

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A **EDUCAÇÃO** BÁSICA, FACE ÀS INOVAÇÕES CURRICULARES

Marlene Lucia Siebert Sapelli¹

Ângela Maria Hidalgo²

Estranhem o que não for estranho.
Tomem por inexplicável o habitual.
Sintam-se perplexos ante o cotidiano e nunca percam a capacidade de se indignar.
(Bertold Brecht)

O título anuncia dois aspectos complexos do processo educativo: as inovações curriculares e a formação docente. Antes de explicitarmos as relações entre os dois, iremos abordar o contexto atual, caracterizado pelo processo de reestruturação das forças produtivas, que vem se configurando desde o princípio da revolução industrial, e que, no momento, desenvolve a subjugação dos Estados Nacionais aos poderes supranacionais, que tomam decisões pautadas pelos interesses e necessidades exclusivas de expansão do capitalismo transnacional. Sob orientação das agências internacionais são implementadas reformas educativas que imprimem ao processo de formação de professores, elementos de (des) qualificação. Considerando o atual papel dos Estados nacionais no sentido de atender as exigências do processo de mundialização do capital, percebe-se que as políticas educativas, implementadas, têm orientado os cursos de formação inicial, para atuarem no [sentido de\(podemos retirar\)](#) desenvolvimento de “competências e habilidades”, em detrimento da apropriação de conhecimento científico. Além disso, priorizam-se os processos de formação continuada em serviço, um dos mecanismos de redução de custos com a formação docente, relacionadas à consolidação do estado mínimo na área educacional.

Silva (1992) analisa que na reestruturação do modo de produção há um processo de desqualificação tanto do trabalho como do trabalhador. Pautando-se em Marx, o autor caracteriza esse processo a partir da

¹ Professora do Departamento de Pedagogia, Unicentro (Guarapuava/PR), Mestrado em Educação pela UEM; marlenesapelli@yahoo.com.br

² Professora do Departamento de Pedagogia da Unicentro, Doutora em Educação pela Unesp-Marília. angela.hidalgo@uol.com.br

fragmentação do trabalho desde as manufaturas, quando se separam os “*componentes intelectuais e manuais de trabalho*”. Nas fases posteriores à manufatura vamos observar a “*subordinação do trabalhador ao sistema de máquinas*” e um “*esvaziamento do conteúdo do trabalho*” (Marx *apud* SILVA, 1992, p. 160).

Esses elementos históricos de fragmentação do trabalho, dicotomização entre o pensar e o fazer, nos processos produtivos capitalistas, não apenas persistem, como foram agudizados pela administração geral. A dinâmica de organização do trabalho, assume para além e concomitante ao aumento da produtividade e lucratividade, o caráter político de desapropriação do saber do trabalhador: o âmago da alienação. Portanto, as definições de qualificação, requalificação ou desqualificação apresentam elementos distintos, dependendo da ótica em que são produzidas.

Se entendemos que desqualificar é retirar o conhecimento do domínio do trabalhador e levá-lo ao domínio do capital, colocá-lo sob o domínio do trabalhador expressaria um processo de qualificação. Antunes *apud* Marcelino (2004) explicita esta questão quando afirma que o novo padrão produtivo provocou um processo bipolar: de um lado impulsionou a qualificação do trabalho para uma minoria de trabalhadores estáveis, com a polivalência e a multifuncionalidade; de outro levou à desqualificação cada vez maior, de grande parte dos trabalhadores, pois, as tarefas nas quais são inseridos a maioria deles, não exige mais do que destreza manual. Harvey (1989), apresenta como demanda atual do mercado de trabalho, um “grupo central”, numericamente reduzido, com alta qualificação e vantagens adicionais à remuneração. Segue a esse uma “periferia” numericamente maior, com dois sub-grupos distintos: um composto por empregados em tempo integral, com habilidades facilmente encontradas no mercado e alta rotatividade; e um segundo sub-grupo que inclui empregados em tempo parcial com formação em nível médio, a “periferia” mais abrangente, a qual comporta a maioria dos trabalhadores, submetidos ao sub-emprego e a contratos temporários, com menos segurança no emprego e treinados com subsídio público. Coexiste com esse arranjo o trabalho autônomo, o aumento dos deslocamentos e a sub-contratação.

