

FORMAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

ELISÂNGELA ANDRADE MOREIRA CARDOSO

Mestre em Educação (PPGED/UESB), Mestre em Docência Universitária (UTN/AR), professora efetiva da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA. E-mail: elisangelajgela@gmail.com

LETÍCIA ANDRADE SILVA

Mestre em Educação (PPGE/UESC). E-mail: letyuneb@hotmail.com

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Pós-Doutorado em Educação e Movimentos Sociais (UNESP), Doutorado em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação (UESC).

E-mail: arlerp@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo insere-se no contexto da política de formação, do currículo e da prática pedagógica dos professores da Educação Básica, e tem como objetivo revisar historicamente o processo de formação dos professores, bem como as nuances estabelecidas pelo currículo e a prática pedagógica ao longo dos anos, focalizando, especialmente os desafios desse tripé na contemporaneidade. Para tanto, utilizamos o método do Materialismo Histórico Dialético para aprofundarmos o conhecimento da realidade pesquisada com a sustentação teórica, baseando-se em Marx (1982, 2002) e Kosik (2002), seguindo uma abordagem exploratória constituída pela revisão bibliográfica, a partir de documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular, amparada na Resolução nº 2/2017, os quais nos permitiram compreender os marcos normativos acerca do assunto em questão, bem como as contribuições de autores como Tardif (2005), Gatti (2008), Vázquez (1990) e Freire (1979, 1987, 1996, 2004), entre outros, para apreendermos os termos e as estratégias utilizadas pelo sistema capitalista. Concluímos que pesquisas que contemplem diretamente a formação, o currículo e a prática pedagógica são consideradas como área ainda recente, carecendo, portanto, de mais estudos empíricos.

Palavras-Chave: Currículo. Formação. Prática Pedagógica.

TRAINING, CURRICULUM AND PEDAGOGICAL PRACTICE: CHALLENGES IN CONTEMPORANITY

ABSTRACT

This study is part of the training policy, curriculum and pedagogical practice of Basic Education teachers, and aims to review historically the process of teacher training, as well as the nuances established by the curriculum and the pedagogical practice to the over the years, focusing especially on the challenges of this tripod in contemporary times. For this purpose, we used the method of Dialectical Historical Materialism to deepen the knowledge of the reality researched with theoretical support, based on Marx (1982, 2002) and Kosik (2002), following an exploratory approach constituted by the bibliographical revision of legal documents, such as the Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Bases Law No. 9.394/1996 and the National Curricular Common Base, supported by Resolution No. 2/2017, which allowed us to understand the normative frameworks on the subject, as well as the contributions of authors like Tardif (2005), Gatti (2008), Vázquez (1990) and Freire (1979, 1987, 1996, 2004), among others,

to grasp the terms and strategies used by the capitalist system. One concludes that research that directly contemplates training, curriculum and pedagogical practice is considered recent, therefore lacking in more empirical studies.

Keywords: Curriculum. Teacher Training. Pedagogical Practice.

FORMACIÓN, CURRÍCULO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: DESAFÍOS EN LA CONTEMPORANEIDAD

RESUMEN

El presente estudio se inscribe en el contexto de la política de formación, del currículo y de la práctica pedagógica de los profesores de Educación Básica, y tiene como objetivo revisar históricamente el proceso de formación de los profesores, así como los matices establecidos por el currículo y la práctica pedagógica a lo largo de los años, enfocándose, especialmente los desafíos de este trípode en la contemporaneidad. Para ello, utilizamos el método del Materialismo Histórico Dialéctico para profundizar el conocimiento de la realidad investigada con la sustentación teórica, basándose en Marx (1982, 2002) y Kosik (2002), siguiendo un enfoque exploratorio constituido por la revisión bibliográfica, a partir de los documentos legales, como la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9.394 / 1996 y la Base Nacional Común Curricular, amparada en la Resolución nº 20/2017, los cuales nos permitieron comprender los marcos normativos sobre el asunto en y en el caso de los autores como Tardif (2005), Gatti (2008), Vázquez (1990) y Freire (1979, 1987, 1996, 2004), entre otros, para aprehender los términos y las estrategias utilizadas por el sistema capitalista. Concluimos que investigaciones que contemplan directamente la formación, el currículo y la práctica pedagógica son consideradas como área todavía reciente, carente, por lo tanto, de más estudios empíricos.

