

AVANÇOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

CURRICULAR ADVANCES IN INITIAL TEACHER TRAINING

AVANCES CURRICULARES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Elize Keller-Franco¹

Marcos Tarciso Masetto²

¹Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP. Docente do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) - São Paulo - SP – Brasil.

²Doutor em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) – São Paulo – SP – Brasil.

Resumo: As questões que se colocam para educação básica brasileira têm direcionado o olhar para os cursos de formação inicial de professores, sugerindo uma ressignificação dos conhecimentos e das práticas vigentes nesses cursos. Começa a emergir a compreensão de que as intervenções que tornam possível a inovação nos cursos de formação envolve a busca de novas abordagens curriculares que rompam com o paradigma curricular tradicional. O presente estudo traz para reflexão a análise crítica de uma organização curricular alternativa em andamento nas Licenciaturas da Universidade Federal do Paraná-Litoral, tendo como objetivo 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. Adota-se como caminho metodológico um estudo exploratório de abordagem qualitativa. Para obtenção dos dados, privilegiou-se a análise documental. Os resultados indicam que o currículo em andamento traz novos contornos para o campo da teoria e das práticas curriculares dos programas de formação de professores. Ao colocar em ação os princípios de uma educação emancipatória e de uma proposta pedagógica fundamentada em projetos, o currículo rompe com o paradigma técnico disciplinar e identifica-se com as teorias curriculares críticas e pós-críticas e com a abordagem do currículo integrado. 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-se diante da possibilidade de um novo paradigma em processo.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Inovação curricular; Licenciaturas.

Abstract: The questions that arise for Brazilian basic education have focused on initial training courses for teachers, suggesting a resignification of knowledge and practices used in these courses. An understanding begins to emerge that the interventions that enable innovation in training courses involve a search for new curricular approaches that break with the traditional curricular paradigm. This study reflects on the critical analysis of an alternative curricular organization that is currently in operation in the Undergraduate course of the Universidade Federal do Paraná-Litoral. Its goal is

to investigate the extent to which the proposal that has been developed in this institution brings elements with the potential to contribute to a new curricular paradigm in initial teacher training. In terms of methodological approach, an exploratory study was adopted, with a qualitative approach. For the data collection, priority was given to the documentary analysis. The results indicate that the curriculum currently in operation brings new dimensions to the field of theory and curricular practices of initial teacher education programs. By putting into action the principles of an emancipatory education, and a pedagogical proposal based on projects, the curriculum breaks with the disciplinary technical paradigm and identifies itself with the critical and post-critical curricular theories, and with the integrated curriculum approach. The nature of the curriculum as construction in movement, making a way for the collective intelligence of educators in their institutional contexts to find room for diversification and innovation, places before us the possibility of a new paradigm in process.

Keywords: Teacher Initial Training; Curriculum innovation; Undergraduate Courses.

Resumen: Las cuestiones que se presentan en la enseñanza básica brasileña apuntan caminos para los cursos de formación inicial de profesores, proponiendo una reestructuración de los conocimientos y prácticas vigentes en dichos cursos. Comienza a surgir la comprensión de que las intervenciones que hacen posible la innovación en los cursos de formación, implican la búsqueda de nuevos métodos curriculares que rompen con el paradigma curricular tradicional. El presente estudio reflexiona sobre el análisis crítico de una organización

curricular alternativa en desarrollo en los Cursos de Profesorado de la Universidad Federal de Paraná-Litoral, con el objetivo de investigar en qué medida la propuesta que se despliega en UFPR Litoral abarca los elementos en potencial de contribución para un nuevo paradigma curricular en la formación inicial de profesores. Se toma como camino metodológico un estudio exploratorio de abordaje cualitativo. Con el propósito de conseguir datos, se privilegió el análisis documental. Los resultados indican que el currículum en desarrollo evidencia nuevos matices para el área teórica y de las prácticas curriculares de los programas de formación de profesores. Al instaurar los principios de una educación emancipadora y de una propuesta pedagógica basada en proyectos, el currículum rompe con el paradigma técnico por asignaturas y se identifica con las teorías curriculares críticas y poscríticas, incluso con la propuesta de currículum integrado. El rasgo dinámico de construcción del currículum, abierto a que la inteligencia colectiva de sus educadores en los ámbitos educacionales encuentre espacio para la diversificación y la innovación, nos acerca a la posibilidad de un nuevo paradigma en marcha.

Palabras clave: Formación inicial de profesores; Innovación curricular; Cursos de Profesorado.

INTRODUÇÃO

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 amplo que 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” (MASETTO, 2011, p.19).

