



Refletindo sobre a formação de professores e sua necessária integração curricular

Reflecting on teacher training and the necessary curriculum integration

Marisa Vasconcelos Ferreira¹

Instituto Superior de Educação Vera Cruz

marisavferreira@gmail.com

RESUMO: O artigo discute algumas situações presentes no cenário educativo que caracterizam fragmentações na formação de professores. Parte daí para refletir sobre princípios de integração curricular, visando à constituição de processos formativos sistemáticos e organizados em um currículo de formação. Sustenta a ideia de que a qualidade dos currículos de formação de professores reverte mudanças qualitativas na construção da Educação Básica e que esta construção é desafio não apenas dos professores, mas das redes e das instituições dedicadas à formação de professores.

Palavras-chave: currículo; formação de professores; integração curricular.

Abstract: The article discusses some situations present in the educational setting which are fragmentations in teacher education. There after reflects based on principles of curriculum integration, aiming to plan systematic and organized processes of education teacher curriculum. It supports the idea that the quality of teacher education curricula reverses qualitative changes in the construction of basic education and that this construction is a challenge not only for teachers, but to the education networks and institutions dedicated to teacher education.

Keywords: curriculum; teacher education, curriculum integration.

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (1994), mestrado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). É docente do Instituto Superior de Educação Vera Cruz nos cursos de graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão Pedagógica e Formação na educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Os desafios da formação de professores têm nos colocado a necessidade de pensarmos, de forma cada vez mais intencional e reflexiva, o desenvolvimento de currículos integradores que favoreçam processos de desenvolvimento profissional significativos para os docentes seja no âmbito da formação inicial seja nos processos de formação continuada.

Tal como instituem as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015):

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (p.4).

Sendo assim, para além do fato de que individualmente todos têm o direito a vivenciar processos de aprendizagem profissional positivos, é também a qualidade da Educação Básica que está na base da demanda por uma formação de boa qualidade para os professores.

Contudo, historicamente, é possível reconhecer uma série de condições na organização dos processos formativos que se concretizam como situações reducionistas, segmentadoras e descontínuas, caracterizando, portanto, o que chamamos de **fragmentações** do processo de formação docente. Muitas dessas condições nos levam a relacioná-las com certo mal-estar que se instaura no cenário contemporâneo em torno da questão da formação, concretizado em discursos que emergem de diferentes formas seja de resistência às propostas formativas seja de dificuldades na concretização das práticas pedagógicas que se quer constituir.

Nesse artigo², pretendemos destacar a importância da consolidação de currículos integradores no âmbito da formação de professores (inicial e continuada). Para tanto, destacaremos alguns aspectos que consideramos fragmentadores dos processos formativos, para, por fim, discutir alguns princípios que podem nortear a reflexão acerca dos dispositivos de integração curricular na formação docente.

O movimento de delimitar fragmentações no processo educativo e de formação de professores e de propor perspectivas de integração curricular não adere a uma concepção de harmonização, resolução permanente de conflitos ou mesmo de totalidade do conhecimento acerca do sujeito. Ao contrário, à fragmentação dos discursos, ações e fatos da dinâmica

² Esse artigo recorta parte de discussão realizada em nossa Tese de Doutorado que está disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=123164

social, propõem-se espaços de construção de sentidos que propiciem aos sujeitos historicizar e agir em seu contexto social. Nessa dinâmica, estão sempre presentes a contradição e o conflito que, se, no limite, não podem ser superados, podem ser compreendidos e problematizados, o que já confere à ação uma perspectiva menos alienada.

Das fragmentações às perspectivas de integração no desenvolvimento profissional do professor

A formação inicial e a formação continuada caracterizam momentos distintos do desenvolvimento profissional, mas, ao mesmo tempo, constituem um percurso de formação, se considerarmos a história de socialização profissional do sujeito professor. Os estudos educacionais têm apontado, pelo menos em termos da reflexão teórica e do posicionamento ideológico, a necessária articulação entre esses diferentes momentos do desenvolvimento profissional docente, tal como destaca Pacheco:

(...) não obstante a profusão e diversidade terminológica existente, prevalece, pelo menos em teoria, uma visão global, integrada e permanente de formação. Nesta óptica, considera-se descontextualizada e ineficaz a separação dicotômica entre a formação inicial e formação contínua (...) (PACHECO e FLORES, 2000, p. 127).