Não que haja um movimento unívoco de condicionamentos do processo de reestruturação da produção sobre os sistemas de ensino, no

entanto, essas novas demandas de formação para o mercado de trabalho, exercem pressão e atuam principalmente, via implementação das políticas educacionais. Segundo Freitas (2002, p. 161)

Para entender em profundidade as novas configurações postas pelas determinações legais para a formação de professores, é preciso que ampliemos cada vez mais as análises do trabalho docente, tomando a categoria **trabalho**, para entendê-la em suas relações contraditórias – como mercadoria e como realização humana produzida historicamente – e em suas articulações com as transformações que ocorrem no campo do trabalho produtivo, com a reestruturação produtiva e a inserção do Brasil no processo de globalização e competitividade internacional.

Assim, no início da implementação das reformas educativas dos anos 1990, quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, se incorporo nos debates internos as diretrizes do Banco Mundial, Unesco e de outros organismos internacionais. Isso ficou explícito no plano governamental de FHC para o ensino público que, segundo Freitas (2002, p. 143), enfatizava cinco pontos: a) “distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; b) criação do Sistema Nacional de Educação à Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de 'preparar professores para que eles pudessem ensinar melhor'; d) melhoria de qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; d) reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino; com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo território nacional³; e) e avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho. Todos os cinco pontos, de alguma forma, interferiram no trabalho e na formação dos professores, mas percebemos que um dos pontos mais fortes, mesmo indiretamente, foi o controle do conteúdo da formação e da atuação do professor.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – lei n. 9.394/96), no bojo das reformas neoliberais na América Latina, provocou uma intensificação dos debates em torno da formação docente, ampliação de investigações sobre a profissão e, conseqüentemente uma discussão mais

³ O estabelecimento de matérias obrigatórias refere-se à Base Nacional Comum do Ensino Fundamental e Médio.

qualificada sobre o tema. Antes mesmo de sancionada a nova LDB, na vigência de sua tramitação, intensificam-se os debates em torno dos modelos educacionais para o país e sobre os parâmetros para a formação de professores. A Lei n. 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação – CNE explicitou entre as atribuições desse órgão a deliberação sobre as diretrizes curriculares dos cursos de Graduação, revogando a “figura do currículo mínimo, instrumento legal que determinou a organização dos cursos superiores no Brasil a partir da lei 5.540/71(...)” . Com a aprovação da LDB, institui-se no país uma flexibilidade maior na organização dos cursos de formação docente. A partir de Dezembro 1997, a SESu/MEC (Secretaria do Ensino Superior/Ministério de Educação e Cultura) compôs comissões de especialistas por curso de graduação para sistematizar as propostas enviadas pelas diversas entidades e instituições no processo de constituição das diretrizes curriculares. Com a diversidade de projetos propostos uma outra dinâmica foi adotada, constituindo-se um “grupo tarefa”, composto por profissionais da área da educação para elaborar um documento norteador do processo de construção das diretrizes curriculares (PEREIRA, 1999).

Nesse momento em que as diretrizes curriculares vinham sendo elaboradas, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em seu IX Encontro Nacional, em 1998, salientou em seu documento final vários pontos, que destacamos dois, como principais: primeiro a necessidade de se repensar as estruturas das Faculdades e a organização das licenciaturas para que se pudesse superar a fragmentação das Habilitações no Curso de Pedagogia e a “dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados, considerando a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”; segundo a importância de uma “Base Comum Nacional para esta formação integrada e para uma formação específica nas diversas áreas de atuação”, tendo como eixos norteadores: a) *a sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; b) a gestão democrática da escola; “compromisso social e ético do profissional de educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; c) o trabalho coletivo e interdisciplinar e; d) a articulação da formação inicial e continuada”*. (Anfope, 2004)

Não obstante a mobilização nacional dos profissionais da educação e da explicitação por parte da ANFOPE, dos princípios acima enunciados, as Diretrizes aprovadas pelo CNE, e atualmente implementadas nos cursos de formação docente das diversas áreas do conhecimento, seguindo os preceitos da flexibilização curricular, giram em torno das habilidades e competências, numa ótica pragmática e os centros de educação das universidades vem passando por um processo de alijamento da sua responsabilidade pela formação de professores, desencadeando um “rebaixamento na qualidade da formação teórica sólida no campo educacional e pedagógico” (Anfope, 2004).