Palabras clave: Currículo. Entrenamiento. Práctica pedagógica.

Introdução

Este artigo analisa a conjuntura da formação de professores, o currículo e a prática pedagógica desses profissionais, observando o contexto histórico e contraditório na correlação de forças entre as classes antagônicas do sistema capitalista.

Marx (1982) considera que o Estado se firma na concepção materialista da história e assegura que as relações de produção estabelecem essa organização, a qual não representa o conjunto de benefícios que são compartilhados por todos os membros da sociedade, uma vez que o Estado tem como expressão política de dominação a burguesia, ou seja, seu papel se configura com os interesses do capital.

Portanto, para atender aos preceitos da política neoliberal, o Estado brasileiro tem se erguido como controlador e avaliador das políticas públicas, assumindo o modelo de gestão gerencial, com vistas, segundo Castro, Terto e Barbosa (2016), na eficiência, eficácia e produtividade. Esse modelo tem como ideário o setor privado e, dessa forma, o Estado se

desobriga de funções que seriam eminentemente suas.

Nos dias atuais, a integração do currículo, enquanto orientação das políticas e das práticas curriculares da Educação Básica tem sido discutida no cenário educacional e também enfatizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), ao considerar que o trabalho docente dos professores que atuam nessa modalidade perpassa pela perspectiva de integrar as diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de suplantando a segmentação do mesmo e a bifurcação da disciplina que predominou, por muito tempo, como característica do trabalho pedagógico. Para que esta premissa seja efetiva no cotidiano escolar, precisamos considerar como a formação de professores tem considerado a integração curricular, a fim de que a atuação profissional deste futuro professor se desenvolva segundo esta perspectiva. Assim, defendemos que um olhar aprofundado para a formação de professores e o currículo, torna-se essencial a fim de percebermos como essa formação tem incorporado abordagens e experiências formativas consideradas integradoras para a construção do conhecimento profissional pertinente e para o seu desenvolvimento enquanto práticos reflexivos e críticos.

Nessa perspectiva, busca-se neste artigo apresentar algumas considerações acerca da concepção teórico-filosófica basilar do Currículo Básico para a formação do professor em meio ao conceito de materialismo histórico dialético, cuja referência se consagra na obra de Marx (1987 apud GEDOZ, 2011), por contribuir para a definição dos conceitos propostos, por versar sobre a formação de professores.

Nesse cenário, ressaltamos que neste artigo discutiremos sobre o contexto do processo de formação dos professores da Educação Básica, tendo como referência a LDBEN nº 9.394/1996, enquanto marco normativo da educação brasileira, bem como a relevância do currículo para a efetivação de uma prática pedagógica que tem como princípio basilar a transformação e a emancipação do sujeito, que, de acordo com a literatura estudada atribuiu novos sentidos e concepções que acabam desencadeando nos desafios sociais contemporâneos, na tentativa de reafirmação e conquista de direitos. Esses desafios reverberam em mudanças advindas do Estado que está a serviço dos interesses do capital, o qual regula o alcance das concepções, traduzindo-os em direitos, bem como na compreensão que os sujeitos de direitos, imbricados no campo da prática compreendem, enfrentam e ressignificam as distintas implicações corriqueiras do seu cotidiano. Em seguida, faremos uma discussão sobre a metodologia e, finalmente, apresentamos algumas

considerações sobre a temática, no intuito de subsidiar as discussões sobre a política educacional analisada.

A Formação de Professores na Contemporaneidade

A atualidade propõe grandes desafios no tocante à formação dos professores, pois percebemos a necessidade de movimentarmos a práxis educativa em novas direções, revolucionando e inovando os métodos e as propostas. Dessa forma, consideramos a referida estratégia de fundamental importância, principalmente porque esta pode contribuir para a elevação dos padrões de qualidade do ensino. De acordo com Tardif (2005), a formação de professores (inicial e contínua) necessita ser desenvolvida de forma sólida, consistente, referenciada em estudos e experiências profissionais capazes de construir diferentes saberes de forma articulada à realidade profissional dos atores sociais.