Nesse sentido, muito mais se tem observado a justaposição das etapas do que sua articulação. Nada mais representativo das rupturas do processo formativo docente que o já conhecido e descrito pela literatura *choque de realidade* do professor recém-formado que, ao adentrar o espaço escolar, vivencia *o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a formação de professores e a crua e dura realidade da vida quotidiana da aula* (VEENMAN apud PACHECO e FLORES, 2000, p. 48).

Pode-se, assim, destacar que a clivagem entre a formação inicial e a formação contínua constitui uma significativa fragmentação no desenvolvimento profissional do professor e, portanto, no seu processo de aprendizagem acerca da atividade pedagógica. Não é de surpreender que, no decorrer desse percurso, os professores se vejam muitas vezes perdidos e incapazes de (re)construir significações e (re)posicionar-se frente à imprevisibilidade do fenômeno educativo, especialmente nesses tempos de transição.

A descontinuidade na transição da formação inicial para o cotidiano do trabalho escolar tem sido marca da experiência docente, sem que, muitas vezes, essa preocupação esteja presente nos currículos de formação:

Aprender a ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor. Esta sequência evolutiva está marcada pela **descontinuidade**, significativamente notada na passagem de aluno a professor, na medida em que são diferentes, quer os papéis que desempenha, quer as situações que enfrenta (PACHECO e FLORES, 2000, p. 47).

Esse aspecto vem sendo intensamente tratado no campo de pesquisa da formação de professores, fazendo parte tanto das reflexões acerca da formação inicial quanto da formação continuada. Podem ser observados diferentes modelos curriculares de formação, conforme se concebe teoria e prática.

Segundo Brzezinski (1998), uma visão dicotômica organiza o currículo considerando teoria e prática como sendo componentes isolados (e até opostos), configurando assim momentos distintos da formação. Ainda para essa autora, é possível identificar outra perspectiva, a associativa, em que há uma justaposição entre teoria e prática. Nessa visão, essas dimensões não são consideradas realidades opostas, mas mantêm uma relação hierárquica. A prática configuraria o campo de aplicação da teoria, numa perspectiva aplicacionista, devendo suceder, no tempo curricular tradicional, os conhecimentos teóricos, desconsiderando o movimento inverso, como se não houvesse a possibilidade de teorização sobre a prática, de partir de uma situação problema da prática profissional para então (re)construir conhecimentos teóricos.

Campos (2007), ao discutir a questão do Ensino Fundamental de nove anos, aponta como desafio ainda posto para a formação de professores a adequação do currículo para a realização das tarefas práticas junto às crianças, aspecto que se refere diretamente à dificuldade em organizar os conteúdos de formação de maneira a atender a integração teoria e prática:

Seja no curso de magistério, seja no curso de pedagogia, ainda não se encontrou uma boa resposta para o currículo de formação inicial que prepare os professores para suas tarefas práticas junto às crianças. (...) No caso das crianças menores de seis anos, as carências são ainda maiores, e as futuras ou atuais professoras pouco aprendem sobre interação entre bebês, sobre formas de trabalhar o desenvolvimento da linguagem oral, da expressão simbólica, dos movimentos, da autonomia infantil, sem mencionar os conhecimentos necessários sobre saúde, sono e alimentação. Pouco lhes é ensinado sobre formas alternativas de arrumação de salas, de organização de grupos de crianças, de desenvolvimento de projetos. A opção por priorizar os conteúdos de formação geral levou a uma omissão na aprendizagem sobre as formas de aproximar a teoria e a prática, fazendo com que, no momento de enfrentar o cotidiano, os adultos acabem por se apoiar nas formas mais tradicionais de trabalho escolar, reproduzindo os velhos modelos por baixo dos novos discursos.

