

## TEORIA E PRÁTICA? TENSÕES E INQUIETAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO MODELADO

Heloisa Salles **Gentil** – UNEMAT

Claudete Inês **Sroczynski** – UNEMAT e UFRGS

Agência Financiadora: FAPEMAT/ UNEMAT

### Introdução

Como resultado de um trabalho de pesquisa realizado no período de 2006/2008, este artigo estabelece uma discussão das concepções sobre currículo entre professores pesquisados em dois cursos de Pedagogia oferecidos numa mesma universidade pública a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Ou seja, problematiza como os docentes dessa instituição orientam-se frente aos projetos pedagógicos desses cursos e que perspectivas de currículo respaldam suas práticas formativas de professores que atuarão em sua maioria na educação básica. Os dois cursos em pauta, embora estejam ligados à mesma Faculdade de Educação e atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais e demais orientações legais tanto do Conselho Estadual de Educação, como da própria Universidade, possuem projetos pedagógicos distintos.

Contando com a participação direta de dez (10) professores como sujeitos interlocutores que atuam nestes cursos de Pedagogia, adotamos a perspectiva teórico-metodológica amparada na pesquisa participante, que supõe um processo coletivo, no qual os pesquisadores vão construindo os dados “[...] através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda.” (BECKER, 1997, p. 47) Ou seja, a pesquisa se dá orientada por um problema existente – como os professores materializam o currículo prescrito em suas práticas pedagógicas? - o que permite a partir da análise dos dados e informações, interferir nesta mesma realidade, permitindo a construção coletiva de saberes, o conhecer e agir simultâneo.

Esta abordagem, que é dinâmica, permitiu reformulações no processo de investigação e também, um maior aprofundamento na complexidade do objeto estudado - *as concepções sobre currículo entre os professores do curso de Pedagogia* – lançando-se mão de vários procedimentos e instrumentos de pesquisa, tais como: questionários, análise de documentos, observações participantes e entrevistas.

Estes instrumentos, que apontam para opções teóricas e metodológicas, que privilegiam uma abordagem qualitativa, contribuíram para, tanto caracterizar o corpo docente pesquisado quanto para mergulhar na perspectiva prescrita dos currículos dos cursos de Pedagogia, o que permitiu visualizar o entrelaçamento de educação, sociedade e cultura presente nos projetos curriculares.

Isto implica em dizer que se procurou a construção de conhecimentos através do diálogo e a serviço do diálogo, entre sujeitos diferentes, mas nunca desiguais. (BRANDÃO, 2007) situados de um lado e do outro, mas frente a um mesmo horizonte. Foram realizados ainda seminários temáticos, reuniões de estudo e trabalho e também entrevistas.

No que diz respeito ao sujeito central desta pesquisa, o professor universitário, o mesmo é compreendido como um sujeito que participa ativamente na construção e socialização de significados sociais a partir das relações estabelecidas no espaço social chamado universidade. Contudo, não se pode deixar de dizer que essas relações são conflitivas, pois a prática docente que materializa o currículo prescrito é um trabalho interativo e complexo que exige prudência, ética e posicionamento político, pois, “Ensinar é necessariamente entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgar em contexto, é confrontar-se com o caráter contingente da interação social.” (GAUTHIER, 2006, p. 349)

Ou seja, o professor toma decisões, pensa, age em função de certas exigências de racionalidade. “[...] ele dispõe de um poder real, ele julga. Seu julgamento faz a diferença (GAUTHIER, 2006, p. 349), revelando disputas, contestações e conflitos em relação aos significados sociais que se evidenciam. É nesse trabalho interativo chamado docência que o currículo real é produzido.

E é no vivenciar deste currículo, tal qual aponta Tomaz Tadeu da Silva que os significados sociais “[...] não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade. Trata-se de significados em disputa, que são impostos, mas também contestados. (1999, p. 55-56).

Assim, parte-se do pressuposto que currículo é algo mais amplo que um conjunto de propostas escritas e constitui-se em determinadas relações sociais e culturais e pode ser pensado a partir das diversas realidades. Porém, não se pode negar que o mesmo comumente é tomado a partir de um significado dado *a priori* que privilegia a organização de um determinado saber no tempo e no espaço “escolar”. Essa concepção “simplista” leva a um processo de naturalização desse currículo, como se ele não tivesse história, nem fosse fruto das condições de possibilidade do tempo e lugar em que foi organizado como tal, nem expressasse relações de poder. Ou seja, não se pode deixar de ressaltar que suas manifestações escritas, determinações legais, projetos, grades ou matrizes, compõem apenas uma das dimensões desse mesmo currículo, pois como afirma Sacristán, “[...] o currículo real é mais amplo que qualquer “documento” no qual se reflitam os objetivos e planos que temos. (1998, p.86).