Uma formação continuada tem a ver com a constituição do profissional e da pessoa e não com o armazenamento de experiências e ideias de outras pessoas. Essa constituição profissional precisa ser realizada com vivências que tenham relação com o cotidiano e, tão importante quanto à formação continuada do professor, é a organização da sua carga horária de acordo com a disciplina que leciona. De acordo com o Parágrafo 4º do Artigo 3º, do Decreto nº 3.276/1999, “A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da Educação Básica”. No entanto, essa adequação da área de atuação do professor em consonância com a sua formação, ainda não foi possível de ser organizada.

Quando falamos em formação, faz-se necessário ressaltar o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, a qual assegura em seu Artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, e curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, os profissionais da educação devem ter formação específica na área, uma vez que para promover a aprendizagem de conteúdos, tem que ter domínio. Afinal, ninguém vai promover a constituição de significados daquilo que não se compreende e sem

autonomia para construir.

Nesse contexto, outro processo importante na questão da formação, refere-se à formação continuada dos professores. Essa discussão não é tão recente no Brasil, pois, nos últimos anos são vários os autores que apresentam discussões sobre o assunto e ressaltam sua relevância para os profissionais do ensino, como Candau (1997), Nascimento (2000) e Pimenta (2002), entre outros. Esse tipo de formação tem sido entendido como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Corroborando com essa discussão, Gatti (2008, p. 62) contextualiza que:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Sendo assim, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, e deste para seu educando e a sociedade, pois, é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionados por programas e ações de formação continuada, que é possível se chegar à mudança.

Porém, não se pode esquecer que no âmbito educacional há uma rapidez e multiplicidade de informações que se aglomeram e que muitas vezes dificultam a ação reflexiva do professor, visto que essas informações, mudanças e transformações extrapolam o ambiente escolar. A análise revelada pela história precisa ser entendida como um produto da atividade prática dos homens, uma vez que eles desenvolvem as forças produtivas e criam contradições que exigem resoluções, além de criarem as relações de produção, as quais são destruídas pelas ações concretas.

Nessa perspectiva, defendemos uma concepção de formação continuada para os professores sob o viés de uma práxis reflexiva, pois esta supõe a reflexão sobre a prática e

tem caráter transformador. Segundo Freire (1996), o momento histórico fundamental na formação do educador é o da “reflexão crítica sobre a prática”, ou seja, deve-se considerar que a reflexão é essencial para o desenvolvimento e “humanização” do educador.

A práxis também é compreendida por Konder (1992, p. 115) como:

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos “a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos cotejando-os com a prática.

Na medida em que a atividade teórica em si não modifica realmente o mundo, mesmo que mudem nossas ideias a respeito dele, não nos parece legítimo falar de práxis teórica e, como afirma Vázquez (1990, p. 202), “a atividade teórica em seu conjunto, como ideologia e como ciência, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática”.

O processo de formação dos professores permite que estes profissionais possam ressignificar sua profissão em meio às práticas inovadoras e significativas, capazes de alavancar o coletivo de professores, rumo a uma melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, notamos que há uma enorme dificuldade em as escolas se organizarem com vistas em uma formação que dê conta de qualificar uma equipe para pensar os problemas que a escola enfrenta, bem como buscar as soluções, concretizar hipóteses de trabalho e avaliar suas ações, haja vista que não há soluções mágicas. Ao invés de construírem suas propostas de formação continuada de acordo as suas reais necessidades, é comum a espera por programas do governo, como se fossem “fórmulas mágicas” para dar conta de resolver os seus problemas específicos, ou para que os professores se enquadrem em uma determinada metodologia, talvez por ser mais fácil aproveitar os “pacotes prontos”.

Os professores devem participar de cursos que promovam a efetividade, troca de experiências, questionamentos e o compartilhar de informações, afinal,

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico,

social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 1996, p. 137).

Portanto, a formação continuada é tão importante a ponto de muitos especialistas afirmarem que ela é imprescindível, no sentido de corrigir possíveis deficiências de uma má formação inicial, sendo por conta disso, um dos temas mais discutidos em congressos e outros espaços que tratam de questões educacionais.