Nesse sentido, a fragmentação dos conteúdos das ciências da educação em disciplinas desarticuladas e o distanciamento entre o recorte teórico e a realidade do trabalho cotidiano nas escolas têm constituído uma problemática já apontada por pesquisas acadêmicas (Gatti, 2000, Severino, 2003, dentre outros), que se reverte em dificuldades dos formandos na concretização de uma prática docente. Em muitos casos, o próprio trabalho com a dimensão prática é proposto em termos idealizados, numa perspectiva universalizante, que desconsidera diferenças contextuais e subjetivas.

O recurso às ciências modernas, e sua tendência à disciplinarização do conhecimento, também levou a uma concepção reducionista da compreensão da docência. Esse reducionismo caracterizou-se, na formação docente, ora por um psicologismo, por um sociologismo, por economicismo ou mesmo por um tecnicismo. Cada uma das áreas do conhecimento (a Psicologia, a Sociologia, a Economia, dentre outras) quando isoladas, assim como os próprios conhecimentos pedagógicos, não contemplam a complexidade do fenômeno educativo.

Descontinuidades e fragmentações, assim como movimentos de integração, podem ser observadas nos modelos de formação que têm sido propostos, especificamente, na formação inicial e na contínua, refletindo a dinâmica contraditória desses movimentos.

Lasley e Payne (1991) indicam três modelos de currículos que têm sido norteadores da organização do ensino superior e que estruturam a formação do professor, especialmente, no que se refere à colaboração entre diferentes campos do conhecimento. A análise acerca desses modelos nos ajuda a identificar algumas questões relativas à formação inicial de professores, particularmente, no ensino superior brasileiro. Os modelos de currículos discutidos pelos autores são descritos a seguir:

O currículo **segmentado** é caracterizado pela pouca ligação entre os cursos ou componentes dos cursos superiores de formação profissional, ficando a cargo dos estudantes realizar a devida integração daqueles. Este modelo representa o desenho curricular mais comum no ensino superior. Lasley e Payne (1991) sugerem que essa predominância se deve, dentre outros motivos, à simplicidade, isto é, os cursos ou matérias podem ser organizados individualmente, como entidades separadas, e os professores podem ensinar seus conteúdos tendo pouca ou nenhuma preocupação com o conteúdo ensinado pelos demais professores. Mantém-se nesse modelo a integridade das disciplinas, sem que os professores tenham que se preocupar com sua contextualização em um projeto mais amplo de formação.

O currículo **colaborativo** converge aspectos do currículo segmentado e do integrado. Para Lasley e Payne (1991), esse modelo busca manter uma fidelidade disciplinar, porém relacionando seus cursos a uma ampla variedade de áreas de estudo. Os professores, mesmo não sendo generalistas, ajudam o aluno a estabelecer e compreender ligações entre as áreas curriculares.

Assim, a identidade das disciplinas é mantida, mas o corpo docente cria um foco (ou tema), que facilita a discussão e a integração. Consequentemente, o corpo docente compromete-se com um ensino 'sincronizado'. Embora aceitem a especialização como uma necessidade, o corpo docente deve demonstrar a natureza interdisciplinar das suas ideias disciplinares no contexto de um currículo mais amplo (tradução nossa, p. 213).

Como os autores ressaltam, os focos (ou temas) de trabalho, propostos pelo corpo docente, possibilitam os espaços integradores de conteúdos de áreas diversas, esforço difícil de implementar.

Por fim, o **currículo integrado** constituir-se-ia tendo por base a interconexão conceitual e estrutural com vistas ao alcance de metas interdisciplinares, o que, por sua vez, diluiria os territórios disciplinares. O currículo integrado demanda um elevado nível de compromisso entre os professores, com vistas a atender a inter-relação do conhecimento, especialmente, ressaltando a emergência de determinadas ideias e sua relação com as diferentes disciplinas. Como já se pode imaginar, a dificuldade no desenvolvimento de um currículo desse tipo refere-se à dificuldade de pôr em relação grupos de professores das universidades, já que isso supõe uma alta demanda em termos de tempo para planejamento e desenvolvimento curricular, bem como a superação das disputas por espaços institucionais. Por isso, esse modelo de currículo tende a ser considerado, pelos autores, experimental ou mesmo como um "ideal paradigmático" (Lasley e Payne, 1991), pouco tangível.