Não obstante a mobilização nacional dos profissionais da educação e da explicitação por parte da ANFOP dos princípios acima enunciados, as Diretrizes aprovadas pelo CNE, e, atualmente, implementadas nos cursos de formação docente das diversas áreas do conhecimento, seguindo os preceitos da flexibilização curricular, giram em torno das habilidades de competências numa ótica pragmática, e os centros de educação das Universidades vêm passando por um processo de alijamento de sua responsabilidade pela formação de professores, desencadeando dessa maneira, um “rebaixamento na qualidade da formação teórica sólida no campo educacional e pedagógico” (Anfope, 2004).

Destacamos, portanto, que as duas questões, formação de professores e definição de que currículo será adotado, estão, intimamente, atreladas porque tanto uma como a outra estão sujeitas às contradições do projeto social em andamento. Assim, o modelo de currículo adotado contribui para a formação de um determinado tipo de professor. Como o processo de formação inicial não é suficientemente articulado no sentido de conhecer as questões sociais, econômicas, políticas e culturais na totalidade e com profundidade, os professores em seu processo de formação inicial, não ficariam sem condições de construir elementos para desvelar as relações do macro com o micro? E não correríamos o risco de formar executores alienados de interesses não identificáveis quando adotamos determinado tipo de currículo? Assim, como a educação enquanto prática social, constitui-se social e historicamente de forma contraditória, também os processos de formação de professores constituem-se de características antagônicas: assim como consolida elementos de permanência e manutenção das estruturas sociais

vigentes, podem, dada a correlação de forças sociais e em no campo específico, contribuir para a transformação das estruturas.

Freitas (2002) nos fornece outros elementos para analisar o processo de formação, tanto inicial como continuada, de professores. Segundo a autora, há em andamento distintos processos de formação de professores: de um lado a perspectiva tecnicista que reduz a formação dos professores a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem. De outro, a concepção de formação que é a humana omnilateral em que a autonomia, o aprimoramento pessoal e a retomada da categoria trabalho está no centro na formação dos professores, o que significa a possibilidade concreta de instrumentalizar-se teoricamente no sentido de oposição à lógica que está posta pelas políticas neoliberais e pela política educacional atual, as quais reduzem o trabalho à capacidade de empregabilidade, ou seja, de agregação de atributos individuais que permitem ao capital sugar, perversamente, toda a força de trabalho.

Indicamos contradições mesmo por parte dos teóricos que defendem a emancipação humana como objetivo da educação. Podemos apontar distintas formas de se pensar o currículo, e, portanto a formação de professores. Iremos nos parágrafos seguintes apontar uma convergência entre a perspectiva de formação de professores para o desenvolvimento de competências e as perspectivas fenomenológicas de se conceber o currículo: a negação da função da escola de transmitir conhecimento científico. Também iremos apresentar as elaborações dos teóricos marxistas, como contraponto necessário, na tentativa de evitarmos as armadilhas do relativismo epistemológico e cultural em educação.

No campo dos estudos curriculares, os debates acerca da universalidade e do relativismo, comportam diferentes perspectivas filosóficas. Os teóricos fenomenológicos e pós-modernos e os materialistas-dialéticos.

Silva (1999), enaltece as perspectivas fenomenológicas e hermenêuticas, que, para este autor, irão desdobrar-se no pós-modernismo em educação e apresenta severas críticas aos autores marxistas, analisando exclusivamente os autores crítico-reprodutivistas e a pedagogia histórico-crítica acusada de tradicional. Sobre a fenomenologia, o autor destaca como pontos

positivos a investigação da experiência vivida e nos significados “subjetivos e inter-subjetivamente construídos” em detrimento de “categorias teóricas e científicas abstratas”, dando ênfase à radicalidade desta perspectiva curricular, considerando-a como a que mais questiona a organização curricular em disciplinas (p.40). Em consonância com a fenomenologia, Silva (1999), enaltece a Pedagogia Popular, pela possibilidade de educador e educando criarem, dialogicamente, um conhecimento do mundo. Nestes destaques, é relevante a experiência dos estudantes, a busca de “temas significativos ou geradores” que constituirão o “conteúdo programático” do currículo dos programas de educação de adultos, o qual consiste em uma “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada”, defende, portanto, a partir desta tendência pedagógica, a participação dos educandos na construção do “currículo programático”, em conjunto com os educadores (p. 61).

Por outro lado, Silva (1999), analisando autores marxistas, critica o que chama de reducionismo economista, atribuindo a Saviani a separação entre política e pedagogia, quando define como especificidade da educação a transmissão de conhecimentos universais como instrumento cultural para a luta política, ignorando, segundo Silva, qualquer conexão intrínseca entre conhecimento e poder. Fica evidente, nesse autor, a defesa da flexibilização curricular em função de uma posição relativista, na qual o conhecimento técnico-científico é considerado abstrato.

