



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

[olhardeprofessor@uepg.br](mailto:olhardeprofessor@uepg.br)

Departamento de Métodos e Técnicas de  
Ensino  
Brasil

Ranghetti Spezia, Diva; Gesser, Verônica  
Um design curricular de formação: uma nova racionalidade em construção  
Olhar de Professor, vol. 7, núm. 2, 2004, pp. 47-56  
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470205>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**Um *Design* Curricular de Formação: Uma  
Nova Racionalidade Em Construção**

**A Curricular Design For Teacher  
Background: A New Developing Rationality**

Diva Spezia RANGHETTI\*  
Verônica GESSER\*\*

RESUMO

Este artigo é resultado de estudos e pesquisas realizadas, na literatura educacional, nas duas últimas décadas, que discutem o currículo para formação de professores. Em termos de estrutura e de conteúdo as pesquisas apontam que os currículos de formação de professores devem partir da análise da função docente e das tarefas de ensino. Diante disto, pensamos numa proposta curricular que contempla, em sua matriz, os problemas reais do contexto da formação, a pesquisa, o ser humano como construtor da própria história e co-responsável pela formação profissional. Portanto, o currículo vai se compondo ao longo do processo, visto que se faz e se refaz na/pela interação e relações que se estabelecem na/pela história e historicidade dos seres e dos conhecimentos, na medida em que cada ser humano produz a sua vida e sua profissão.

Palavras-chave: formação de professores - currículo - interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article is the result from studies and researches accomplished in the educational literature, on two last decades, in works that debate the curriculum for teachers' background. Considering structure and contents, the researches show that the curriculums for teacher background must analyze the teaching work and teaching tasks. At this perspective, we thought about a curricular proposal that underlines on its matrix, the background context's real problems, the research, the human being as its own history's author and also co-responsible for its professional background. So the curriculum is

---

\* Mestre em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora titular da UNERJ/SC. E-mail: diva.ranghetti@uol.com.br

\*\* Doutora em Educação (Currículo e Ensino) pela Florida International University, USA. Professora do Mestrado em Educação na UNIVALI/SC. E-mail: gesserv@cehcom.univali.br

being formatting along, the process, because it makes and re-makes itself in/by the interaction and the relation that establish oneself in/by being 's history and historicity and knowledge, as the way each human being elaborates its life and profession.

Key words: teacher education - curriculum - interdisciplinarity.

Na sociedade atual as exigências que se impõem à profissão docente, as funções que lhe são atribuídas dependem de fatores de natureza política, institucional, bem como de aspectos sociais e culturais, os quais exigem um redimensionamento do trabalho docente. Isso implica, conforme argumentos de Sá-Chaves (2001, p.89) a, [...] *reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem poder vir a descobrir-se e a encontrar-se com sua própria humanidade.*

Desenvolver uma formação que dê conta de responder a questões existenciais inerentes à própria profissão e à formação pessoal/profissional suscita uma formação integral em que as dimensões do pensar, do sentir, do existir, do conhecer sejam consideradas. Em vista disso, urge a realização de mudanças na estrutura organizacional da instituição de formação e no próprio *design*<sup>1</sup> de currículo, a partir de uma nova racionalidade<sup>2</sup>.

Este estudo objetiva registrar algumas proposições expressas nas pesquisas realizadas, na literatura educacional das duas últimas décadas, no sentido de sinalizar elementos que deverão ser contemplados no desenvolvimento de um *design*

<sup>1</sup> “O conceito de Design surge dentro da Bauhaus, escola de arquitetura e desenho industrial fundada na Alemanha, no início do século XX. Originalmente a palavra design é forjada quando da introdução de um conceito revolucionário na arquitetura, conhecido como “binômio forma/função”. Segundo esse conceito, todo processo projetual, na arquitetura, desenho industrial e comunicação visual deve obedecer à relação que existe entre a forma determinada para um determinado objeto ou construção e a função que este deve resolver. Historicamente, toda máquina ou construção mecânica, ou arquitetônica, precisa obedecer antes de tudo à função que deveria responder. A questão da estética era uma questão meramente auxiliar, supérflua. A forma era tratada como adereço. Enfim, a beleza não era considerada como elemento de valoração”. (MATOS, 2001).