Torna-se então relevante investigar experiências concretas que venham buscando superar o paradigma curricular tradicional. Com a intenção de contribuir com alguns elementos para repensar os currículos da formação de professores, trazem-se para reflexão os dados de uma pesquisa que teve como campo empírico a Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, instituição esta que vem buscando operacionalizar na prática novas formas de conceber e organizar os programas de formação de professores. Aproxima-se dessa realidade com o objetivo de 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.

Trata-se do recorte de uma pesquisa maior (AUTOR, 2014) realizada com o apoio da CAPES, que em razão dos limites dessa publicação optou-se por apresentar a inovação a partir da sua conceitualização, mediante análise documental.

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

PROCESSO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesse estudo, o percurso metodológico está organizado em dois momentos exploratórios. Um primeiro, de caráter bibliográfico, em que se recorre à história do pensamento curricular, com base em autores como Silva (2007); Lopes e Macedo (2011), buscando nessa trajetória compreender como o campo do currículo se desenvolveu e os significados que foram se construindo, para a partir dessa compreensão buscar referentes que pudessem contribuir para a análise de processos de renovação nesse campo considerado crucial para projetos de inovação educacional.

Num segundo momento, foi-se a campo para analisar o Projeto das Licenciaturas da UFPR-Litoral, buscando investigar em que medida a proposta que vem sendo desenvolvida na instituição traz elementos com potencial de contribuição para um novo paradigma curricular na formação inicial de professores. Situa-se a interpretação da inovação educativa no plano da sua conceitualização, mediante a análise documental.

Na seleção dos materiais para análise foram priorizados os documentos a seguir por se julgar 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: 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).

Após inúmeras e sucessivas leituras dos documentos, procedeu-se à análise crítica, selecionando as ideias e os excertos textuais com significação para o objetivo da pesquisa. Num processo dinâmico de diálogo com o referencial teórico, construiu-se a interpretação do paradigma curricular que orienta a proposta em andamento.

REVISITANDO O CAMPO CURRICULAR: ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E TENDÊNCIAS

Partiu-se da compreensão do currículo 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 os 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.

Recorreu-se à história do pensamento curricular (SILVA, 2007; LOPES e MACEDO, 2011), buscando nessa trajetória compreender como o currículo se desenvolveu e os significados que foram se construindo.

As questões curriculares passaram a ocupar de forma mais intensa as preocupações educacionais 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). Essas duas correntes traziam perspectivas diferentes no que diz respeito ao 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. 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. A inspiração dessa concepção curricular é a fábrica (SILVA, 2007).

O progressivismo se opõe ao eficientismo em relação às finalidades da educação. John Dewey foi o nome mais expressivo desse movimento. Ele 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 em vez de ser uma preparação para a vida.

Em termos 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. 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 das 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.

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, Tyler se propõe a articular a abordagem técnica dos eficientistas com o pensamento progressivista. No entanto, boa parte dos curriculistas (SILVA, 2007; LOPES e MACEDO, 2011) consideram a tendência curricular de Tyler como uma continuidade da concepção de currículo defendida pelo eficientismo social em função da sua abordagem curricular caracterizada pela racionalidade técnica, centrada nos aspectos técnicos da elaboração do currículo e da sua preocupação em alinhar o processo educacional com as demandas dos processos de produção tayloristas e fordistas.

Silva (2007) apresenta como ponto comum entre essas duas principais tendências curriculares que emergiram no século XX o fato de ambas representarem

uma reação ao modelo educacional clássico humanista. O currículo tecnocrático do eficientismo social 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 das experiências dos estudantes.

Outro ponto comum dessas 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.

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.

Michael Apple colocou o currículo e o conhecimento escolar no centro das análises críticas. Apple defende que há uma clara relação entre economia e currículo. 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 na educação e na cultura. 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.

A NSE está interessada em analisar as relações de poder e os interesses que estão presentes na seleção e na organização do conhecimento. Fazem parte das suas interrogações: por que esses e não outros conhecimentos? Quem os

define, e em favor de quem? Que culturas são legitimadas e que outras são deslegitimadas? (LOPES E MACEDO, 2011).

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 limitado 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.

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 dirige suas críticas tanto para a racionalidade técnica e positivista das perspectivas conservadoras do currículo como para os teóricos que denunciavam o papel do currículo como reprodutor dos valores dominantes. 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 ao 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. Ele sugere que existem mediações e ações no âmbito 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, em que favoreça a conscientização das pessoas e que desnaturalize as relações de dominação, poder e controle impostas pelas instituições e estruturas sociais.

