



Revista e-Curriculum

ISSN: 1809-3876

ecurriculum@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo

Brasil

MASETTO, Marcos Tarciso; FELDMANN, Marina Graziela; Alves FREITAS, Silvana  
CURRÍCULO, CULTURAS E CONTEXTOS INTEGRADOS À FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES

Revista e-Curriculum, vol. 15, núm. 3, julio-septiembre, 2017, pp. 735-763  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76652988010>

- ▶ 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

## CURRÍCULO, CULTURAS E CONTEXTOS INTEGRADOS À FORMAÇÃO DE EDUCADORES

**MASETTO, Marcos Tarciso\***

**FELDMANN, Marina Graziela\*\***

**FREITAS, Silvana Alves\*\*\***

### RESUMO

Este artigo parte da concepção de currículo que emerge da leitura das diretrizes para os cursos de formação de educadores. Identifica-se essa concepção com a de grade curricular, marcada pela falta de integração entre as disciplinas e os conteúdos, pela desconexão tanto com o micro quanto com o macrocontexto das culturas dos sujeitos curriculares. Diante disso, busca-se mostrar a inexorável relação existente entre formação de educadores, currículo, culturas e contextos para evidenciar os desafios de criar novos caminhos para essa formação. O artigo, com abordagem qualitativa, emprega a análise documental da legislação que institui as diretrizes para os cursos de formação de educadores como a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e a Deliberação CEE n. 111/2012, atualizada pela Deliberação CEE n. 154/2017 e a análise bibliográfica referente às teorias sobre o currículo e sua relação com as culturas e os contextos, além do relato da memória de um curso de formação continuada oferecido por um dos autores deste texto sobre a vivência de uma professora de Ciências com uma turma de 6º ano de uma escola pública de São Paulo. Os resultados revelaram que a formação de educadores deve incorporar os diversos contextos da cidade, as culturas dos sujeitos, as contradições, os desafios e as possibilidades em busca da superação da concepção de currículo como “grade curricular”. A partir disso, são evidenciados os desafios para criar novos caminhos de formação de educadores que desenvolvam sujeitos curriculares para participarem da construção do currículo.

**Palavras-chave:** Formação de educadores. Currículos. Culturas. Contextos.

\* Graduado em Filosofia, Mestre e Doutor em Psicologia Educacional pela PUC-SP, Livre-docente em Didática pela USP. Professor titular do Departamento de Fundamentos de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Professor Associado Aposentado da USP. Especialista em questões universitárias e na formação pedagógica de professores do ensino superior. Líder do Grupo de Pesquisa FORPEC, credenciado no CNPq. E-mail: [mmasetto@gmail.com](mailto:mmasetto@gmail.com)

\*\* Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação: Currículo. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC-SP. Pesquisadora e Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq (2000) Formação de Professores e Cotidiano Escolar. Autora de vários livros e artigos sobre os seguintes temas: formação de professores, escola brasileira, políticas públicas de formação docente, cultura escolar e currículos inovadores. E-mail: [felmn@uol.com.br](mailto:felmn@uol.com.br)

\*\*\* Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional pela Universidade de Taubaté, Mestre, Doutora e Pós-doutoranda em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa FORPEC - Formação de Professores e Paradigmas Curriculares credenciado no CNPq. E-mail: [silvana.freitas.s@hotmail.com](mailto:silvana.freitas.s@hotmail.com)