Tendo em vista os modelos descritos por Lasley e Payne, é possível considerar que a marca da formação inicial tem sido sua organização com base nas áreas especializadas do conhecimento, sejam os conteúdos das ciências da educação, sejam os das "especialidades". A organização da academia, os diferentes grupos de professores, suas disputas internas têm dificultado a integração de conteúdos que, longe de serem fragmentados, são, pela própria natureza do conhecimento, complexos.

Não é de se admirar que a fragmentação do currículo da formação inicial, que forma professores especialistas ou generalistas, professores de crianças de 0 a 10 anos ou professores de matemática, história, geografia, língua portuguesa ou de educação física etc.,

reedite no espaço da escola básica essa mesma segmentação, dificultando a mesma relação entre professores de áreas diversas, conforme Lasley e Payne referiram no contexto da universidade, só que agora na construção do currículo escolar básico.

Outras fragmentações que de forma mais direta ou indireta impactam e são sustentadas no cerne da formação de professores podem ser identificadas no debate educacional. Kramer (2003) destaca de forma bastante direta as dicotomias que têm, no limite, antagonizado Educação Infantil e Ensino Fundamental:

E, hoje, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são vistos como antagônicos? Relendo textos acadêmicos e livros, analisando documentos do MEC e do MIEIB, fico assustada ao perceber que, ao lado de tantas dicotomias já cristalizadas no campo educacional, parece que estamos criando mais uma. Isso não deveria surpreender, pois ‘a área da educação é um campo minado de dicotomias’ que, com frequência, colocam os professores diante de opções ilusórias, ‘como se precisassem e pudessem decidir por um entre dois polos pretensamente opostos. Cria-se, assim, a necessidade de fazer escolhas fictícias entre aspectos indissociáveis: a educação é comprometida com a busca da verdade ou com a utilidade? O objetivo mais importante da ação educativa é o desenvolvimento da criança ou a aquisição de conhecimento? A criança é ingenuidade ou perversão? O que enfatizar na escola: razão, cognição e ciência, ou sentimento, paixão e afetos? Dever, obrigatoriedade e hábito, ou gosto, prazer e fruição? O currículo deve centrar seu eixo no produto ou no processo? No conteúdo ou na forma? No conhecimento ou no método? E o melhor método, é o lógico ou o psicológico? O analítico ou o sintético? E nós, somos sujeito ou objeto? E o que prevalece: o indivíduo ou a coletividade? A totalidade ou a singularidade? O cotidiano ou a história?’ Fragmentando conceitos, fragmentamos e classificamos os profissionais e as práticas, que são, sempre, contraditórias e ambivalentes. (...) Trago essa reflexão aqui porque tenho lido textos que postulam que, na Educação Infantil, temos crianças e, no Ensino Fundamental, temos alunos! Ora, temos – ou precisamos ter – crianças, sempre (p. 61-62).

A ideia de que há crianças na Educação Infantil e alunos no Ensino Fundamental traz embutida uma série de fragmentações que dificultam a construção de um currículo integrador para a Educação Básica e para a formação do professor. Ecos dessas fragmentações podem ser encontrados em alguns argumentos que emergiram na discussão feita em torno do Ensino Fundamental de 9 anos, que prevê a presença da criança de 6 anos de idade no 1º ano desse nível de ensino. Muitas das falas presentes no debate, receavam a criança de 6 anos experimentando mais cedo uma escola opressora, restrita em atividades significativas e sem espaço e tempo para brincar, por isso a ideia de que há alunos e não crianças no Ensino Fundamental.

Se considerarmos que, de 0 a 10 anos de idade, estamos lidando com crianças em processo de escolarização, não há como aceitar um projeto de escola, seja de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, que desconsidere o ser criança e os direitos da infância até

agora conquistados. Efetivamente, pensamos que o que deve ser (re)significado são as ideias de que a escolarização e a condição de ser aluno são necessariamente opressoras.

No que se refere às ações políticas de formação continuada, estas têm se mostrado extremamente variáveis em termos de seus formatos curriculares (cursos de curta, média e longa duração, seminários, palestras, assessorias no contexto escolar etc.). Sejam as ações definidas pelos órgãos centrais das redes de ensino sejam aquelas que são contextualizadas às reuniões pedagógicas na escola, os desafios de organizar processos integrados e sistemáticos, e que respondem ao projeto pedagógico das instituições estão colocados.