Forquim (1993), analisa em Geoff Whitty, a posição de que a crítica ao positivismo pode gerar uma radicalidade oposta: o relativismo espontaneísta. Ou seja, “a ênfase posta sobre o aspecto ‘socialmente construído’ da realidade pode levar a negligenciar a questão de saber porque a realidade vem a ser ‘constituída’ deste modo mais do que outro”. Whitty sugere que um melhor conhecimento das contribuições do pensamento marxista protegeria a “nova sociologia” de uma ilusão idealista. Forquim também apresenta em Young e Whitty a crítica aos estudos que analisam os aspectos e as práticas cotidianas sem situá-las em seu contexto histórico e político mais amplo. (114).

O contexto atual marcado pela globalização econômica, momento da

expansão mundial capitalista, que se caracteriza pelos processos de reestruturação da produção, tem apresentado para o sistema de ensino, demanda de formação do trabalhador flexível e polivalente. As agências internacionais, ampliam sua capacidade de influência sobre as políticas educativas, sobretudo dos países em desenvolvimento. Os pilares da educação, apresentados no relatório da Unesco, organizado por Delors (2006), são definidos como o aprender-a-fazer, aprender-a-ser, aprender-a-conviver, aprender-a-aprender, isso, como objetivo do sistema de ensino, dadas às exigências do mundo contemporâneo, que considera a *sociedade* como sendo *do conhecimento e da informação*. Aumentam as pressões sobre os currículos escolares, tanto no âmbito da educação básica, quanto do ensino superior, e, especificamente, nas licenciaturas, para que possuam pertinência social e que estabeleçam a relação teórico-prática em toda a sua extensão, podendo resultar na oferta de uma formação desprovida de aprofundamento teórico-científico, que atendam aos interesses restritos de mera instrumentalização técnica para o mercado de trabalho.

As mudanças no currículo não tem sido alvo de discussões profundas no processo de formação dos professores, no entanto se realizadas, enfatiza-se os aspectos pragmáticos. Segundo Brzezinski (1998, p. 167) “quando o currículo reforça o aspecto prático, o professor será formado sob a lógica do executar, agir, fazer. (...) Tal postura é sustentada pela concepção do ‘fazer pedagógico’ – o fazer para aprender”. Essa perspectiva vai ao encontro do que foi proposto no relatório de Delors.

Nos currículos de formação de professores, raramente há uma disciplina ou conteúdos específicos ofertados a fim de analisar as questões referentes ao currículo. Os cursos de formação, sejam eles de formação inicial ou continuada, têm contribuído para compreendermos as dimensões filosóficas, epistemológicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, pedagógicas do currículo? Percebemos a que interesses respondem as mudanças no currículo? Há realmente mudanças no currículo ou elas apenas são reformas? Podemos falar em currículo ou precisamos compreender que há currículos? No processo de formação de professores são construídos instrumentos para responder a essas questões?

Consideramos importante definir currículo, o que não é uma tarefa

fácil, tendo em vista a diversidade de compreensão que há entre os estudiosos da questão, marcados pela situação de sujeito histórico de cada um deles. Segundo Goodson (1995), a palavra currículo tem origem no latim *scurrere*, correr e corresponde a curso (ou carro de corrida). Assim, o currículo é entendido como curso a ser seguido, conteúdos apresentados para estudo. Existindo, portanto, uma vinculação entre currículo e prescrição que está nas origens do processo de constituição destes e que vem sendo reforçada com o emergir de padrões sequenciais de aprendizado previamente fixados. Segundo Brzezinski (1998, p. 164), “currículo é originário, etimologicamente, do latim *curriculum* e do grego *kurikulu*, significando que gira ou está a seu redor, ou o ato de correr, curva, atalho, pequena corrida e continuidade.

Na concepção tradicional e tecnicista de educação currículo é entendido como restrito ao conjunto de disciplinas que compõem a matriz curricular e as atividades realizadas formalmente em cada uma delas. Essa compreensão limitada de currículo leva a um conceito equivocado de que há uma parte “extra-curricular”, ou seja, aquilo que não é feito de maneira formal em cada disciplina da matriz passa a receber um tratamento complementar. Essa forma de compreender currículo enfatiza a pré-determinação e a definição criteriosa, exata, do conteúdo escolar, marcada pela racionalidade positivista que tem como perspectiva a ratificação de um sistema dualista de ensino, ou seja, a consolidação de um processo educativo diferente para cada classe social. Para o conjunto da classe trabalhadora um ensino estritamente profissionalizante e para a classe dirigente o ensino de formação geral.