## CURRICULUM, CULTURES AND CONTEXTS INTEGRATED WITH THE EDUCATION OF EDUCATORS

**MASETTO, Marcos Tarciso\***

**FELDMANN, MARINA GRAZIELA\*\***

**FREITAS, Silvana Alves\*\*\***

### ABSTRACT

*This article starts from the conception of curriculum that emerges from the reading of the current legislation that regulates and offers guidelines for the formation courses of educators. This conception is identified with that of curriculum grid, with marked characteristics of lack of integration between disciplines and contents, disconnection with both the micro and the macrocontext of the cultures of the curricular subjects. In view of this, the aim is to show the inexorable relationship between educators, curriculum, cultures and contexts in order to highlight the challenges of creating new paths for the education of educators. The article with a qualitative approach employs the documentary analysis of the legislation that establishes the guidelines for the educator training courses, they are, the Resolution CNE / CP n.2 / 2015 and the Deliberação CEE n. 111/2012, updated by Deliberação CEE n. 154/2017 and the bibliographical analysis referring to theories about the curriculum and its relation with the cultures and the contexts and the report of a memory of a continuing education course offered by one of the authors of this text about the experience developed by a science teacher with a 6th grade class from a public school in São Paulo. The results showed that the formation of educators should incorporate the different contexts of the city, the cultures of the subjects, the contradictions, challenges and possibilities that they bring to the school curricula, in order to overcome the curriculum conception as a "curriculum". From this, the challenges to create new ways of educating educators with the intention of forming curricular subjects apt to participate in the construction of the curriculum are evidenced.*

**Keywords:** Formation of educators. Curriculum. Cultures. Contexts.

\* Graduated in Philosophy, Master and PhD in Educational Psychology from PUC-SP and Free Teaching Professor from USP. Professor in Education Foundations Department and in Post-Graduation Program in Education: Curriculum of PUC-SP. Retired Associated Professor from USP. Specialist in university matters and in pedagogical formation of professors, concentrates in these areas his researches and scientific publications. Leader of Research Group Forpec (CNPq). E-mail: [mmasetto@gmail.com](mailto:mmasetto@gmail.com)

\*\* Graduated in Pedagogy, Master and PhD in Education: Curriculum. Professor in the Education Foundations Department of PUC-SP. Researcher and Coordinator in the Post-Graduation Program in Education: Curriculum. Leader of Research Group CNPq (2000) Formation of Teachers and School Everyday Life. Author of many book and articles about the following subjects: formation of teachers, Brazilian school, teaching formation policies, school culture and innovative curriculums. E-mail: [feldmnn@uol.com.br](mailto:feldmnn@uol.com.br)

\*\*\* Graduated in Pedagogy, specialist in Educational Management from the University of Taubaté, Master and PhD Postdoctoral researcher in Education: Curriculum from the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). Researcher in the research group FORPEC – Teacher Formation and Curricular Paradigms (CNPq). E-mail: [silvana.freitas.s@hotmail.com](mailto:silvana.freitas.s@hotmail.com)



## CURRÍCULO, CULTURAS Y CONTEXTOS INTEGRADOS A LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

**MASETTO, Marcos Tarciso\***

**FELDMANN, Marina Graziela\*\***

**FREITAS, Silvana Alves\*\*\***

### RESUMEN

*Este artículo parte de la concepción del currículo que emerge de la lectura de las directrices para los cursos de formación de educadores. Se identifica esta concepción con la de cuadricula curricular, marcada por la falta de integración entre las disciplinas y los contenidos, por la desconexión tanto con el micro como con el macrocontexto de las culturas de los sujetos curriculares. Por eso, se busca mostrar la inexorable relación existente entre formación de educadores, currículo, culturas y contextos para evidenciar los desafíos de crear nuevos caminos para esa formación. El artículo, con abordaje cualitativo, emplea el análisis documental de la legislación que establece las directrices para los cursos de formación de educadores como la Resolución CNE / CP n. 2/2015 y la Deliberación CEE n. 111/2012, actualizada por la Deliberación CEE n. Y el análisis bibliográfico referente a las teorías sobre el currículo y su relación con las culturas y los contextos, además del relato de la memoria de un curso de formación continuada ofrecido por uno de los autores de este texto sobre la vivencia de una profesora de Ciencias con una clase de 6º año de una escuela pública de São Paulo. Los resultados revelaron que la formación de educadores debe incorporar los diversos contextos de la ciudad, las culturas de los sujetos, las contradicciones, los desafíos y las posibilidades en busca de la superación de la concepción del currículo como "grade curricular". A partir de eso, se evidencian los desafíos para crear nuevos caminos de formación de educadores que desarrollean sujetos curriculares para participar en la construcción del currículo*