Isto evidencia que o currículo é uma construção social que, conforme explicita Goodson (1999, p. 67), de uma forma dialética opera em dois níveis “[...] primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática”. Nesta perspectiva, o currículo como prescrição revela um roteiro para legitimar o trabalho docente. Esse roteiro indica o status curricular de determinadas áreas de conhecimento, revela lutas e manifestações em defesa de determinadas áreas, classifica saberes, classifica de forma oculta os professores que nele atuam. Já o currículo em nível de processo e prática revela saberes e fazeres da docência e também tradição.

Neste contexto, o que se pode afirmar é que os projetos pedagógicos constituem materiais importantes que permitem empreender análises acerca do currículo prescrito e que este, por sua vez, revela a história também dos cursos, através da concepção e organização do conhecimento, do compromisso social e político com a formação de professores e ainda com a formação humana mais ampla neles manifestos. Para este estudo, porém, são as narrativas dos próprios professores que fornecem elementos para analisar suas concepções acerca do currículo e também conflitos, adesões e perspectivas político-pedagógicas, assim como, concepções de sociedade e educação.

Entretanto, é preciso ressaltar que o período desta pesquisa - 2006/2008 – coincide com as discussões e a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia que orientam a organização e estruturação dos projetos pedagógicos

desses cursos, que por sua vez, têm na Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 sua orientação primeira.

Tais Diretrizes, aprovadas pela Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006 e Parecer nº. 5/2005, ambos do Conselho Nacional de Educação – CNE, após nove longos anos de discussões constituem juntamente com outros elementos legislativos<sup>1</sup>, uma ampla reforma na organização dos cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras.

Apesar do longo período destinado à discussão para a elaboração destas diretrizes, o documento final – Resolução CNE/CP 1/2006 – gerou e ainda gera interrogações que ganham contornos específicos a partir dos processos de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e dos processos de avaliação dos mesmos, onde nem sempre os objetivos que se atrelam a um projeto maior de reforma decorrente de políticas públicas para a área educacional ficam explicitados.

Observa-se assim que, não obstante o debate travado no interior de seus cursos, os professores de Pedagogia dos cursos aqui referenciados, viram-se inseridos num debate maior. Debate este, que ganhou qualificação e engajamentos a nível nacional. Estavam diante do desafio de “[...] estabelecer uma formação sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista.” (SHEIBE, 2007, p. 60)

Neste debate avoluma-se a pressão para que a instituição universitária renda-se ao mercado de trabalho, bem como suas exigências de formação rápida, o que provoca uma permanente tensão ante a necessidade de se manter os propósitos de formação fundamentados na convicção do que é uma formação universitária de qualidade e que acaba por gerar contradições nas propostas de formação. (GENTIL, 2008).

---

<sup>1</sup> Resolução CNE/CP nº. 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica.

Resolução CNE/CP nº. 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Ainda neste processo tenso, outro aspecto que merece atenção, pois, traz desdobramentos na consecução do currículo, é a definição legal, porém ampla, do que seja a docência. Ela é

[...] compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. [...] Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (PARECER CNE/CP nº. 05/2005, p. 7)

É nesse contexto que se insere a análise apresentada a seguir, enfocando especialmente as manifestações dos professores pesquisados sobre aspectos do currículo que vão desde sua perspectiva sobre a sociedade até a contribuição específica de sua disciplina para a formação de professores, passando pela visão que tem do projeto do curso em que atua e de como realiza seu planejamento.

### **Processos de construção: do currículo prescrito ao currículo modelado**

Independentemente de o professor universitário tomar conhecimento ou não dos dispositivos legais que regulam os cursos superiores, tais como: normatizações, resoluções e/ou projetos curriculares apresentados pelos órgãos e instituições, é preciso que minimamente conheça a ementa da disciplina que irá trabalhar, pois ela é o elemento do currículo mais próximo. Entretanto, tal ementa é constitutiva de um projeto pedagógico mais amplo, que configura uma das dimensões prescritivas de currículo que é apresentado aos professores, de certa forma, guiando-os no planejamento das práticas cotidianas.