O ofício que carregamos tem “uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais e com interesses que extrapolam a escola. São esses os traços que configuram esse coletivo, essa função de mestre de escola” (ARROYO, 2000, p. 35).

Por isso, Freire (1996, p. 43-44) assegura que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Enfim, contextualizando a problemática da formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica, é importante que a escola, os professores, os formadores de políticas públicas e os demais envolvidos, reflitam sobre a formação docente, criem ações que favoreçam o desenvolvimento efetivo desse processo, concedam embasamento teórico e prático que facilitem o diálogo, as descobertas e trocas de experiências, além de respeitar a história de vida dos seus educandos, sua cultura, desenvolvimento da autonomia, e que verdadeiramente os prepare para a vida, o mercado de trabalho e a participação ativa na sociedade.

Tratar de formação do professor é refletir sobre vários aspectos, como os docentes que já estão no final da carreira, alguns que concluíram sua formação inicial há anos atrás, outros que concluíram recentemente e outros que se encontram no caminho desta formação inicial.

Currículo e Prática Pedagógica: nuances do processo de Formação

Atualmente, o educador é desafiado a manter uma postura alicerçada num processo contínuo de reflexão crítica da prática pedagógica. Todos os esforços em termos de ideias e propostas e a pouca reflexão crítica da prática pedagógica, refletem um descompasso em

relação a teoria. A relação entre teoria e prática justifica-se na articulação dialética entre ambas, o que não significa necessariamente uma identidade entre elas. Significa assim, uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra.

A práxis é a categoria central da filosofia que concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Para Vázquez (1990, p. 11), a consciência comum da práxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, ou seja, revolucionando a realidade. O alcance desse nível criador só se constitui pela elevação da consciência filosófica da práxis.

Paulo Freire (1979) define a prática, baseada inicialmente na dialética hegeliana da relação entre "consciência servil" e "consciência do senhor". Hegel tinha consciência da desconformidade entre o teórico e o prático, e tratou de correlacionar esse ativismo da consciência a circunstâncias históricas reais, como a reforma. (VÁZQUEZ, 1990, p. 61). Ele nos diz que o trabalho tem a virtude de elevar a consciência do trabalhador até a consciência de sua liberdade, de seu valor humano. Essa consciência é a do trabalhador que se vê a si mesmo, nas condições de opressão e violência, como um ser criador, cuja atividade subjetiva se objetiva nos produtos, fazendo emergir um mundo novo marcado com seu cunho. (*Ibid.*, p. 78).

A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente. (VÁZQUEZ, 1990, p. 117).

Freire (2004), dialogando com Marx, entende que a tarefa dos homens é transformar a realidade opressora, esta última que se constitui como mecanismo de imersão das consciências. Libertar-se dessa força exige a emersão dela, à volta sobre ela, por meio da práxis autêntica, entendida como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo e, principalmente, a questão da inserção crítica das massas populares na realidade.

Ao levarmos em consideração o contexto social em que surgiram e se desenvolveram as políticas educacionais em meio aos dilemas econômicos, culturais e políticos, percebemos que, muitas vezes, as práticas e os discursos conservadores estão

incorporados à prática pedagógica. Por isso, é fundamental que o professor reflita com clareza as concepções de homem e de mundo, a fim de ter condições para oferecer aos seus educandos, uma educação voltada para autonomia e a emancipação do sujeito.

Destarte, é o currículo um caminho ideal para propagar tais afirmações, justamente porque ele, sendo muito abrangente, reflete todas as experiências em termos de conhecimentos e saberes, orientados pela escola e proporcionados aos educandos, dentro e fora do ambiente escolar. Ele pode ser visto como o ponto chave para a promoção da qualidade na educação.

Como bem descreve Moreira (2006, p. 05),

Há necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, a fim de que nos permita avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre conhecimento escolar, à sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados.

As discussões sobre currículo ganharam durante muitos anos debates veementes no país, discutindo-se, principalmente, a pertinência e a obrigatoriedade ou não de um currículo nacional. No Brasil, a LDBEN nº 9.394 /96 deixa claro que compete à União, juntamente com os Estados e municípios definirem conteúdos mínimos comuns. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210 estabelece que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988).