**Palabras clave:** Formación de educadores. Currículo. Culturas. Contextos.

\* Graduated in Philosophy, Master and PhD in Educational Psychology from PUC-SP and Free Teaching Professor from USP. Professor in Education Foundations Department and in Post-Graduation Program in Education: Curriculum of PUC-SP. Retired Associated Professor from USP. Specialist in university matters and in pedagogical formation of professors, concentrates in these areas his researches and scientific publications. Leader of Research Group Forpec (CNPq). E-mail: [mmasetto@gmail.com](mailto:mmasetto@gmail.com)

\*\* Pedagogía, Maestría y Doctora en Educación: Currículo. Profesora Titular del Departamento de Fundamentos de la Educación de la PUC-SP. Investigadora y Coordinadora del Programa de Postgrado en Educación: Currículo. Lider del Grupo de Investigación CNPq (2000) Formación de Profesores y Cotidiano Escolar. Autora de varios libros y artículos sobre los siguientes temas: formación de profesores, escuela brasileña, políticas públicas de formación docente, cultura escolar y currículos innovadores. E-mail: [feldmnn@uol.com.br](mailto:feldmnn@uol.com.br):

\*\*\* Pedagogía, Especialista en Gestión Educativa por la Universidad de Taubaté, Maestria, Doctora y Postdoctoranda en Educación: Currículo por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, PUC-SP. Investigadora del Grupo de Investigación FORPEC - Formación de Profesores y Paradigmas Curriculares acreditados en el CNPq. E-mail: [silvana.freitas.s@hotmail.com](mailto:silvana.freitas.s@hotmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a sociedade se vê caracterizada como sociedade do conhecimento por uns, sociedade da informação por outros, ou ainda sociedade pedagógica. Nela, a educação escolarizada constitui-se como de suma relevância para o desenvolvimento das pessoas, seja na perspectiva de formação de cidadãos críticos e conscientes, seja por estar articulada, na visão de muitos, ao desenvolvimento social e, principalmente, econômico do país.

Além disso, o atual contexto socioeconômico caracterizado pela globalização traz consigo, e de forma dialética, as questões sobre o local e o global com a coexistência das minorias e de diversas culturas a conviverem, não de forma igualitária, mas periférica, com os grandes e majoritários grupos com sua cultura hegemônica que historicamente vem prevalecendo sobre as outras na sociedade.

É nesse contexto que a educação deixa de estar circunscrita ao ambiente escolar e se realiza sobremaneira em outros espaços, tempos e contextos, porém, mantendo suas características como a situação de ensino e aprendizagem, que envolve três elementos comuns ao processo educacional escolar: os estudantes, os educadores e o currículo. Este último, normalmente adjetivado de acordo com o contexto no qual se inscreve, como currículo da mídia, currículo prisional, currículo hospitalar, entre outros (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Por ser um processo em constante construção, o currículo, tanto nos espaços escolares como nos espaços não escolares, tem os seus conhecimentos acadêmicos penetrados pelos aspectos das culturas dos sujeitos (BERNSTEIN, 1996, 1998) que o constroem e vivenciam.

Para tanto, torna-se fulcral a presença de educadores como profissionais da educação (docentes, gestores educacionais, ou seja, coordenadores pedagógicos, orientadores e supervisores educacionais) com conhecimentos teóricos e práticos sobre currículo que lhes permita um pensar autônomo para construírem (conceber e executar) o currículo e gerirem (mediar e articular) os sujeitos (estudantes e comunidade) e suas culturas e contextos em torno da construção curricular. Para realizar essas atividades, que são inerentes ao seu trabalho pedagógico curricular, há que possuir sólida formação sociocultural e curricular.

Apesar da existência consolidada por inúmeras pesquisas dessa compreensão ampliada e processual de currículo, a legislação educacional, especialmente os documentos que normatizam e apontam as diretrizes curriculares para os cursos de formação de educadores, estão fundados em uma compreensão de currículo como grade curricular ou disciplinar, valorizando sobremaneira os conhecimentos disciplinares (FREITAS, 2016).

A concepção de currículo identificado com uma “grade curricular” apresenta características marcantes de falta de integração entre disciplinas e conteúdos e uma desconexão desses tanto com o micro quanto com o macrocontexto das culturas dos sujeitos curriculares. Isso dificulta, quando não inviabiliza, a democratização do currículo, isto é, a sua apreensão pelos estudantes por meio da possibilidade da (re)significação dos conhecimentos acadêmicos para serem aprendidos por todos e da inclusão, no currículo, de outras culturas para além daquela hegemonicamente constituída.