No pensamento curricular de Giroux, é reconhecível a forte influência de Paulo Freire. A concepção de educação libertadora, 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 convergentes com a perspectiva de currículo que Giroux buscava desenvolver (SILVA, 2007).

Basil Bernstein é outro nome expressivo no campo da teoria curricular crítica. Bernstein (1995) visualizava duas formas de organização 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. Bernstein introduz uma perspectiva que, ainda, não havia sido explorada pelos demais autores da teorização curricular crítica ao trazer para análise como as diferentes formas de estruturação do currículo contribuem para diferentes projetos formativos.

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 (SILVA, 2007).

A intenção, ao se elaborar esse tópico, foi repassar as fases e os processos pelos quais se desenvolveu o currículo. Sabe-se ser uma aproximação parcial, mas se busca por meio dela encontrar subsídios para analisar o processo de renovação curricular em foco.

ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NAS LICENCIATURA DA UFPR LITORAL

A Universidade Federal do Paraná-Litoral iniciou suas atividades em 2005. Localizada no município de Matinhos, traz na sua origem o propósito de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e educacional da região litorânea do Paraná e Vale do Ribeira.

Os primeiros cursos de licenciatura foram criados em 2008. A universidade compreende que a proposta de desenvolvimento sustentável para a região implica a promoção da educação em todos os níveis educacionais. Dessa forma, passa a ser fundamental a formação de professores para viabilização desse novo paradigma. A partir de um estudo das áreas do magistério que apresentavam defasagem de docentes na região, foi dado início em 2008 aos cursos de Licenciatura em Ciências e Artes e em 2009 iniciou o curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação.

A proposta dos cursos de licenciatura está em sintonia com o projeto político pedagógico institucional, seguindo uma nova forma de conceber e organizar todo seu processo educativo. Os cursos seguem uma proposta pedagógica fundamentada em projeto e uma organização interdisciplinar. Em vez de disciplinas, os espaços curriculares de aprendizagem estão estruturados em três eixos: os Projetos de Aprendizagem (PA), os Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) e as Interações Culturais e Humanísticas (ICH).

Os Projetos de Aprendizagem ocupam de 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 são organizados por módulos que contemplam uma abordagem integrada e contextualizada do conhecimento, ocupam de 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. Apresentam uma estrutura aberta e flexível para contemplar as necessidades e os interesses de cada turma.

As Interações Culturais e Humanísticas ocupam de 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. Constitui-se de oficinas que são propostas pelos alunos, professores e membros da comunidade. Os alunos inscrevem-se nas oficinas de acordo com seus interesses. Nesse espaço interagem alunos de diferentes turmas e cursos.

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).

Que paradigma orienta a experiência que vem sendo desenvolvida nas licenciaturas da 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?

Aborda-se a análise do paradigma curricular em dois planos: orientação conceitual e organização estrutural, pois é comum se observarem iniciativas parciais de inovação curricular que se concentram em apenas um desses planos. Em alguns casos adota-se um discurso inovador, mas se mantém uma estrutura ou desenho curricular que inviabiliza o alcance dos princípios propostos, como o discurso da integração ou da interdisciplinaridade em um desenho curricular disciplinar ou, outras vezes, altera-se a estrutura ou o desenho, buscando um verniz de inovação, mas o paradigma que está por trás continua sendo o antigo. Defende-se que uma inovação curricular pressupõe coerência entre a concepção e o desenho do currículo.

Ao se direcionar essa análise do currículo da UFPR Litoral para o plano conceitual, observa-se que não há uma opção explícita por um determinado paradigma curricular. No entanto, retomando-se as principais tendências curriculares apresentadas anteriormente, é possível se observar que a descrição das finalidades e da organização educativa trazem um conjunto de elementos que permite relacioná-los aos paradigmas curriculares crítico e pós-crítico em contraposição ao paradigma tradicional fundado na racionalidade técnica.

Com a crise do paradigma dominante abrem-se possibilidades para questionamentos e reflexões da formação que foi historicamente nele inspirada. Portanto, deixa de ser naturalizada a construção de um currículo a partir, de um olhar somente 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).

Um ponto central para uma teoria curricular crítica é sua finalidade emancipatória. Esta finalidade encontra-se 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.