Em 2013, as movimentações sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltaram à tona. A definição de quais conteúdos ensinar e do que é desejado que os estudantes saibam é influenciada por diferentes referências. Buscando solucionar a questão, o Ministério da Educação (MEC) convocou pesquisadores, formadores de professores e representantes de associações como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com o objetivo de criar a Base Nacional Comum dos Currículos, um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica. (BRASIL, 2013).

Em 1998 o MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para que todas as escolas pudessem ter um referencial para elaboração de seus currículos. Em sua

abordagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem que os currículos e conteúdos não podem ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos, mas que as práticas docentes devem encaminhar os educandos rumo à aprendizagem. Apesar da existência deste referencial na legislação brasileira, o que nele é proposto são apenas orientações, mas estas não definem o que os professores devem ensinar e tão pouco o que os educandos devem aprender. (BRASIL, 1998).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi motivo de debates relevantes sobre a educação brasileira. Esse documento tramitou desde abril do referido ano, sendo homologado no dia 20 de dezembro de 2017, pelo MEC. Apesar de se ter estabelecido que em 2019 a BNCC seja implantada nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma vez que só em abril de 2018 é que a BNCC do Ensino Médio passou a ser discutida em audiências públicas, não tendo, portanto, uma data definitiva para entrar em vigor, os sistemas de ensino já se encontram em acirrada discussão, visando adequar os currículos, capacitar os profissionais da educação e atualizar os materiais e recursos didáticos a serem utilizados a partir de sua implementação (BRASIL, 2017). Vale registrar que a Base da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio unificam a BNCC, enquanto documento da Educação Básica e que, apesar do processo de participação dos sujeitos que fazem parte do sistema educacional brasileiro, especialmente os professores e educandos, o projeto final evidencia a demanda do movimento empresarial, que nos faz lembrar da denominação atribuída por Freitas (2012), como os “reformadores empresariais da educação”.

De acordo com Freitas (2012, p. 389),

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

Nesse contexto, o básico é requerido nos testes patronizados, os quais têm como foco a leitura e os cálculos matemáticos, fomentando um ensino limitado às disciplinas que se voltam para as especificidades desses testes, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática.

Esse documento determina as competências, habilidades e os conteúdos, os quais devem ser os mesmos, independentemente de onde os educandos (crianças, adolescentes e jovens) moram ou estudam. No entanto, a BNCC não deve ser vista como um currículo, mas como um conjunto de orientações para subsidiar as equipes pedagógicas na elaboração dos seus próprios currículos, seja nas escolas públicas ou particulares (BRASIL, 2017). Todavia, a BNCC é defendida por fundações e institutos empresariais que prestam serviços para a educação pública, estando, portanto, a mercê dos interesses do capital, reforçando a hegemonia de uma concepção de educação que inclui a qualidade do ensino com as necessidades do mundo do trabalho.

Na tradição federativa brasileira, tem sido responsabilidade dos Estados a elaboração de propostas curriculares que sirvam como referências às escolas, porém, atualmente intensificaram-se também, Municípios das capitais e em todos os lugares, no intuito de reforçar a importância de formulação de orientações curriculares próprias. Não se pode perder de vista que pela LDBEN nº 9.394/96, as próprias escolas devem reelaborar especificamente essas orientações, mediante a construção coletiva do projeto pedagógico.

A referida Lei confere em seu Artigo 26 que:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna. Apesar dessas orientações, a parte diversificada do currículo deveria problematizar as peculiaridades locais dos educandos, buscar desenvolver entre os educandos, atividades diferentes daquelas realizadas cotidianamente como: músicas, teatro, jogos e dança. Mas, o que se percebe é que muitas escolas não conseguiram ainda adequar a parte diversificada do currículo para que possa, de fato, fazer a diferença na vida do educando. Geralmente essa carga horária é preenchida com aulas alocadas ao núcleo comum, muitas vezes por falta de recursos, infraestrutura adequada, profissionais capacitados e outros.

Por isso, é importante toda essa mobilização em defesa do repensar a Base Nacional Comum do Currículo e da sua parte diversificada. Essa ação é defendida e justificada por vários estudiosos, a exemplo de Barreto (1998), quando este pontua o quanto a educação brasileira apresenta lacunas concernentes ao currículo e a forma como algumas escolas têm definido esta função. A diversidade das orientações curriculares no país pode resultar em um empobrecimento do currículo, a exemplo do apresentado em salas de aulas.