<sup>2</sup> A racionalidade refere-se a um conjunto de suposições e práticas que permitem que as pessoas compreendam e moldem suas próprias experiências e as dos outros; refere-se a interesses que definem e qualificam a forma como estruturamos e empregamos os problemas confrontados na experiência de vida. Conforme Morin “[...] a racionalidade é o estabelecimento de uma adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 228).

curricular para a formação do professor(a).

### 1. DAS IMPRESSÕES A ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Compreendemos os cursos de formação inicial como o princípio de uma etapa da formação que tem continuidade e vai tomando corpo durante o processo de gestão da própria profissão, de forma contínua e contextualizada. Assim sendo, concordamos com Pimenta (2000), para quem o trabalho com a formação inicial do professor é complexo, sobretudo porque é um processo inacabado. É uma constituição singular que vai tomando forma na processualidade da própria existência.

A parceria entre a universidade e a escola, a investigação, a reflexão, o conhecer-se a si mesmo e o desenvolvimento pessoal do professor, em formação, são elementos imprescindíveis na composição estética do mencionado *design*. Diante disso, pensamos numa proposta curricular que em sua matriz contemple os problemas reais do contexto da sua formação, a pesquisa, o ser humano como construtor da própria história e co-responsável pela formação profissional. Assim, o design curricular tem como premissa básica a pesquisa, a qual pressupõe os problemas reais como elementos desencadeadores da compreensão teórica que sustentam.

Aprender a ensinar é um proces-

so idiossincrático que inclui alguns valores de ordem pessoal, afetiva, cognitiva, institucional e social. O professor reconceptualiza o que aprendeu no curso de formação inicial, principalmente o que está atrelado à utilidade prática. Essas situações práticas carecem de reflexões e ponderações (de si, da matéria, do currículo, dos alunos, métodos de ensino), porque o espaço onde acontece a formação constitui-se também como campo de formação.

Nessa perspectiva, Macedo e Moreira (2001, p. 121) fazem uma crítica aos documentos oficiais brasileiros que encaminham novas possibilidades de formação de professores com ênfase na prática, que vem desarticulada da reflexão teórica. Nesse prática, qual reflexões de natureza política, filosófica e sociológica passam a ter pouca relevância, dando lugar a uma formação centrada em competências e reduzindo a profissão de professor a um técnico competente que sabe mobilizar saberes em situações concretas. Hoje, na visão desses autores, exige-se “um profissional politicamente comprometido, um professor empenhado no aperfeiçoamento de sua prática, um profissional capaz de exercer a crítica do existente, função de todo e qualquer intelectual”.

Na formação inicial, as atividades de pesquisa só têm sentido quando produzem melhorias no desempenho do docente em sala de aula (PERRENOUD, 1993). Tais atividades

propiciarão ao formando condições de aprender a olhar e a escutar com mais atenção; ver o que às vezes, num primeiro momento, está oculto; perceber a complexidade do fenômeno que se está a desvendar, além de ajudar a refinar seu ponto de vista sobre o objeto de investigação. Por isso, o design curricular tem como base do seu desenvolvimento a investigação, pois acreditamos que os processos de formação necessitam promover a vivência, pela formação inicial, de situações que desenvolvem a atitude de pesquisadores. Dessa forma, o profissional em formação transcenderia a “curiosidade ingênua.”

Com isso, o que se quer destacar é que o professor desenvolverá a sua curiosidade epistemológica (FREIRE, 2000), o que o transformará em “[...] um inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico, capaz de problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta e de adotar uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar.” (SANTOS 2001, p. 3). Assim sendo, os professores, em seu processo de formação, devem ser desafiados a constituir uma formação sólida, para que possam desafiar o pensamento de seus alunos, instigando-os à reflexão, à crítica e à tomada de decisões. Por isso, o professor tem que ter um conhecimento

acurado do conteúdo, capacidade de manipulação e representação do conteúdo em atividades de ensino, e habilidades<sup>3</sup> para criar processos que conduzem à aprendizagem.

Em vista disso, acreditamos ser fundamental destacar dois dos princípios que Garcia (1995, p.184-187) sinaliza como norteadores para a formação dos professores: a) a necessidade de **ligar os processo de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola**, para que os problemas e as referências do meio sejam o contexto de aprendizagens dos professores em formação, abrindo possibilidades também de transformação da escola; b) relevância da **integração teoria-prática na formação de professores**. Assim, salienta-se que tanto o conhecimento prático quanto o conhecimento teórico devem integrar-se num currículo orientado para a ação. Nessa perspectiva, a prática deve ser o núcleo central do currículo, sendo fonte de conhecimento, na medida em que permite ao professor analisar e refletir na e sobre a própria ação. Portanto, a partir da prática, tornar-se possível a teorização pelo profissional em formação, o qual deverá ser capaz de gerar conhecimentos e valorizar os conhecimentos desenvolvidos por outros.