Neste sentido, o trabalho de planejamento das práticas supõe necessariamente, que o professor seja um sujeito ativo que, embora observe a prescrição, molda o currículo atribuindo-lhe significados a partir de seus conhecimentos e de sua formação acadêmica, cultural e social, acrescidos dos significados advindos do contexto institucional e também dos alunos. Ou seja, não há neutralidade neste processo.

Porém, os professores pesquisados afirmam a importância da ementa como referência inicial de seu trabalho.

[...] não podemos esquecer que o mundo é feito de conteúdo, apesar de muitas discussões pedagógicas em cima da importância do conteúdo, ou da irrelevância de aprofundar, ou de mostrar o quanto de conteúdo tem pra ser trabalhado em sala de aula, **eu levo a sério que aquilo que foi colocado na ementa, dentro da minha perspectiva, ele deve ser cumprido**<sup>2</sup>. (P5)<sup>3</sup>

Primeiro eu tenho **o guia que é o...o plano de Curso**, né? que é o projeto do Curso. Depois eu tenho as ementas. **É esse ementário que me dá o norte** [...] (P1)

A soma destas duas dimensões (currículo apresentado e modelado) fundamentais na materialização do currículo permite afirmar, tal qual Sacristán (1998), que o professor é *um tradutor, que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares* (p.105), pois a realização das atividades, a concretização dos conteúdos propostos acabam sendo moldadas pelas percepções, pelas opções e estratégias definidas por ele.

Há que se dizer, contudo, que este processo que vai das ementas à prática docente e que gera o currículo modelado não é assim tão linear. Revela-se muitas vezes tenso e conflitivo e as proposições *escritas*, tanto em nível mais amplo (políticas públicas), como mais próximo (ementas), levam os professores a inúmeras preocupações:

[...] o que nos preocupa hoje dentro deste novo curso é exatamente a abrangência, por que são muitas competências a serem desenvolvidas no formando, no futuro pedagogo, e no espaço de quatro anos eu vejo assim insuficiente para que você possa trabalhar tantas disciplinas relacionadas na formação deste pedagogo, desde a educação infantil, até disciplinas relacionadas às séries iniciais, a legislação da educação, as disciplinas que vão tratar também das questões da gestão. (P4)

[...] as coisas quando vêm, vêm com muito imediatismo, vem tudo pra ontem, não se faz uma reflexão necessária. ... esse professor das séries iniciais hoje, acho que é uma questão recente, desafios colocados, desafios novos, como por exemplo, incluir as crianças com necessidades especiais numa mesma sala. Eu acho impossível falar que o nosso curso, numa disciplina de... 60 horas vá dar conta. (P3)

Neste conflito, conforme revelam os depoimentos, o fator tempo assume importância ímpar. Tem sido um dos aspectos questionados pelos professores em

<sup>2</sup> Todos os grifos nas narrativas dos sujeitos interlocutores são dos autores.

<sup>3</sup> Os interlocutores (sujeitos pesquisados) são identificados com P1, P2, P3 ...

diversos momentos e torna-se importante na configuração do currículo modelado. Trata-se de uma formação inicial, porém, percebe-se que o tempo, seja do curso como um todo ou o de cada disciplina especificamente, quase sempre se revela aquém da expectativa do professor.

Eu acho impossível falar que o nosso curso, numa disciplina de ... 60 horas vá dar conta. Aí joga pra formação continuada. Eu fico assim preocupada, porque eu não sei se teríamos um curso capaz de atender... a tantas demandas (P3)

[...] o que nos preocupa hoje dentro deste novo curso é exatamente a abrangência, por que são muitas competências a serem desenvolvidas no formando, no futuro pedagogo, e no espaço de quatro anos eu vejo assim insuficiente para que você possa trabalhar tantas disciplinas... (P4)

Explicita-se um conflito advindo do currículo apresentado ao professor entre *ementa* e *o tempo*. Ambos, definidos na construção do projeto pedagógico, no processo de planejamento, desafiam o professor a fazer escolhas, julgar e definir a partir de condições concretas. Ou seja, é o currículo modelado pelo professor que possibilita o equilíbrio entre o projeto pedagógico (e aqui se inclui a ementa) e as condições concretas de tempo, espaço e estrutura didático-pedagógica.

Alie-se a isso uma questão relativa ao tempo subjetivo, de amadurecimento de cada estudante que, no período de entrada na universidade, não raras vezes não sabe bem o que busca profissionalmente. A relação teoria e prática se apresenta muitas vezes enquanto problema de difícil entendimento e solução.