Para Saviani (2000), há outro entendimento sobre o que seja curricular e extracurricular. Currículo segundo observa, é o conjunto das atividades nucleares realizadas pela escola, que devem ser entendidas como essenciais, principais e fundamentais. As outras atividades compõem o que ele chama de extracurriculares, as quais são atividades acidentais, secundárias e acessórias, que só ganham sentido quando enriquecem as atividades curriculares.

Há uma diversidade de compreensões do que seja currículo e isso se explica, justamente, pela diversidade de concepções de homem, de sociedade, de desenvolvimento, dentre outras que dão sustentação às diferentes propostas de currículo. Segundo Sapelli (2006), todo currículo é construído a partir de

determinados pressupostos, ou seja, a partir de determinados princípios que são previamente definidos e que pressupõem uma determinada direção para a ação. Esses pressupostos são filosóficos, epistemológicos, psicológicos, legais, sociais, pedagógicos, dentre outros. No processo de formação de professores todas as disciplinas podem contribuir para a compreensão desses pressupostos e das mudanças curriculares, dentre outros, a Política e a Legislação, explicitando os aspectos que envolvem os financiadores (externos e internos), os pressupostos legais, como a Filosofia explicitando as diferentes concepções de homem e de sociedade; a Psicologia explicitando as diferentes concepções de desenvolvimento e aprendizagem; a História explicitando o contexto sócio-histórico que produziu cada mudança no currículo; a Didática explicitando como esses elementos se articulam na prática. Assim, não se pode compreender currículo a partir dele mesmo.

Muitos profissionais que trabalham com as licenciaturas encaram a discussão sobre currículo como algo que apenas deva ser acolhido e reproduzido, ou seja, basta saber qual é a proposta do governo federal, entendê-la e, assim reproduzi-la na escola. Nos cursos de formação de professores, além da discussão acerca do currículo das licenciaturas, precisamos refletir sobre os pressupostos das propostas curriculares da educação básica, para que os alunos em formação sejam capazes de identificá-los em cada nova proposta apresentada, posicionando-se em relação a eles e então, como profissionais, quem sabe, possam aderir a uma proposta de currículo contra-hegemônico.

Frequentemente os profissionais da educação perguntam se é possível não adotar o currículo oficial. Diríamos que é possível sob vários aspectos. O primeiro é o aspecto legal. Nossa Lei maior, a Constituição, prevê liberdade para se construir, no âmbito escolar, diferentes currículos que contenham diferentes concepções de ensino. No seu artigo 216 preveem-se alguns princípios que deveriam ser considerados por aqueles que pensam ser impossível avançar de forma contra-hegemônica. Assim, amparados pela Lei temos:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado o regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.

Esses mesmos princípios são ratificados na LDB 9394/96, no entanto não fazemos uso nem do direito legal para romper com o currículo que está posto na maioria das escolas. Mesmo se a Lei não garantisse essa liberdade de ideias e concepções pedagógicas, poderíamos construir elementos significativos para consolidar um currículo que se constituísse num instrumento de luta da classe trabalhadora, na perspectiva de tornar-se classe para si.

Uma boa forma de iniciar as discussões sobre currículo no processo de formação de professores seria discutir as funções da escola, principalmente, como socializadora do conhecimento produzido pela humanidade; como disciplinadora para a vida social e produtiva; como executora de programas partidários e empresariais e como disseminadora de ideologias e preconceitos. Não há neutralidade no que executamos, portanto o currículo não é neutro. O currículo também é classista na medida em que defende interesses de classe. A questão é que precisamos ter clareza sobre que projeto de educação faz parte do nosso projeto de sociedade. Quando definimos o currículo a ser consolidado, executamos essas funções. O que precisamos perceber, claramente, é como o fazemos e com que objetivos. Porém, percebemos que nossa ação nem sempre fica explícita da forma como realmente acontece. Em geral, há uma distância enorme entre o que se escreve e o que se consolida em relação ao currículo escolar. Não queremos a partir dessa afirmação, defender a ideia de um currículo oculto, pelo contrário. Afirmamos que grande parte do que se consolida não se registra, e grande parte do que se registra não é como se consolida. Porém, nada está oculto. Nossos olhos é que muitas vezes não estão instrumentalizados para perceber o currículo como movimento e nesse movimento as contradições que o sustentam. Assim, os cursos de formação deveriam contribuir para que essa instrumentalização acontecesse.