Sacristán (2000) entende o currículo como uma opção cultural e parte inerente da estrutura do sistema educativo, a escola; atendendo a Educação Básica ou a Universidade, compreendendo o ensino, a pesquisa e a extensão, estas devem gestar modelos de organização curricular que centram sua perspectiva na dialética teoria/prática.

Discussões sobre o currículo nos revelam que este campo não é neutro. Analisar o currículo apenas de um ponto de vista pedagógico é eminentemente insuficiente, pois assim procedendo, as relações de poder, as múltiplas identidades construídas, os discursos que conferem legitimidade à seleção cultural efetuada pelo professor, não são analisados. Nessa perspectiva, entendemos que o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos, mas envolve também,

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBURG; SILVA, 2007, p. 01).

O currículo escolar é entendido não mais como um rol de conhecimentos preestabelecidos por diferentes disciplinas e presumivelmente indiscutíveis e imparciais, mas como uma escolha intencional de concepções de mundo, de valores e de homem que, em um determinado momento histórico, seleciona práticas sociais atendendo a interesses que nem sempre são explícitos e conscientes, preservando tradições culturais e de classes sociais, com a perspectiva de legitimar e perpetuar organizações socioculturais hegemônicas, ratificando o “capital cultural” coadunado com um “currículo oculto”. (APPLE, 1982).

Os educadores da Educação Básica devem apresentar uma proposta para se trabalhar os conteúdos por meio de metodologias adequadas e adaptadas à realidade dos educandos, de forma que os envolva na sociedade ativamente. Essa proposta inclui, além da aquisição

da leitura e escrita, a formação humana, a valorização da diversidade e a construção da cidadania. É nesse sentido que acreditamos e nos apoiamos em Freire (2004) quando este afirma que:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e a identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com esse saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 2004, p. 62).

Para isso, é necessário que os docentes, frequentemente, reflitam de forma crítica sobre a sua prática, uma vez que é a partir deste processo que o bom senso, o respeito aos educandos, sua autonomia, dignidade e identidade, deixarão de ser negados, passando a fazer sentido na vida de cada um. Afinal, as contradições apresentadas no âmbito da prática pedagógica dos professores somente serão superadas quando estes se engajarem em uma prática de educação voltada para a transformação social, em meio a um processo que procure desmitificar e questionar o educando sobre a sociedade na qual vivemos, a cultura dominante e autoritária que impregna o contexto social, e que possibilite ao educando reconhecer o seu espaço dentro dessa cultura, a fim de que cada um analise sua situação social e produza seus conhecimentos.

Porém, enquanto situação dialética, o conhecimento que resulta da interação de humanos, sujeitos com o mundo, com a sociedade e com a cultura, não se faz na individualidade, mas na coletividade, pela totalidade dos sujeitos, em dimensão dialógica, na reflexão crítica sobre o que se conhece e sobre o próprio ato de conhecer, visando a transformação da realidade e, esta só se efetiva, verdadeiramente, quando esses sujeitos são capazes de transformarem a si mesmos, visto que de acordo com Freire (1983, p. 27), isso

[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Dessa forma, entendemos que o docente procurará juntamente com seus educandos, criar condições para que a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber

as contradições da sociedade e grupos em que vivem. De acordo com o autor supracitado, se o educador é o que sabe, se os educandos os que não sabem, cabe àquele dar, entregar, levar e transmitir o seu saber aos segundos.

Para Libâneo (2005, p. 76) é essencial questionar o tipo de reflexão que o professor precisa para alterar sua prática, pois para ele “a reflexão sobre a prática não resolve tudo”, ou seja, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

E, dentro desse contexto, professor e educando crescem juntos porque estão imbricados em um mesmo processo. Nas palavras de Freire (2004, p. 78) “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. É por tudo isso, que nesta concepção de educação, não cabe uma visão bancária, na qual os educandos são depositários e o educador o depositante, como bem evidencia Freire (2004, p. 33).