No início do curso, isso não está claro, pra os alunos, o que é que eles estão vindo fazer aqui neste curso. Então a disciplina fica mais distanciada ainda, se é o próprio curso que ainda não tem isso. Então como é que você já vai fazer uma proposta de articular teoria e prática se tanto a teoria como a prática estão ainda muito distanciadas. A prática eu, eu coloco assim como se fosse na perspectiva da docência mesmo nas séries iniciais. E a teoria que pudesse fundamentar essa prática, que pudesse fortalecer essa prática. (P3)

[...] a gente acaba enfrentando muita dificuldade dos alunos porque são nos semestres iniciais e a carga de leitura é muito grande porque tem muitas disciplinas de fundamento, assim como Psicologia exige leitura, História, Filosofia, Sociologia vão exigir muita leitura desses alunos e aí a gente esbarra nesse problema da quantidade, do tempo, da dificuldade dos alunos porque é uma grande quantidade de textos e de leitura. (P8)

O que se percebe é que esta relação entre teoria e prática, tema recorrente na abordagem dos professores em diversos momentos da pesquisa, está relacionada à forma como percebem a sociedade em que vivemos, assim como, a um entendimento

que os estudos devem servir para uma intervenção prática. Essa relação também revela qual a concepção que se tem de um curso de formação de professores.

Na leitura que os professores fazem dessa sociedade, há visões variadas, mas que se complementam no sentido de apontar diversos aspectos da realidade que os preocupam e se fazem presentes no processo de formação, quer em suas escolhas, opções, propostas e/ou ações. Percebem tanto as desigualdades sociais como as possibilidades (individuais) de contínua mudança dos seres humanos:

Então esta é a visão de **sociedade** que eu tenho que é uma sociedade muito desigual, mas a principal divisão dela é de classe. Aí a questão de gênero, sexo, idade, filhos etc. elas são mais pontuais elas só reforçam esta visão classista. (P1)

[...] tento ter uma visão humanista do ser humano, ou seja, ninguém nasceu para pagar pecado, ninguém nasceu para... é... espiar alguma coisa. As pessoas têm que ter **oportunidades**. E destas oportunidades é que ele constrói o caminho dele. Então a visão que eu tenho de ser humano é sempre alguém em construção. Idealmente seria em cima de condições boas. Mas como não é, tem que ser um ser humano sabendo destas **condições** para poder superar as dificuldades e **contradições**. (P1)

Então a gente parte do pressuposto que **todo ser humano pode mudar**, a psicologia vai dizer, o ser humano quando muda suas estruturas cognitivas, a gente diz, muda sua forma de pensar, ao mudar sua forma de pensar, ele muda sua forma de se relacionar. (P8)

Neste sentido, a percepção de uma sociedade desigual e cheia de contradições orienta o olhar dos professores sobre questões como as expressas a seguir:

Atualmente, preocupada com essa **questão cultural**, eu preocupo com um ser humano que reconheça a **alteridade** que reconheça a **diferença**, que reconheça que... além de nós termos uma **sociedade desigual** no plano econômico, injusta, excludente, nós também, temos também uma sociedade que trata iguais de uma maneira desigual. (P3)

Nós temos muitos **problemas na sociedade hoje**, onde não existe o **respeito** ao outro porque cada um se **individualiza** na profissão que vai ter, no fazer que vai ter e [...] se ele conseguir se entender como um todo e ter esta **relação afetiva** com ele e com o outro, a sociedade que nós vamos ter também vai ser é uma sociedade mais **alegre**, uma sociedade melhor e sem problemas. (P6)

Os depoimentos seguintes já apontam para outro problema percebido e sua relação com a profissão professor: a questão dos **valores**, o respeito ao outro, as diferenças, os sentimentos:

Eu sempre sou muito [...] no sentido **do humanismo, da sinceridade, da lealdade**, no sentido da lealdade assim de **não ferir o outro, de procurar nunca passar por cima do outro**. E é isto que eu tento trabalhar com os alunos. (P7)

[É preciso] uma sensibilidade maior do ser humano que está aí porque cada vez mais eu vejo **um ser humano nessa sociedade perdido**, desorientado, sem chão, **porque se perderam muitos valores na atualidade**. Temos mentes vazias, corações vazios e toda outra sorte de... comportamentos que você vê aí. (P3)