Ao colocar em ação os princípios de uma teoria curricular crítica com fins emancipatórios, a proposta em andamento nas Licenciaturas 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 de uma teoria curricular crítica com finalidades emancipatórias se reafirma ainda nos princípios que orientam o trabalho pedagógico, conforme segue:

a) Comprometimento da universidade com os interesses coletivos

A universidade reconhece seu compromisso como instituição pública de se colocar em prol da população, empreendendo seus 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, em vez de sustentar e legitimar o *status quo*.

b) 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).

c) 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 considerem 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 das licenciaturas 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 se considerar a gama de propósitos representativos de um currículo crítico: emancipação, libertação, humanização, justiça e equidade social, transformação, educação democrática, direitos humanos, relações dialógicas, ética, participação, poder-se-á encontrar correspondência com o projeto curricular proposto para a formação de professores na UFPR litoral, conforme expresso nos documentos analisados.

Na continuidade da análise do currículo no plano conceitual, pode-se, igualmente, encontrar propósitos relacionados às teorias curriculares pós-críticas que ampliam 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. Nessa perspectiva, 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 das Interações Culturais e Humanísticas dos Projetos de Aprendizagem e dos Fundamentos Teórico-Práticos, é representativo da materialização de uma abordagem curricular multiculturalista. As ICH constituem-se em um espaço, por excelência, para atender essa finalidade. Os 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 como indivíduos e coletividade. Nesse movimento, como diz Freire (2005), 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 à outra.

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 FTP, a perspectiva cultural da região e das pessoas constituem um dos saberes que se articula aos demais:

Nos FTP, 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 sociocultural em que vivem (PPC ARTES, 2010, p.39).

Nos Projetos de Aprendizagem, 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.

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

A interpretação da ideia declarada no marco conceitual sinaliza uma tendência curricular que encontra eco na abordagem crítica e pós-crítica, expressa em uma proposta educacional emancipatória que opta por princípios construtivos do conhecimento capazes de contribuir para uma socialização crítica das pessoas mediante uma reconstrução reflexiva da realidade e da valorização dos conteúdos culturais.

Dirigindo, agora, essa análise para o plano da organização curricular, observa-se que um passo significativo foi dado pela UFPR Litoral no sentido de superar a ordem curricular em um dos seus pontos principais: a disciplinaridade. Conforme já mencionado, em vez de disciplinas, os espaços curriculares de aprendizagem estão estruturados em três eixos que buscam comunicar-se: os Projetos de Aprendizagem, os Fundamentos Teórico-Práticos e as Interações Culturais e Humanísticas.

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).

Bernstein (1995) distingue dois tipos de organização curricular: o currículo coleção e o currículo integração. O currículo coleção 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.

No currículo integrado, a separação entre as diferentes áreas são menos demarcadas. Esse currículo propõe a articulação dos saberes de diversas áreas a determinados temas gerais e maior participação por parte de professores e alunos no processo de planejamento curricular. Bernstein (1995) buscou analisar como as diferentes estruturas curriculares atendem a diferentes princípios de poder e controle criando os conceitos de "classificação" e "enquadramento".

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 é mais ou menos rígida, os alunos têm maior ou menor autonomia na proposição e no 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 decorrente do grau de classificação, Bernstein 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. "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).

Os cursos das licenciaturas em análise 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.

No curso de Linguagem e Comunicação, as modificações não neutralizaram completamente o modelo tradicional da organização curricular disciplinar. Os FTP ainda mantêm a lógica da organização curricular disciplinar e a ideia de pré-requisitos, como: Estudos Linguísticos em Língua Portuguesa I, II, III, IV, VI; Estudos Literários e Ensino I, II, III, IV e assim por diante.

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 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.

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

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. 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. Conforme Lopes e Macedo (2011), o currículo integrado na atualidade está associado à perspectiva crítica.

A análise do paradigma que orienta a reforma curricular dos cursos de Licenciatura da UFPR Litoral revela que o mesmo 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 se gostaria de "enquadrá-lo" em uma determinada tendência curricular, pois a análise documental sugere que se está diante de uma perspectiva curricular de longo alcance. Não existe uma perspectiva única que explique, totalmente, as direções e os sentidos da reforma curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao colocar em ação os princípios de uma educação emancipatória e de uma proposta pedagógica fundamentada em projetos, a proposta 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 a 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 se concluir esse trabalho, percebem-se 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.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **Estruturação do discurso pedagógico**: Classe, Códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, A. B. 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.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KELLER-FRANCO, E. **Movimentos de mudança**: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de licenciatura da UFPR Litoral. Tese (Doutorado

em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2014.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior. **E-curriculum**, v.7, n.2, ag. 2011
_____. Formação pedagógica do docente do ensino superior e paradigmas curriculares. In: **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia. Set. 2005.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UFPR, Unidade Litoral. **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.

Artigo recebido em: 07/12/2016

Aprovado em: 19/04/2017

Contato para correspondência:

Elize Keller-Franco. *E-mail*: elizekeller@gmail.com