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivadores são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Considerando todo o contexto apresentado, podemos pensar numa práxis que visa o aprofundamento no alcance de uma consciência crítica do mundo para assim poder modificá-lo. Isso pressupõe um método de conhecimento da realidade que nos cerca, em detrimento da não especialização dos problemas, na causalidade dos fatos e na criticidade.

Contudo, para muitos educadores a questão curricular está centrada na organização dos conteúdos das disciplinas, mas o currículo não pode ser encarado como uma simples relação de conteúdos a serem trabalhados em um curso ou série; na verdade, ele é um documento que constrói identidades específicas.

Os conhecimentos e as informações do currículo, através das disciplinas escolares, são importantes, mas o que se pretende destacar é que a forma de ensinar esse saber produza uma apropriação real, significativa no educando e que o componente crítico esteja presente em todos os conhecimentos veiculados tanto nas disciplinas, quanto na cultura que compõe o currículo escolar.

Pensando dessa forma, acreditamos que a escolha do método Materialismo Histórico Dialético contribuiu de forma significativa para o desvelamento da relação teoria e prática pedagógicas orientadoras das políticas educacionais e a forma como esse processo se materializa nos espaços educativos, dando maior sustentação à capacidade reflexiva e interpretativa do real.

No sentido de buscar respostas à problemática da relação teoria e prática, a apreensão da práxis como movimento do real tornou-se uma categoria fundamental para este estudo. A compreensão da práxis abrange uma série de interpretações que devem ser retomadas, aqui nos valendo das relevantes contribuições de Vázquez (1990) e Kosik (2002).

Dessa forma, uma das colaborações de Vázquez (1990, p. 155) explica que a práxis é fundamento do conhecimento:

O homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente - a verdade de um pensamento não pode fundamentar-se se não sair da própria esfera do pensamento, adquirindo corpo na própria realidade; e isto só pode ocorrer por intermédio da atividade prática. O problema da práxis remete imediatamente ao problema da teoria (conhecimento que revela a relação homem e mundo) e da prática (caráter terreno do pensamento), mas não se trata apenas de apresentar suas relações e autodeterminações, deve-se buscar nessas relações as mediações que potencializam processos de transformação.

É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. Já dizia Marx (2002, p. 100) que “A discussão sobre a realidade ou a irreabilidade do pensamento - isolado da práxis - é puramente escolástica”.

Conforme Sacristán (1999), o professor adota a função de guia reflexivo, sendo aquele que acende as ações em sala de aula, interferindo significativamente na edificação do conhecimento do educando. Ao concretizar essa tarefa, possibilita reflexões sobre a prática pedagógica, uma vez que ao assumir atitudes que sejam problematizadoras da

prática, ele se modifica e é modificado, suscitando uma cultura objetiva da prática educacional.

A intenção e ação de transformar a realidade, presentes na prática, conferem a essa atividade humana a relação teoria e prática para a transformação da natureza e da sociedade, ou seja, a práxis. (PIMENTA, 2002).

A análise da realidade das políticas educacionais da Educação Básica é um fundamento a ser explicado pela teoria para que esta possa oferecer elementos viáveis à prática pedagógica e, nessa proporção, desenvolver de forma consciente, limites e possibilidades de uma educação transformadora, emancipatória, de acordo as suas especificidades. É o desejo de transformação da realidade concreta, que motivará as mudanças necessárias para uma educação transformadora, caso contrário, continuaremos evidenciando as contradições que permeiam esse processo.

Percurso Metodológico

Para compreendermos a realidade vivenciada, elegemos como método de pesquisa o Materialismo Histórico Dialético, por este se aproximar com o nosso objeto de estudo. Nesse sentido, encontramos fundamento na dialética, que segundo Coutinho (*apud* KONDER, 2000, p. 46), “A dialética não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes, como a união entre elas”.

Nessa perspectiva, reconhecemos que um conceito nos ajuda a pensar um objeto teórico que, por sua vez, refere-se a um fato, fenômeno ou objeto da realidade empírica, aqui voltada para as políticas educacionais, especificamente a formação de professores da Educação Básica, o currículo e a prática pedagógica desses profissionais.

Um dos procedimentos de coleta de dados desta pesquisa foi realizado por meio de análise de documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9.394/96, disponibilizados no Portal do MEC, os quais se constituem como Legislações vigentes no Brasil.