[...] eu me preocupo com a formação dele enquanto um ser humano, enquanto profissional então eu trabalho... **aproveito pra trabalhar todos os conteúdos inclusive os valores sociais e humanos**, que a gente... falo: você é o futuro, você é... vai atuar em sala de aula, você vai ser um professor/uma professora e você antes de tudo é uma pessoa então **você tem que primeiro pensar na sua formação enquanto pessoa pra depois pensar na sua formação enquanto profissional**. (P9)

Como afirma Sacristán (1998), há um conjunto de elementos que influenciam e são influenciados pelas práticas dos professores, desde a definição de políticas educacionais, passando pelas diretrizes da instituição em que atua, pelas relações entre pares e outros envolvidos no processo educacional, até a sua experiência e visão em relação tanto ao curso como à disciplina específica com a qual trabalha. Deste modo as questões sociais vão sendo entremeadas ao currículo em sua modelagem.

Ou seja, tais concepções interferem sobremaneira na efetivação do currículo, desde o planejamento até a execução, ou seja, no *currículo em ação*. Ao serem questionados sobre o currículo, as ementas aparecem, como já se afirmou anteriormente, como primeiros norteadores do planejamento, seguidas pela impressão que se tem a respeito da turma com a qual se vai trabalhar, uma demonstração de atenção à especificidade do grupo de alunos. Além disso, há também a preocupação com o contexto histórico do conhecimento a ser abordado em suas diversas perspectivas e sua relação com a vida, com a prática.

Os professores citam leitura (destacando sempre as dificuldades dos alunos), aula expositiva dialogada, uso de filmes e pesquisa de campo, como estratégias para atingirem seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem. Para os professores interlocutores deste estudo, planejar, mesmo a partir de ementas e planos de curso, ou seja, do currículo prescrito, é um processo de escolha, de seleção onde cada um deve assumir sua parte nesse processo. Nessa auto consciência de suas responsabilidades

como professor vislumbra-se a necessidade de uma prática explicitada como interdisciplinar.

Um dos entrevistados faz um alerta sobre essa necessidade de trabalhos **interdisciplinares** ou, no mínimo, de cooperação entre docentes de áreas diferentes para “dar conta” de determinados aspectos da formação, incluindo aí as relações entre teoria e prática. Reforça a idéia da necessidade de trabalho interdisciplinar ao explicar a proposta de funcionamento do estágio.

[...] o professor precisa ter esta visão multilateral, este professor não pode ter esta visão estreita da sua área de conhecimento, mas ele precisa inter-relacionar. Então, o interdisciplinar é uma nova forma de apreensão do conhecimento onde que dado objeto é analisado em todas as suas inter-relações, então a gente busca fazer do estágio interdisciplinar uma forma em que o estagiário passa a compreender a constituição da escola enquanto um objeto constituído por múltiplos elementos que interferem ali. Então o estágio tem exatamente esta dimensão, de fazer com que o estagiário compreenda como é que a escola se constitui enquanto um espaço de construção de conhecimento. (P4)

A interdisciplinaridade tida como possibilidade de rompimento das fronteiras disciplinares e mero acúmulo de informações, ainda situa-se no campo das possibilidades. Há projetos para tal, mas a materialização não tem se dado como prevista, é incipiente:

Enquanto referencial teórico, o que a gente percebe assim que não é feito num planejamento interdisciplinar, assim entre os professores, isso não é feito de forma objetiva, com finalidade, o que a gente percebe é que quando você vai falar alguma coisa, retomando alguma coisa o aluno diz “Ah, a professora de sociologia já falou disso, já tocou nisso, a professora de história...” (P8)

As falas apontam, sobretudo, para a falta de uma atuação coletiva de professores. E como afirma Sacristán (1998), é essencial para o desenvolvimento de um currículo de formação docente a existência de uma visão coletiva dos formadores sobre essa formação.

Já no que diz respeito a estrutura formal dos cursos de Pedagogia, cujo referencial basilar são as Diretrizes Curriculares, a uma ênfase numa perspectiva de trabalho coletivo que visa em última instância superar o isolamento constatado no cotidiano pedagógico. Tais Diretrizes uma concepção ampla de docência, conforme já referenciado anteriormente, e indicam uma estrutura para sua organização.