Diante disso, este artigo apresenta a concepção de currículo que emerge da leitura da legislação atual que normatiza e oferece diretrizes para os cursos de formação de educadores e busca o contraponto dessa concepção, mostrando a imprescindível relação existente entre formação de educadores, currículo, culturas e contextos para, depois, evidenciar os desafios de criar novos caminhos para a formação de educadores para que se constituam como sujeitos construtores do currículo.

Este texto é resultante de uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois nos é fundamental que a descoberta do entrecruzamento de currículo, cultura e contexto possa trazer uma contribuição para compreender e repensar o currículo de formação de educadores. Para tanto, utilizamos como procedimento metodológico a análise bibliográfica, recorrendo aos autores que investigam o currículo e sua relação com as culturas e os contextos, destacando Bernstein (1996, 1998), Gimeno Sacristán (2000, 2013), Carbonell (2016), Freitas (2016), Haidt (2006), Decroly (1907); e a Feldmann (2008), Masetto e Zukowsky-Tavares (2014), Masetto e Gaeta (2016), Tardif e Lessard (2012) com respeito à formação de educadores.

Realizamos a análise documental da legislação educacional atual sobre formação de educadores. Analisamos a Resolução CNE/CP n. 2/2015 referente às Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos

=====

de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e a Deliberação CEE n. 111/2012 atualizada pela Deliberação CEE n. 154/2017, instituída no âmbito do Estado de São Paulo, que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

Tais diretrizes foram selecionadas por se constituírem como o aparato legal mais recente para a formação de educadores e pelas aproximações em termos de concepção de currículo que apresentam.

Para auxiliar na concretização das ideias expostas, apresentamos um relato da lembrança de um dos autores deste artigo de quando ministrava um curso de formação continuada de educadores sobre a vivência de uma professora de Ciências (estudante desse curso) em uma escola da rede estadual localizada na periferia da cidade de São Paulo com alunos do 6.<sup>º</sup> ano do Ensino Fundamental.

Iniciamos o artigo destacando, por um lado, a concepção de currículo que emerge da legislação que normatiza os currículos para a formação de educadores e, por outro lado, evidenciamos uma concepção de currículo ampla e multidimensional como o elemento de mediação entre os conhecimentos escolares, as culturas e os contextos dos sujeitos curriculares e a sua relevância no contexto da formação de educadores. Em seguida, abordamos a relação existente entre currículo, culturas e contextos para, por fim, evidenciarmos os desafios para criar novos caminhos de formação de educadores com o intuito de formar sujeitos curriculares aptos a participarem da construção do currículo.

## 2 FORMAÇÃO DE EDUCADORES E O CURRÍCULO

Para compreender a relação existente entre a formação de educadores e o currículo, faz-se necessário compreender as vertentes de concepção de currículo que permeiam a formação de professores.

A primeira aqui analisada é a concepção de currículo subjacente à legislação que estabelece as diretrizes e normatiza a formação de educadores no âmbito nacional com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a Resolução CNE/CP n. 2/2015; e a Deliberação CEE n. 111/2012 atualizada pela Deliberação CEE n. 154/2017, que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

A segunda vertente aborda a concepção teórica de currículo fundamentada na produção do campo curricular.

Iniciamos nossa análise sobre a relação existente entre formação de educadores e o currículo por meio da identificação da concepção de currículo que emerge da leitura da Resolução CNE/CP 2/2015 referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Essa legislação determina que os cursos iniciais de formação de educadores devem oferecer 3.200 horas de carga horária. Estabelece que nos cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação de educadores para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, 2.200 horas desse total de 3200 horas, estejam destinadas à formação referente aos “[...] estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (BRASIL, 2015, p. 9) que compõem a temática do núcleo I de formação. Além do “[...] aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições [...] atendendo às demandas sociais” (BRASIL, 2015, p. 10) que compõem a temática referente ao núcleo II.