Além disso, um modelo de formação fragmentado e de cunho transmissivo, em que o professor é visto como um receptor passivo, não responde à constituição de processos educativos que assumem crianças e jovens participantes ativos na construção de seu conhecimento.

É comum ainda a prática de ações de capacitação, em que multiplicadores/capacitadores “recebem” os conteúdos e os retransmitem aos demais educadores, numa tentativa de dar conta da capilaridade das redes públicas, procurando fazer chegar a todos os professores os conhecimentos veiculados. Tem sido notório o fracasso desse tipo de ação, quando se referem à mudança de práticas pedagógicas.

Na perspectiva de um modelo de colaboração, considera-se a co-responsabilidade dos professores pela sua formação, a legitimidade das instituições de ensino superior na organização de uma formação centrada na escola, assim como a responsabilidade dos órgãos administrativos (secretarias de educação, coordenadorias, ministérios, etc.) na determinação de critérios e parâmetros de formação docente (Forte, 2005). Assim, ressalta-se que as ações de formação contínua, em termos ideais, deveriam contar com a colaboração dos diversos atores do sistema educativo, orientados pelas necessidades formativas dos professores.

Essa perspectiva supõe a escola como *locus* privilegiado de formação de professores. Nessa dimensão, a formação de professores deve estar articulada à formação de gestores e ambas devem estar direcionadas para metas comuns, oriundas das necessidades das escolas (definidas em seu Projeto Pedagógico Coletivo) e parametrizadas pelas diretrizes e políticas educacionais.

É possível, nessa perspectiva, que a formação desenvolvida no contexto escolar contribua para a consolidação de espaços institucionalizados de trabalho coletivo, que muitas vezes são ociosos e esvaziados de sentido.

Além disso, não podemos deixar de considerar que a formação do professor é marcada não só pelos cursos ou eventos institucionais que frequenta, mas por uma série de processos formativos que propiciam algum desenvolvimento profissional e pessoal do docente (Nóvoa, 1999; Canário, 2006; Marcelo, 1998; Pacheco & Flores, 2000). Dentre esses eventos, podemos citar as próprias experiências do professor como aluno, assim como experiências culturais e de vida que ganham significado na construção da identidade pessoal e profissional.

Sendo assim, concordando com a ideia de Flores, que concebe o processo de construção do saber pelo docente de forma permanente, convém ressaltar a perspectiva de desenvolvimento pautado não na linearidade e na homogeneidade, mas na construção de significados e sentidos por parte dos sujeitos imersos em suas redes de interação. Isto é, a formação deve visar à construção de um senso de historicidade do/pelo sujeito, sentido esse que é necessariamente integrado à coletividade.

Assim, a formação de um professor em uma perspectiva integradora do desenvolvimento profissional busca superar ações e modelos de formação fragmentadores desse processo, tendo em vista que considera o “tornar-se professor”:

Um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (Pacheco e Flores, 2000, p. 45).

A perspectiva da integração no currículo de formação docente deve possibilitar o desenvolvimento profissional efetivamente significativo em termos de seus processos de aprendizagem e de sua atuação profissional.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (1997) ao ressaltar a necessidade de *(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida* (p. 25).

O cruzamento das dimensões pessoal e profissional é imprescindível para o exercício de uma prática docente formativa. O professor precisa ser um leitor, alguém que experimenta de alguma maneira a fruição estética, para poder formar efetivamente leitores literários; precisa ver sentido no que ensina para poder atuar de forma a propiciar que seu aluno atribua sentido ao que aprende; precisa compreender a dinâmica de constituição de grupos sociais e

culturais para ser capaz de lidar com a diversidade cultural. Não se trata de empiricizar a perspectiva de formação, mas de lhe conferir coerência, portanto, significado.

Propõe-se, assim, que a formação de professores proporcione organicidade e integralidade, a fim de superar fragmentações no complexo processo de construção do conhecimento pelo professor e de (re)construção da sua atuação profissional.