Os núcleos que definirão a estrutura do curso de pedagogia – núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores – devem se integrar e articular ao longo de toda a formação, a partir do diálogo entre os diferentes componentes curriculares, **por meio do trabalho coletivo sustentado no princípio interdisciplinar** dos diferentes campos científicos e saberes que informam o campo da pedagogia. (AGUIAR, 2006, p 833). GRIFO NOSSO

Nesta proposição de estrutura, os professores que atuam em disciplinas que fazem parte do Núcleo de Estudos Básicos, também conhecido como Fundamentos, têm uma posição definida bastante clara acerca da função da disciplina que lecionam em relação à formação almejada ao futuro professor:

**Metodologia de Pesquisa:** [...] fazer com que os professores adquiram a **técnica e a prática** de no seu cotidiano de aula buscar uma problematização daí leva a uma teorização para poder dar respostas mais refinadas do que as do senso comum. (P1)

**Psicologia:** [...] a psicologia, ela entra como disciplina ponte que vai trazer alguma coisa da natureza humana para a área da educação. [...] Não vai dar respostas, né? é... não vai trazer fórmulas pra resolver os problemas, mas ter o conhecimento, **os referenciais podem contribuir para a formação do professor lá na frente na sua prática.** (P8)

**Sociologia** [...] despertamos [...] conceitualmente, a eles trabalharem em grupos, que é um dos conceitos bastante utilizados em Sociologia, [...] **mas existem conceitos que a gente trabalha em sala de aula e que todos estes conceitos na medida do possível eu procuro trazer para a realidade.** Então, se **esta realidade ela [...] é possível ser percebida por este acadêmico**, eu acredito que há uma outra postura, vai ser **uma interação de fato da Disciplina com a carreira.** (P5)

Ou seja, em síntese o Núcleo de Estudos Básicos traz para si o papel de problematizar a realidade e contribuir com um referencial que possibilite análise e intervenção de caráter profissional, o que pode ser percebido quando os entrevistados se referem ao cotidiano do professor, à sua prática, à sua carreira como espaços significantes para a aprendizagem obtida no curso.

Já nas disciplinas que se referem ao Núcleo de Estudos Integradores, há uma concordância que as mesmas têm esta função – integrar – bem definida. Ou seja configuram-se como espaço teórico-prático de reflexões e ações, no qual as outras disciplinas “aparecem” de acordo com as necessidades advindas das ações desenvolvidas.

**Prática Pedagógica** - A preocupação dela é articular teoria e prática. [...] A prática eu, eu coloco assim como se fosse na perspectiva da docência mesmo

nas séries iniciais. E a teoria que pudesse fundamentar essa prática, que pudesse fortalecer essa prática. [...] ela foi pensada para vir início do curso a partir do segundo semestre, ela já veio pensada como uma proposta de trabalho coletivo, então eu não me angustio sozinha, tem um grupo de colegas, né? que partilham comigo isso: o que que nós poderíamos fazer? Os professores que trabalham a fundamentação necessária para olhar a escola e a relação necessária dela com a sociedade e um projeto político maior de formação se sujeitos... (...) não existe uma prática sem uma sustentação teórica de base e não existe uma teoria que não nasça de uma reflexão sobre a prática. (P3)

**Estágio Supervisionado** – [...] muitos pensam que é uma disciplina prática, mas não. Ela é uma disciplina teórico-prática que visa exatamente fazer esta interlocução, ou esta aproximação do futuro profissional - docente com o seu campo de trabalho, que é a escola. Então a nossa disciplina tem essa função de constituir este novo docente na situação real de trabalho. (P4)

**Estágio Supervisionado** – [...] é um dos momentos em que ele **faz um resgate de todos os conteúdos e teorias** que ele tem, vem estudando ao longo do curso e aí ele busca a filosofia, busca a sociologia, busca a história, quer dizer **é uma série de áreas de conhecimento pra ele compreender aquela dada realidade...** (P4)

O terceiro Núcleo, por sua vez, constitui-se no Aprofundamento e Diversificação de Estudos e deve estar voltado às áreas de atuação do pedagogo, em observância às demandas sociais e institucionais, a fim de possibilitar processos de investigação dos espaços e situações educacionais, tanto formais como não formais, e desafiar para estudos, análises e inovações.