Além da reflexão, da investigação,

---

<sup>3</sup> Para viabilizar o aprendizado em tal perspectiva, faz-se necessário, o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, didaticamente assim caracterizado: habilidades de raciocínio; habilidades de trabalho com as fontes de conhecimento; habilidades de comunicação e expressão.

da construção do seu percurso profissional, um campo fértil para se pensar num design curricular de formação é a prática docente. Por isso, a ação e a interação dos participantes é *locus* de constituição do currículo de formação. O professor aprende na ação e na reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva, a prática adquire outro sentido nos cursos de formação de professores, e, assim, segundo Flores (2000, p. 154), “deixa de ser o terreno de aplicação da teoria para constituir um ponto essencial na constituição do currículo[...]”.

Desenvolver a habilidade de pesquisar a própria prática, confrontá-la com as produções teóricas, redimensionando tanto a prática quanto a teoria, nesse movimento dialógico e contínuo no qual se produz a prática profissional, parece ser a tônica para uma formação profissional consciente. O *design* curricular ora em construção, para profissionais em formação, materializa-se nessa racionalidade que tem como premissa norteadora a relação teoria e prática, e como princípio básico da ação educativa a investigação ou a pesquisa da prática. A organização curricular está delineada num período de tempo e de espaço de três anos (cada qual com uma carga horária de 900 h/a, envolvendo atividades presenciais e a distância), sendo que as atividades ocorrerão nos espaços das escolas parceiras (o contexto real das práticas educativas) e nos espaços da escola formadora (a universidade). Des-

sa forma, os profissionais terão a prática educativa como referência e elemento de teorização desde o início de seu processo de formação.

Nessa direção, alguns autores anunciam que, apesar de constituir-se de conhecimentos diferentes, o eixo teoria-prática mostra-se como uma unidade indissolúvel no processo de formação, superando a relação linear e hierárquica entre o conhecimento científico e sua aplicação. Carvalho (1998) refere-se à prática como sendo a possibilidade de ser a âncora do currículo de formação de professores, sendo ela constituída dos problemas extraídos do cotidiano, ou seja, do dia-a-dia escolar.

Brzezinski (1998) distingue três tipos de currículo nas quais a relação teoria/prática materializa-se na formação de professores: currículo marcado pela divisão dicotômica entre teoria/prática; currículo marcado pela visão associativa/justaposta entre teoria e prática, na medida em que a prática é campo de aplicação teórica; currículo como expressão da visão de unidade. Neste último, as dimensões teórica e prática são entendidas como unidade indissolúvel, integrada, que deverá percorrer todas as disciplinas sem ter momentos definidos para a efetivação de uma das dimensões.

O novo paradigma apontado nas discussões de autores portugueses como Alarcão, Tavares, Roldão, Sá-Chaves e outros, apresenta como eixo central “a relação dos professores com a própria profissão e com o currículo

lo”. A acepção de Alarcão (1999) não pode se conceitualizar senão em articulação com o eixo do modelo organizativo da escola. Menezes (2001, p. 39) chama atenção para a construção de parceria, entre centro formador e escola, necessária à aproximação entre formação teórica e a formação prática, como também para a relação que deve haver entre a formação inicial e a continuada. A escola é um núcleo no processo de formação de professores, tanto quanto a universidade.

Nessa perspectiva, as instituições educativas passam a ser local de pesquisa-ação, ou seja, espaço onde se dá relação universidade/escola. Isso possibilita maior troca de experiências e uma visão geral de todo o processo que envolve a prática educativa. Dessa forma, estaríamos contribuindo para acabar com a dicotomia entre a rede pública de ensino e a universidade. Assim, trabalharíamos para a redução das “atitudes diferentes, mas de natureza semelhante”, como afirma Rios (1994, p. 54), ao apontar que “de um lado o fascínio com a produção da universidade: é lá que se encontra o saber de prestígio; de outro o desprezo pela ‘teoria’, pelo saber pretensioso da academia, que escapa à compreensão dos ‘desprivilegiados’ que enfrentam o cotidiano das salas de aulas nas escolas”. Assim, contribuiríamos para o diálogo entre as instituições e, conseqüentemente, para a melhoria da educação.