Princípios norteadores da formação de professores: em busca de uma perspectiva de integração curricular

Como contraponto a uma visão fragmentadora da formação docente, buscaremos destacar, alguns princípios organizadores que retratam uma compreensão mais ampliada desse percurso de formação profissional. Em termos analíticos, é possível considerá-los indicadores que nos ajudam a refletir sobre como estão planejados os currículos de formação de professores.

O primeiro princípio norteador de uma concepção integradora de formação docente diz respeito a compreender esse processo enquanto um **contínuo** (GARCIA, 1999), constituído por diferentes fases (formação inicial e formação contínua) caracterizadas pelo seu conteúdo curricular específico, mas que devem garantir, independentemente do nível de formação, princípios éticos, didáticos e pedagógicos no desenvolvimento profissional do professor. Esse princípio indica a forte e necessária relação entre a formação inicial e continuada. *De acordo com esta perspectiva, não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional* (GARCIA, 1999, p. 27).

É importante destacar que a continuidade aqui apontada pode ser concretizada em ações que aproximam as instituições de Educação Básica e as de Ensino Superior, tendo como eixo articulador a formação dos futuros professores. Os programas dedicados a professores iniciantes, tal como o Pibid, procuram fazer essa articulação por meio da triangulação da formação dos licenciandos quando prevê como parceiros mais experientes responsáveis pela sua formação o professor-supervisor da Escola Básica e o professor-coordenador da instituição de Ensino Superior (Gatti, 2014). Esse desenho coloca em jogo as diferentes vozes e posições a respeito dos diferentes conteúdos da formação de professores, no contexto das situações reais vividas pelo professor em formação. Mobiliza também a formação dos

próprios formadores que, continuamente, são instados a ressignificar concepções e formas de agir a partir desse diálogo. Nessa perspectiva, se bem desenvolvido o desenho proposto, criam-se possibilidade para os licenciandos no que se refere à articulação de reflexões que iniciam na formação inicial, mediadas por professores efetivos na Escola e na Universidade, e que vão se concretizando no contexto real da atuação do professor, já criando condições para articulações posteriores quando de sua atuação como professor efetivo. É como se programas desse tipo contribuíssem com a “costura”, onde possível, entre esses dois tempos do desenvolvimento profissional: a formação inicial e a continuada.

O segundo princípio relaciona-se com a **necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular** (Garcia, 1999). Nesse sentido é que se coloca a questão da intrínseca relação do desenvolvimento curricular, na perspectiva da qualificação da Educação Básica, com a atuação docente. Esse princípio coaduna-se com a ideia que justifica a formação de professores no âmbito das reformas educacionais, que é a da inevitabilidade do envolvimento do professor no desenvolvimento curricular. Conforme Tanner e Tanner (apud Flores, 2000, p. 150), (...) *o aspecto mais impressionante do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a sua inevitabilidade: todos os professores estão implicados no desenvolvimento curricular. Tomam decisões cruciais sobre o que é ensinado e como é ensinado.* Esse princípio sinaliza para a necessidade de as formações garantirem espaço para as tematizações locais, relacionando o currículo comum ao local.

O terceiro princípio, agregado ao anterior, leva Garcia (1999) a considerar a relação dos **processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola**. Isso coloca a ideia da instituição escolar como espaço legítimo de formação de seus profissionais, tendo em vista a possibilidade de uma contextualização que facilite as transformações da prática pedagógica. Em termos da formação inicial, o descolamento em relação à realidade escolar faz com que o curso não constitua mediação eficaz do formando com a realidade sociocultural em que atuará, conforme destaca Severino (2003). Em termos da continuada, a formação descolada da realidade já conhecida do professor em exercício não contribui com a mudança educativa. Decorre daí que, como já mencionado, a consideração da realidade de cada escola e o envolvimento de toda a equipe escolar devem ser princípios presentes em ações de formação continuada.

Nessa direção, há ainda que se considerar um conjunto de conteúdos, relativos ao fenômeno educativo do que Sacristán chamou de *disposições e atitudes de colaboração e participação na resolução de problemas coletivos*. Assim, para além de uma formação centrada em conteúdos pré-determinados e descolados da dinâmica social, a compreensão da realidade, o planejamento pedagógico em torno do conhecimento que dela emerge e a organização do coletivo escolar de forma colaborativa e participativa são ações que tomam parte no papel docente, colocando um importante desafio para essa atuação e caracterizando a vivência escolar democrática.