**Educação Física** - Para que de alguma forma os professores que concluírem o curso estejam preparados **para conseguir lidar com esta criança**. Que esta criança quer mobilidade, que não é uma criança sem corpo. [...] os futuros professores pedagogos é que eles valorizem a parte corpórea da criança, e **consigam fazer com que tanto a parte corpórea quanto a parte emocional afetiva e a cognitiva formem um único ser**. (P6)

**Língua Portuguesa para o início da escolarização** – [...] contribui para a formação desse futuro pedagogo, no sentido de que ele vai [...] **construir uma concepção do ensino da linguagem [...] a linguagem ela tudo, [...] ela é a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social**, então é nessa perspectiva que eu contribuo com os meus alunos **para que ele vá lá e faça um trabalho com os seus alunos a partir dessa concepção**. (P9)

Neste sentido, o que se observa é que há um distanciamento da proposição expressa nas Diretrizes Curriculares e no entendimento dos professores, que ainda está bastante centrado numa única instituição educacional, a escola.

Apesar das diferentes disciplinas e das funções a elas atribuídas pelos professores, explicita-se em todas as falas a preocupação com a relação **teoria e**

**prática.** Há uma busca constante de relacionar o conteúdo trabalhado em cada disciplina à realidade, ao contexto em que ocorrem as práticas docentes.

Esse é um ponto muito debatido e sempre presente na discussão da formação de professores: teoria e prática. São aspectos distintos, opostos ou complementares? De que modo deveriam ser abordados no processo formativo? Como os alunos percebem essa relação? Segundo Ramalho, Nuñez, e Gauthier (2004, p.26):

[...] a teoria desempenha um papel essencial na sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico e de outras formas de saberes, na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão.

A preocupação, advinda desta relação *teoria e prática*, que os projetos curriculares na sua maioria não conseguem minimizar, produz um conflito constante entre o currículo modelado pelo professor e o currículo em ação. Este conflito desafia os professores, faz com que busquem esclarecer este jogo dialético explicitando que suas concepções como se a teoria complementasse ou somasse com a prática, pautam-se na perspectiva de complementaridade.

**Metodologia** - [...] então a questão que eu penso é **o aluno na prática e a teoria**. Então se é comum ouvir os acadêmicos dizerem que a teoria é diferente da prática, então eu tento fazer esta conciliação na hora da fala, da discussão [...] naquele momento, que vem a questão teórica, [se] eu não consigo trabalhar, mas eu peço que eles abordem isto com os professores de metodologias [...] (P7)

**Estágio**... aquele real constituído que no caso é a nossa escola né? o cotidiano escolar, para depois dessa leitura, dessa interpretação ele poder pensar na posição de estagiário, na posição de um professor na época do estágio do ensino fundamental [...] ele pode então preparar o seu plano de aula porque ele já conheceu e já interpretou, aí ele vai para a intervenção. [...] **tentando sempre, sempre articular teoria e prática, fazer a relação, reflexão, ação, nós contribuimos com este olhar diferente.** (P4)

Pode se dizer que a visão que se tem do processo dialético do encontro teoria x prática acaba por subtrair aquilo que lhe é mais caro, que é o seu caráter contraditório, no qual o resultado não é uma soma, mas sim, o surgimento de uma nova prática, que por sua vez, permite a construção de uma nova teoria negando o caráter estático do conhecimento muitas vezes “naturalizado” no currículo prescrito.

## **Compreendendo o currículo como processo**

Numa relação que é dialética em sua natureza, as atuais políticas educacionais e as reflexões dos professores sobre as práticas docentes de formação têm levado os profissionais do ensino superior a sistematizar e concretizar em forma de projetos políticos pedagógicos suas expectativas e propostas de formação. Para tal empreendimento, cada vez mais fica patente a necessidade de clareza de concepções tanto de *formação* como de *currículo*. São dois pressupostos para qualquer proposição no sentido de inovações, especialmente quando se trata da formação de professores.

Neste estudo buscou-se compreender as perspectivas dos docentes dos cursos de Pedagogia que orientam suas práticas formativas de outros professores. Embora os dados desta análise refiram-se a um grupo pequeno de professores, acredita-se que o mesmo seja representativo, pois, sinalizam questões atuais, presentes nas discussões em geral acerca de currículo e formação de professores.

Retomando o que já foi apresentado, os dois cursos passaram por mudanças em seus currículos, processo durante o qual o coletivo de professores se reuniu e discutiu sobre o curso, as áreas, as disciplinas, a legislação em vigor, o perfil do profissional que se deseja formar e o perfil do aluno real que chega à universidade. Tanto em um, como em outro curso, entre os professores entrevistados todos já possuem experiência de docência, portanto esse período de elaboração ou re-elaboração da matriz curricular pode ser considerado um processo de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação. As propostas curriculares reelaboradas, já em desenvolvimento nos cursos, preveem articulação entre as disciplinas e áreas e também a pesquisa como um elemento fundante do processo contínuo de aprendizagem, característico da profissão professor.