Os cursos de formação de professores para atingirem o objetivo de promover a compreensão sobre o currículo, devem, além de discutir as funções da escola, analisar as mudanças implementadas, pela via das propostas curriculares. Segundo Sapelli (2006), no Paraná, por exemplo, tivemos nos últimos anos reformas e mudanças significativas para serem analisadas, que explicitam as disputas de classe pelo currículo:

a) no final dos anos 80, a construção do Currículo Básico para Escola Pública do Paraná, pautado no materialismo dialético; b) também nos anos 80, a construção do currículo para as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem -Terra, pautado na proposta de Paulo Freire e caracterizado por um certo ecletismo, adotando dentre outros autores Pistrak e Makarenko e ainda, a metodologia dos temas geradores; c) nos anos 90, a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pautado na psicologia de Piaget e no movimento construtivista; d) na atualidade, o currículo proposto pela Secretaria de Educação, atendendo às Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, proposta marcada pela presença de autores pós-modernistas; e) e, por fim, em 2005/2006, a inédita experiência regional dos municípios da região oeste do Paraná que acabou no mês de dezembro de construir sua proposta curricular para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, numa tentativa de retomar os pressupostos presentes no Currículo Básico dos anos 80, portanto pautado no materialismo dialético⁴.

Cada um desses currículos deve ser analisado para se perceber os pressupostos que dão sustentação. Cada um deles é resultado de um enfrentamento de classe, de uma oposição de forças, de tensões. Os cursos de formação de professores, presos às diretrizes oficiais, não têm abordado as diferentes perspectivas em embate na sociedade atual, não enfatizam a discussão das bases epistemológicas das diferentes propostas curriculares para que se construa a compreensão das bases filosóficas dessas propostas e os seus respectivos desdobramentos práticos, especialmente no sentido de

⁴ Não é nosso objetivo nesse artigo aprofundar as discussões sobre a especificidade de cada proposta referenciada. São apresentados aqui apenas com intuito de suscitar novos debates que possam ser aprofundados posteriormente, pois, constituem nosso objeto de pesquisa, atualmente, em dois projetos: "Currículo e formação de professores no MST" e "Currículo do ensino fundamental no Paraná: aspectos históricos, políticos e epistemológicos" e também em projeto de extensão "Diretrizes curriculares do Estado do Paraná: análise e implementação na rede estadual do Núcleo Regional de Guarapuava".

propiciar aos professores uma intervenção consciente na realidade escolar, percebendo-a como instrumento importantíssimo na luta de classes.

Compreendemos, portanto, que as transformações do currículo, tanto dos cursos de formação de professores como da educação básica respondem às exigências das transformações das relações de produção, explicitadas nos acordos consolidados entre o Estado brasileiro e os organismos internacionais que impõem a reestruturação e redefinição do papel do próprio Estado que, por sua vez, articula as políticas educacionais, dentre elas, aquelas referentes ao currículo, no sentido de adequá-las a essas exigências, definindo-as na perspectiva de formar trabalhadores competentes e habilidosos a serviço do capital, de acordo com a classe social a que pertencem e à função que realizarão no contexto das relações de produção. Por outro lado, também compreendemos que não há um determinismo imutável. A escola é um espaço de contradição e exige a construção do movimento contra-hegemônico no que se refere ao currículo, tanto de formação de professores quanto da educação básica.

Referências

ALBUQUERQUE, Janeslei A. Currículo e as dimensões multirracial e multicultural. In: APP/Sindicato. **A questão curricular na reorganização da escola pública**. Edição Pedagógica Especial 30 de agosto. Outubro de 2004.

ANFOPE. “Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de Ensino Superior” (Documento final do XII Encontro Nacional). Disponível em: <[HTTP://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/)>. Acesso em: 16 out. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al* (orgs). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

DELORS, Jacques et all. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: CEDES. **Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002**. Revista Educação e Sociedade, Volume 23, Número especial. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

MARCELINO, Paula Regina Pereira. **A logística da precarização: terceirização do trabalho na Honda do Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, nr. 68, dez. 1999, p. 109-125.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert Sapelli. **Currículo: a serviço de quem?** 2006 (mimeo)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.