O quarto princípio diz respeito à necessária **integração teoria-prática** na formação de professores destacado como organizador fundamental do currículo da formação de professores nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CP/CNE N° 2/2015):

Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (p. 11).

Outro caminho possível na direção de considerar a articulação de teoria e prática, que nos parece bastante esclarecedor, diz respeito à ideia de epistemologia da prática profissional, de Tardif (2000), tendo em vista que esse autor busca considerar *o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas* (p. 10).

Esse autor se contrapõe a um modelo de formação aplicacionista do conhecimento, bastante tradicional na universidade, ilustrado pela ideia de que nos momentos de aula são ensinados e sistematizados os referenciais teóricos que, por sua vez, serão aplicados nos estágios. Mantém-se nesse modelo uma perspectiva dicotômica ou mesmo de justaposição entre teoria e prática.

A compreensão desse autor acerca dos saberes docentes ressalta a intrínseca relação destes com a ação, isto é, com as situações de trabalho às quais devem atender. Nesse sentido, provêm de múltiplas fontes que são consciente ou inconscientemente acessadas, relacionadas, refletidas ou não, para resolver/desenvolver as situações de/no contexto de trabalho. Dessa forma, *ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho* (TARDIF, 2002, p. 21).

O saber docente é, então, definido como *um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais* (TARDIF, 2002, p. 36).

A compreensão da natureza plural e pragmática dos saberes docentes nos aponta a necessária articulação dos projetos formativos com os saberes constituídos no cerne da experiência docente. Os saberes experienciais são as *certezas* construídas na realidade da prática docente e constituem um conjunto de representações por meio das quais os professores significam e concretizam sua prática cotidiana, assim como norteiam as interações dos diversos participantes do fenômeno educativo e nas diferentes situações. É por meio da experiência que o professor filtra, adere ou rechaça, constrói significados para os demais saberes da formação (Tardif, 2002).

Assim, se entendemos que a formação de um professor:

refere-se a um processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir, agir em situações de ensino e de atribuir significados a seus componentes, segundo uma matriz ideológica que se constitui social e historicamente. (Oliveira, Ferreira e Barros, 2011, p. 17).

Então, faz-se necessário promover espaços de (re)significação acerca das diferentes situações e elementos que compõem a ação educativa e constituem os currículos realizados.

Nesse sentido, podemos dizer que um professor busca (ou deveria buscar) integrar os diferentes saberes emergentes em diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional, na condição da relação com sua experiência. O inverso também deve ser garantido. Isto é, para além da busca individual do professor de integrar os saberes de diferentes origens e naturezas, as ações de formação também devem garantir em seu currículo dispositivos de integração dos diferentes saberes em torno de uma prática. O esforço de integração do saberes, que vai um pouco além do que se tem considerado enquanto teoria e prática, não é apenas individual, mas coletivo e institucionalizado.

Relaciona-se a esta questão outro princípio organizador de um currículo de formação de professores que ressalta a necessidade de oportunizar aos professores o **questionamento de suas crenças e práticas institucionais**, considerando os docentes não como meros consumidores, mas como produtores de conhecimento. Nesse sentido, é válida a crítica de Tardif (2000) ao apontar que:

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (p. 13-14).

A ausência de dispositivos de formação que possibilitem a reflexão e propiciem a ressignificação de crenças e concepções cristalizadas acerca do processo de ensino-aprendizagem mantém a problemática situação de modificação superficial do discurso, sem alteração significativa da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios aqui apontados vão ao encontro de uma concepção de protagonismo docente que se contrapõe a uma perspectiva restrita da atuação docente, em que o professor é visto como um executor, um aplicador de prescrições curriculares definidas em âmbitos exteriores à escola (seja pelo nível da administração central, seja pelo livro didático ou ainda pelos atuais pacotes de sistemas de ensino que proliferam pelas redes de ensino).

Como aponta Nóvoa (1997), em crítica à produção do conhecimento na área:

É forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos ‘científicos’. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (p. 27).