Nesse contexto, a formação de professores é espaço de construção e de aplicação de conhecimentos. Um espaço em que cada sujeito (formador e formado) investiga a prática, integra teoria, produz conhecimentos e intervém na construção de um projeto educativo, implementando-o no espaço escolar.

Assim, a formação de professores suscita estratégias de formação que incorporem múltiplas interações, com a finalidade de explorar “[...] o saber-analisar, o saber-reflectir e o saber justificar” (ALTET apud PACHECO; FLORES, 1999, p. 159). Esses saberes orientarão o olhar do professor em formação na investigação das ações que desenvolve e das ações na qual é espectador. Analisar, refletir e justificar são ações essenciais ao profissional da educação, na medida em que poderão dar um caráter de cientificidade à prática docente, problematizando o seu saber/fazer/ser/docente.

## **2. ALGUNS REGISTROS DE PERCURSO: IMPLICAÇÕES DA CAMINHADA**

Falar em resultados plenamente concretizados seria praticamente apresentar pareceres talvez inconseqüentes, em certa medida, tendo em vista que a proposta teve seu início no primeiro dia de 2004. No entanto, alguns registros e observações que ocorreram durante esse período apontam

algumas implicações para o projeto, conforme segue: os professores que trabalharam no primeiro período, apesar de atuarem em conjunto em vários momentos e dos registros diários que ficavam disponíveis online, sentiam necessidade de reunir-se semanalmente para analisar a caminhada do grupo e, por vezes, re-planejar as atividades; os acadêmicos, embora estivessem entusiasmados com a proposta, apresentavam insegurança e questionavam os professores com frequência, pelo fato de as atividades estarem o tempo todo voltadas para perguntas ao invés de respostas, para dúvidas ao invés de certezas, para a contradição ao invés do consenso, etc; além disso, os acadêmicos demonstravam insegurança e ansiedade com relação à construção dos seus projetos (integrados e em grupos), pois praticamente nenhum deles havia tido experiência semelhante anterior. A cultura, até então, estava vinculada à idéia de ter aulas teóricas dadas pelos professores com o objetivo de demonstrar o que havia sido “ensinado” por meio de “provas” ou avaliações do gênero. Os professores eram constantemente desafiados a trazer o grupo à reflexão e ao questionamento, de modo que a construção de uma nova racionalidade sobre os processos de aprender e ensinar pudessem ir se constituindo. Apesar disso, o que pode ser obser-

vado nesse curto espaço de tempo é que os acadêmicos já apresentam uma atitude bem mais ativa e crítica em relação ao seu próprio processo de formação. Tendo em vista o andamento ainda recente do projeto, acreditamos ser essas as principais observações quanto ao início do processo, o que vem exigindo, sem dúvida, um consistente envolvimento e acompanhamento tanto dos professores quanto da coordenação do curso.

### 3. CONSIDERAÇÕES

Teoria e prática é binômio indissociável (ROLDÃO, 1999), quando se fala em qualquer formação profissional. Na concepção dessa autora, a prática reflexiva está sendo “simplificada” pelo senso comum por não guardar em sua essência a reflexividade, cerne da prática reflexiva. Exercer a reflexividade deve ser um dos elementos definidores da profissionalização docente. Sendo assim, os professores em formação deverão adquirir domínio dos saberes de referência<sup>4</sup>; ensinar a mobilizar os saberes na análise reflexiva de práticas observadas; ensinar a viver e a agir como pessoa reflexiva; analisar as comparações frente a diferentes práticas e capacitá-los para a pesquisa e a tomada de decisões.

Nesse sentido, é relevante que os cursos de formação possibilitem uma

<sup>4</sup> Saberes que permitem ao indivíduo dominar os códigos, refletir e questionar, movendo-se num campo determinado de conhecimentos.



formação que procure colocar as **rotinas** do professor em movimento. Além das rotinas, o espaço escolar - campo de atuação dos futuros professores - deve ser objeto de **observação, investigação e ação**, durante todo o curso de formação. Por isso, a **parceria entre universidade e escola** consolida-se como espaço de produção de conhecimento, tanto coletivo quanto individual. Os currículos de formação deverão ser concebidos na perspectiva de *design*, uma vez que têm na forma a possibilidade do novo. Um novo que circula na/pela órbita da interdisciplinaridade, visto que a lógica da interdisciplinaridade pauta-se na ação, na invenção, na pesquisa, na descoberta, e sua conduta epistemológica se faz na experiência, na ação do sujeito. Uma ação que nasce ingênua, pura, e vai se des-constituindo à luz da epistemologia da existência, para tornar-se epistemologia da essência. Assim sendo, a interdisciplinaridade mantém em sua essência a inteireza tanto do ser quanto do saber.