É preciso considerar também que mesmo os novos currículos contêm contradições, não se apresentam fundamentados numa perspectiva clara de conhecimento, ora se sustentam em noções típicas da racionalidade técnica, tal como as idéias de habilidades e competências, voltadas à atuação do professor no ensino fundamental; ora se pautam na racionalidade prática, vinculando o saber à realidade e enfatizando a pesquisa e a reflexão sobre a prática. (GENTIL, 2008).

Pode-se afirmar assim, que os professores, sujeitos ativos em todo esse processo, se apresentam em suas respostas à entrevista, como se em período de transição: a) demonstram preocupação com os sujeitos em formação e o contexto em que se inserem e no qual vão atuar como profissionais; b) reconhecem a teoria como elemento indissociável da prática; c) afirmam seus propósitos de possibilitar um conhecimento articulado com a prática, promovendo o desenvolvimento de atividades com esse fim em suas disciplinas específicas; d) manifestam a importância do trabalho coletivo e da interdisciplinaridade.

No entanto, no relato sobre o planejamento e a realização das atividades de suas disciplinas, as experiências de trabalho coletivo e interdisciplinar são citadas como ações “tímidas” e pouco generalizadas, mesmo estando definidas como horizonte nas matrizes curriculares dos cursos.

Tendo em vista a reforma curricular de ambos os cursos e a concepção dominante entre os professores sujeitos desta pesquisa de que o currículo *prescrito e apresentado* é um guia para seu trabalho, inclusive porque eles mesmos colaboraram em sua proposição (*currículo modelado*), entre os entrevistados predomina uma visão otimista, de que a nova proposta curricular amplia os horizontes, possibilita um trabalho mais completo de formação, “dá mais conta” da realidade na qual o profissional vai atuar, instrumentaliza o futuro professor para as práticas que terá que desenvolver. No entanto, há ressalvas quanto ao fator tempo para a realização dos objetivos propostos, pois é tido como insuficiente em relação a uma concepção tão ampla de docência, o que pode comprometer sua efetivação.

A preocupação com a relação entre teoria e prática é o elemento comum entre todos os professores ao refletir sobre o currículo em questão e as disciplinas que lecionam. Os depoimentos apresentam não só as preocupações como também as diversas propostas de atividades e expectativas com a prática docente dos futuros profissionais. O conflito dialético que é tenso, porém, configurador de novas práticas, apresenta-se de forma confusa nos relatos. Mais como angústias de caráter solitário que coloca em cheque o potencial criador, que como um elemento que problematiza a realidade e convida à sua superação.

Isto permite considerar que é sempre necessária uma atenção especial aos currículos e seus processos de construção, desde sua prescrição até sua efetivação, passando pela modelagem feita pelos professores. Nem mesmo uma política pública bem delineada de formação de professores é capaz de explicitar a forma concreta como as práticas formativas se darão, posto que são numerosos os fatores que determinam um currículo real. E, nesse sentido, é preciso compreendê-lo dialeticamente para interferir em seu processo, considerando o movimento entre teoria e prática com suas inerentes contradições.

**Bibliografia:**

AGUIAR, M. A. da S. et al **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Último acesso em 20/11/2008.

BECKER, S. H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. – 3. ed. Hucitec : São Paulo, 1997. (p. 09 – 99)

BRANDÃO, C. R.. **A pesquisa participante na docência a busca do diálogo na construção do saber**. Escritos abreviados. Série pesquisa: 5. Disponível em: <<http://www.pde.pr.gov.br>>. Acesso em: 23 de jun. de 2008.

GAUTHIER, C. et all. **Por Uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. 2 ed. Editora UNIJUÍ, 2006.

GENTIL, H. S. **Proposta curricular de formação de professores em tempos neoliberais, espaço de contradições**. ANPED Centro Oeste. Brasília/DF: 2008. ISBN: 978-85-98843-77-3. pp.44-57.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 3 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação**, V. 12 nº 35. mai/ago. 2007.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. e GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. **O currículo**. 3 ed. Porto Alegre : ArtMed, 2000.

SROCZYNSKI, C. I. e GENTIL, H. S. **Reflexões Sobre o Processo de (des)construção e Inovação do Currículo de um curso de Pedagogia**. IV Colóquio luso brasileiro sobre questões curriculares. Florianópolis, SC: 2008. ISBN: 978-85-87103-39-0. pp. 1-19.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.