Assim, defender o lugar de protagonismo que o professor tem no desenvolvimento do currículo nos leva a assumir que a formação desse profissional deve superar uma perspectiva de ênfase em uma racionalidade técnica.

É do lugar de agente, decisor e investigador que o professor, responsável pelo desenvolvimento do currículo na relação direta com os alunos, pode contribuir com a realização do papel da escola como produtora de conhecimento e transformadora – não apenas reprodutora – das relações sociais. É nesse sentido que Giroux (1997) destaca a importância de o currículo da formação de professores considerar e organizar a vida escolar como um espaço de construção de relações políticas entre seus participantes e destes com a realidade social mais ampla.

Pensar no professor como um técnico restrito a transmitir conteúdos supostamente isentos de valores e posicionamentos ideológicos significa desconsiderar a natureza fundamental da educação que é o desenvolvimento do outro por meio da aprendizagem sistemática. O professor desenvolve uma atividade que, necessariamente, está vinculada à

formação humana e, portanto, às relações sociais. Nesse sentido, seu papel envolve uma filiação política e cultural (consciente ou não), o que demanda que seu processo formativo também o faça.

Esse caminho de desenvolvimento curricular, concebido e realizado coletivamente, é proposto com vistas à transformação das práticas educativas. Transformação esta que, por sua vez, exige cada vez mais dos educadores e da comunidade escolar a reflexão e a compreensão contextualizada social e historicamente do que se deseja transformar, isto é, que qualidade se quer construir na escola, com que demandas se pretende dialogar (e não simplesmente atender).

Os aspectos aqui apontados estão longe de ser novidade para aqueles envolvidos com a questão do desenvolvimento profissional de professores e constituem, muitas vezes, eixos norteadores de propostas curriculares de programas de formação. A questão não é, tal como Nóvoa (1999, p. 18) alerta, *organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”*. *O que faz falta é integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a*.

No exercício da profissão, é difícil para o docente desenvolver um currículo integrado, coerente e significativo junto a seus alunos no cotidiano da instituição educativa se ele mesmo tem vivido um processo formativo que, continuamente, reedita segmentações e fragmentações nos diferentes momentos e aspectos de sua formação.

Na atualidade da educação, construir dispositivos de integração curricular nos currículos de formação de professores pode contribuir com a superação de segmentações e rupturas constituídas historicamente e que conformaram socialmente cenários de fragmentação entre grupos de professores, assim como de fragmentação do próprio processo de desenvolvimento profissional que dificulta e, muitas vezes, impede o trabalho coletivo e a construção do sentido de ensinar e aprender pelos professores.

Assim, é que o desafio da integração curricular não é tão somente escolha e disposição do professor, mas imperativo ético das redes de ensino e das instituições de educação dedicadas à formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução N° 2, de Julho/2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998, p. 161-174.

CAMPOS, Maria M. Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

_____. O Ensino Fundamental de nove anos e as crianças de seis anos. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: FTC/Unesp, Ano XIII, v. 14, n. 15 jan./dez. 2007, p. 19-27.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Marisa V. **Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC Municípios**. Doutorado (Tese). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, São Paulo: 2008.

FORTE, Ana Maria B. P. X. **Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB**. Mestrado (Dissertação). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira – problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores associados, 2000.

GATTI, Bernardete A.; André, Marli E. D. A.; Gimenes, Nelson A. S. e Ferragut, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf> Acessado em: 15/12/2015.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In BAZÍLIO, L. C. e KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LASLEY, Thomas J. e PAYNE, Michael A. Curriculum models in teacher education: the liberal arts and professional studies. In: **Teaching & teacher education**, vol. 7, n. 2, pp. 211-219, 1991.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores – O conhecimento sobre aprender a ensinar. In **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n. 9, set/out/nov/dez 1998. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf>. Acesso em: 30 set. 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de; FERREIRA, Marisa V.; BARROS, Joseane Ap. B. de. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia. M.; REIS, P. G. R. dos. **Professores e infâncias: estudos e experiências**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011.

239

PACHECO, José A. e FLORES, Maria A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

SEVERINO, Antônio J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

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