Falar em currículo, hoje, é falar de subjetividades, identidades. Portanto, é falar em processo de constituição, tanto do conhecimento quanto do ser. Por que persistir na divisão, na linearidade e na fragmentação, se no próprio mundo as fronteiras não são mais tão rígidas, apesar da singularidade e da especificidade de cada continente, país, Estado? Por que persistir num processo educativo que delimita, aprisiona, fragmenta, se, ao

ampliarmos o olhar para além da janela, das paredes da escola, de seus muros, esse mesmo olhar percorre um universo que se mostra inteiro, sem divisões rígidas, mas contendo a beleza que a natureza da própria constituição lhe oferece? Por que distanciar o mundo real do mundo das letras (ciência), o mundo dos sujeitos que vivem num tempo real do mundo dos sujeitos que viveram num determinado tempo na história? Não seria mais relevante entre (laçar) esses mundos para que o humano pudesse produzir o novo, o diferente, enriquecendo e ampliando a consciência a partir do que se mostra no mundo real?

Nos contextos atuais, que se delinham pela incerteza e pela complexidade, qualquer proposta curricular requer que se mergulhe no universo dos ambientes de aprendizagem para que se focalizem os sujeitos que nela habitam e se atente para a diversidade de referenciais que tanto o sujeito-professor quanto os sujeitos-alunos trazem, a partir de seus mundos-vida, como também para o conhecimento que se veicula nesse espaço.

Compreendemos que o currículo é o tecido que impulsiona os sujeitos a construírem suas processualidades, abrindo ou fechando possibilidades de se autotranscenderem. Para tanto, a ênfase não está só no conteúdo nem nos objetivos e estratégias, mas sim na aprendizagem, na apreensão do sentido e do significado dos termos, em como os sujeitos aprendem e quais mecanismos são acionados para que

o ato de aprender se constitua. Ato que se dá na relação e interação com o outro, consigo mesmo e com o mundo, mediatizado pela teoria e pela prática.

Por isso, a proposta curricular não tem a intenção de definir a formação dos projetos dos acadêmicos, porque desejamos que se considere o movimento histórico da transformação entre os sujeitos e a realidade e os contextos de atuação, entrelaçados com os diferentes saberes, conhecimentos, experiências e práticas. Busca, dessa forma, desenvolver atitudes, habilidades e procedimentos que auxiliem a profissão dentro de um contexto dinâmico, dialético e imprevisível de mudanças, contribuindo para a superação de modelos atuais, em nossa ótica, já obsoletos e por si só inadequados.

#### REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- FLORES, M. A. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Portugal: Porto Editora, 2000.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- MACEDO, E.; MOREIRA, A. F. B. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: MACEDO, E.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.
- MENEZES, L. C. de. Políticas de formação de professores: a universidade em questão. In: LISITA, V. M. S. S.; PEIXOTO, A. J. (Orgs.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MORIN, E. **Cabeça bem-feita**. Tradução de Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade: dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Diversidade cultural no currículo de formação de professores: uma dimensão interdisciplinar. In: ROSA, D. E. G. et al (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GARCÍA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2. ed. Barcelona: EUB, 1995.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Escola e Saberes).
- PERRENOUD, P. **Prática pedagógicas, profissão docente e formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez,

1999.

RIOS, T. A. Limites e possibilidades de construção do projeto pedagógico numa perspectiva de alteridade. In: CASALI, A.; TOZZI, D. A.; NOGUEIRA, S. V. (Orgs.). **A relação universidade/ rede pública de ensino: desafios à pós-graduação em educação**. São Paulo: EDUC, 1994.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente. In: ROLDÃO, M. do C. **Os professores e a gestão do currículo**. Portugal: Porto Editora, 1999.

SANTOS, L. L. C. P. Pesquisa e ensino. In: LISITA, V. M. S. S.; PEIXOTO, A. J. (Orgs.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

SÁ-CHAVES, I. (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Portugal: Porto Editora, 2001.