esse momento, como inserir essas novas tecnologias dentro da escola, a comunicação foi trabalhada muito como cultura de massa, pra gente estudar as culturas de massa, análise de texto jornalístico. A proposta da educomunicação ainda não chegou e é o que eu gostaria de aprender. Eu gostaria que o curso tomasse essa forma e que eu saísse daqui pensando: fiz um curso de Linguagem e Comunicação onde se tratava as três línguas e a novas tecnologias pra se trabalhar em classe como professor.</p>
<p>S3: Então, eu acho que o que diferencia a nossa licenciatura das outras é a Comunicação. A gente trabalha a comunicação dentro da educação. Outro ponto é a maneira como nosso estágio está organizado, na maioria das licenciaturas, você faz três anos e faz estágio no último ano. A gente tem nosso estágio distribuído já a partir do terceiro semestre. Então, eu acho que isso faz uma diferença, a gente tem um acompanhamento maior, a gente tá durante um tempo mais longo dentro da escola. Então, acho que a grande diferença seria isso. Quando ela coloca que em 2009 a parte da comunicação pra educação ainda está falhando, assim né, em 2010 teve um módulo sobre comunicação para educação. Então, a gente começou a discutir a educomunicação. Então, isso na turma de 2010 já aconteceu, já foi mais efetiva essa parte de pensar as mídias para a educação. Então, acho que os principais dois grandes aspectos que diferenciam seriam esses que é a comunicação e a maneira como os estágios se organizam.</p>
<p>S4: Eu fiquei bem balançada quando fui optar pelo curso no vestibular, por que cheguei para as pessoas que eram formadas em Letras, que conheciam o curso aqui da universidade e fui perguntar se eu iria perder no quesito professor formado em Linguagem e Comunicação e professor formado em Letras. E eu obtive vários tipos de respostas. Agora estou me surpreendendo com o curso, porque eu não imaginava que a Comunicação ia ser dessa forma, ser trabalhada dentro da licenciatura, dentro do português. A nossa professora que dá a matéria de educação dentro da licenciatura é jornalista e também é da área da educação. Então, é uma coisa que se soma, a gente não tá ali perdido no que é educação, no que é comunicação, por que os dois estão sendo trabalhando juntos. É equilibrado.</p>
<p>S2: A nossa turma foi à primeira, de certa forma experimental e surgiram várias questões da formação do nosso curso que influenciaram também nessa diferença do curso de Letras, porque quando o curso foi criado, eles buscaram diferenciar, não é um curso pra gente aprender gramática e chegar à escola e despejar gramática nos nossos estudantes, buscam que a gente entenda como funciona a língua, sua função social, a sua função dentro do nosso contexto e não só aprender o que é sinônimo e antônimo e não saber para que usar. Então, eu acho que esse é o grande diferencial. Não conheço o curso de Letras, mas conversando com outras pessoas, a gente vê que o nosso</p>

curso não tem aquela aula efetiva de gramática, gramática pura. Nós temos a gramática diluída de outras formas, dentro de um trabalho com um texto, dentro de qualquer outro tipo de trabalho, você está aprendendo a gramática, você não precisa ver que está aprendendo, eu acho que esse é o diferencial do nosso curso.

S1: Acho que um dos pontos positivos que não posso deixar de citar é o projeto de intercâmbio entre o Brasil e a Argentina. Então, acho que este é um dos pontos positivos do curso, os professores também, acho que todos da câmara de linguagem estão sempre engajados em buscar algo pra melhoria do curso, nós temos uma câmara excelente de professores que realmente pensam no curso, em projetos voltados para o curso, na verdade a universidade inteira tem um universo de oportunidades. No nosso curso de linguagem nós temos esses benefícios. O Projeto de intercâmbio é voltado pra quem está fazendo Língua Espanhola, mas como não tem uma demanda de alunos de espanhol, foi aberto pra outras línguas também e para curso de Artes. Eu acho que o intercâmbio é válido não só pelo conteúdo, é valido pela experiência cultural, pessoal, acadêmico também, então eu acho que esse projeto contribui muito para o curso de Linguagem e Comunicação. O Projeto Político Pedagógico queira ou não tem lá suas falhas, mas este projeto instiga a pessoa a querer conhecer e acho que é justamente esse o diferencial. Então eu acho que são processos. Eu acho que este projeto pra mim hoje, eu me vejo, eu me encontrei nesse projeto.

Discurso do Sujeito Coletivo

Para a turma que começou em 2009, o curso nada mais é que um curso de Licenciatura que se divide em três línguas: Língua Inglesa, Espanhola e Portuguesa e tem a parte da comunicação, mas que ainda não chegou ao ponto da educomunicação, a comunicação foi trabalhada muito como cultura de massa, análise de texto jornalístico, então, diferença não teve até esse momento. Em 2010 já teve. A gente começou a discutir a educomunicação, teve um módulo sobre comunicação pra educação, já foi mais efetiva essa parte de pensar as mídias para a educação. Então, eu acho que o que diferencia a nossa licenciatura das outras é a comunicação. A gente trabalha a comunicação dentro da educação. A nossa professora que dá a matéria de educação dentro da licenciatura é jornalista e também é da área da educação. Então, é uma coisa que se soma, a gente não tá ali perdido no que é educação, no que é comunicação, por que os dois estão sendo trabalhados juntos. É equilibrado. Eu fiquei bem balançada quando fui optar pelo Curso no vestibular, porque cheguei para pessoas que eram formadas em Letras, que conheciam o curso aqui da Universidade e fui perguntar se eu iria perder no quesito professor formado em Linguagem e Comunicação e professor formado em Letras. E eu obtive vários tipos de respostas. Agora estou me surpreendendo com o curso, porque eu não imaginava que a comunicação ia ser dessa forma, ser trabalhada dentro da licenciatura, dentro do português. Outro ponto é a maneira

como nosso estágio está organizado, na maioria das licenciaturas, você faz três anos e faz estágio no último ano. Nosso estágio é distribuído já a partir do terceiro semestre. Então, eu acho que isso faz uma diferença, a gente tem um acompanhamento maior, a gente tá durante um tempo mais longo dentro da escola. Quando o curso foi criado, buscaram diferenciar, não é um curso pra gente aprender gramática e chegar à escola e despejar gramática nos nossos estudantes, buscaram que a gente entenda como funciona a língua, sua função social, a sua função dentro do nosso contexto e não só aprender o que é sinônimo e antônimo e não saber pra que usar. Conversando com outras pessoas a gente vê que o nosso curso não tem aquela aula efetiva de gramática, gramática pura. Nós temos a gramática diluída de outras formas, dentro de um trabalho com um texto, dentro de qualquer outro tipo de trabalho, você está aprendendo a gramática, você não precisa ver que está aprendendo, esse é outro diferencial do nosso curso. Temos uma câmara excelente de professores que realmente pensam no curso, em projetos voltados para o curso, na verdade a universidade inteira tem um universo de oportunidades. Um dos pontos positivos que não posso deixar de citar é o projeto de intercâmbio entre o Brasil e a Argentina. Eu acho que o intercâmbio é válido não só pelo conteúdo, é válido pela experiência cultural, pessoal, acadêmica também, então eu acho que este projeto contribui muito para o curso de Linguagem e Comunicação. O Projeto Político Pedagógico quer queira ou não, tem lá suas falhas, mas este projeto instiga a pessoa a querer conhecer e justamente acho que é esse o diferencial, acho que são processos, que realmente acontecem, tanto na licenciatura ou qualquer outro curso daqui. Eu me vejo, eu me encontrei nesse projeto.