A análise dos documentos se fundamentou na dialética, visto que, de acordo com Kosik (2002, p. 20), “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. E, ainda, conforme descreve Lakatos (1991, p. 101),

[...] para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontra-se sempre em vias de transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Conforme sugere Minayo (2000), uma pesquisa dialética, ao ter por objetivo a crítica, esta somente é possível com aprofundamento do conhecimento da realidade com a sustentação teórica, o que nos leva a dar importância constante à conexão entre teoria e prática, proporcionando melhor compreensão e articulação entre as partes e o todo que envolve o objeto.

Considerações Finais

As várias transformações ocorridas no Brasil reverberaram entre a forma de gerir as políticas públicas e o relacionamento do Estado para com a sociedade civil. A ordem neoliberalista pautou a regulação estatal por meio de um novo modelo gerencial que beneficia a iniciativa privada e leva em consideração a eficácia, eficiência e produtividade, ou seja, um modelo que sustenta os interesses do capital.

No entanto, o acompanhamento, o monitoramento e os recursos investidos para melhorar a qualidade da Educação Básica são ferramentas relevantes desse novo modelo gerencial. Todavia, o Estado se aniquila frente às políticas educacionais, uma vez que a função de promotor, regulador e centralizador das políticas se efetiva de forma “decentralizadora”, quando na verdade, o Estado se esquivava de suas responsabilidades por transferir algumas funções para o setor privado.

A partir dos estudos apresentados, percebemos que a formação de professores tem se constituído como campo de discussão no cenário das políticas educacionais, uma vez que os saberes docentes não se limitam ao desenvolvimento profissional, mas também, perpassa pelo desenvolvimento pessoal desse profissional que carrega uma história imbricada de vivências e experiências, as quais são capazes de transformar o seu contexto social e sua emancipação humana.

Nessa perspectiva, a concepção de formação docente tem sofrido alterações ao longo dos anos, pois, de forma objetiva essa formação se baseava em capacitá-lo para atuar de forma eficaz na sala de aula, mas, mesmo que tardiamente, esse cenário tem se modificado e uma nova abordagem tem se estabelecido, cujo processo busca analisar a prática pedagógica desenvolvida por esse profissional, enfatizando a temática da ciência e a necessidade de uma base curricular que favoreça a realidade do professor, levando em consideração seus saberes e experiências.

Concluimos, portanto, que formação, currículo e prática pedagógica se fundam como um tripé de uma área ainda em construção, que carece de estudos empíricos capazes de responder a questões cotidianas do exercício do professor no tocante aos conhecimentos teóricos e práticos, que, certamente, contribuirão para o desenvolvimento dessa realidade educacional brasileira.

Contudo, entendemos que essas evidências são influenciadas pelo mercado, como

contradições que fazem parte do sistema capitalista, e que o Estado alega a existência de uma “descentralização”, mas na verdade, conseguimos desmascarar que tudo está sob sua coordenação, sendo, portanto, o regulador e o detentor do controle em todo o país.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.) **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96. Brasília, DF: 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1998.

_____. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; TERTO, Daniela Cunha; BARBOSA, Maria Wanessa. A Nova Gestão Pública e os desdobramentos para os planos e programas governamentais. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; CHAVES, Vera Lúcia Jacob;

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Plano de Ações Articuladas:** propostas, cenários e desafios. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2016. p. 49-74.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e Mudança.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os Reformadores Empresariais da Educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação, 2012. Disponível em: <www.cdn.ueg.br/arquivos/desenvolvimento_curricular_134/conteudoN/2673/texto> Acesso em: 30 ago. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319146927_O_curriculo_no_contexto_da_sociedade_de_contemporanea_sob_a_perspectiva_de_professores_da_educacao_basica>. Acesso em: 02 out. 2018.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **O que é a Dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 1982.

_____. Para a crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985. In: GEDOZ, Sueli. **Currículo Básico, Materialismo Histórico-Dialético e Formação Continuada de Professores:** articulação necessária para o trabalho com a Língua Portuguesa. Disponível

em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4798>> Acesso em: 02 dez. 2017.

_____. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 7. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 17. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículos: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

_____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardosos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