As Diretrizes, apesar de estabelecerem os conteúdos pedagógicos como componentes da maior parte do curso, como se pode reconhecer nas temáticas apresentadas anteriormente,

=====

determinam, como preponderante na formação de educadores oferecida pelos cursos de Pedagogia, os conteúdos a serem ensinados por esses profissionais, como se pode verificar em seu Cap. V Art. 13º:

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (BRASIL, 2015, p. 12).

A preponderância dos conteúdos a serem ensinados na formação dos educadores não é diferente quando se trata das outras licenciaturas, que formam os educadores para atuarem nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. No caso dessas licenciaturas, o tempo para a formação que não se refere aos conteúdos, ou seja, “[...] o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total” (BRASIL, 2015, p. 12). Como lembra Freitas (2016, p. 99), a “Quinta parte da carga total corresponde a 640 horas para apreender os conhecimentos sobre docência, currículo, gestão, além de se formar um pesquisador educacional, como propõe as diretrizes”.

Não queremos negar a importância de que os educadores conheçam profundamente os conteúdos que irão ensinar, pelo contrário, o que pretendemos mostrar é que “[...] o preponderar de um conhecimento sobre outros [...] pode levar à composição de um currículo ‘conteudista’ e fragmentado já exaustivamente combatido pelos conhecimentos pedagógicos e curriculares produzidos ao longo da história da educação brasileira” (FREITAS, 2016, p. 99).

Um currículo que sobrepõem os conteúdos acadêmicos disciplinares em detrimento dos conhecimentos pedagógicos curriculares desconsidera a compreensão de que esses conteúdos selecionados para comporem as disciplinas não são os conhecimentos conforme sua produção inicial, produto de pesquisas acadêmicas. São construções “pedagogizadas” dos conhecimentos científicos ou, como expressa Bernstein (1996), são conhecimentos recontextualizados. Isto quer dizer que esses conhecimentos são deslocados dos contextos nos quais são produzidos para contextos de aprendizagem escolarizados, passando por um processo de transformação, ou de

adequação ao ensino e à aprendizagem escolar – processo pedagógico este que precisa ser apreendido pelos educadores.

A Deliberação CEE n. 111/2012 já com a atualização CEE n.154/2017 apresenta a compreensão de que é necessário ao educador aprender esse processo pedagógico de adequação dos conhecimentos científicos para a aprendizagem nas escolas, denominado transposição pedagógica pelo documento, como se percebe no Cap I, que trata da formação docente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em seu Art. 4º inciso II, o qual prevê “1.400 (hum mil e quatrocentas) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos” (SÃO PAULO, 2017, p. 2).

Esse aspecto apresentar-se-ia como um avanço na formação não fosse a composição distributiva da carga horária total dos cursos de Pedagogia aos quais se destina o documento. Assunto de que trata o Cap I Art. 4º:

Art. 4º A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:

I - 600 (seiscentas) horas dedicadas à revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio;

II - 1.400 (hum mil e quatrocentas) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos;

III - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular - PCC - adicionadas às 1.400 horas do item anterior e distribuídas ao longo do percurso formativo do futuro professor, em conformidade com o item 2 da Indicação CEE 160/2017, referente a esta Deliberação;

IV - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;

V - 400 (quatrocentas) horas para formação nas demais funções previstas na Resolução CNE/CP 01/2006 (SÃO PAULO, 2017, p. 1-2).

Há que se destacar dois aspectos importantes: o primeiro, refere-se ao fato de que para realizar a “transposição didática” é necessário o aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos, porém, as 2.200 horas estabelecidas para a apreensão desses conhecimentos pelo Conselho Nacional de Educação, foram reduzidas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado

=====

de São Paulo a 1.400 horas, as quais devem contemplar também “[...] estudo dos conteúdos específicos [além dos] conhecimentos pedagógicos” (SÃO PAULO, 2017, p. 1-2).

O segundo aspecto a se destacar é a inclusão, pela Deliberação do CEE, de 600 horas “[...] dedicadas à revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio” (SÃO PAULO, 2017, p. 1), que tem causado controvérsia entre os docentes, estudantes e funcionários da Faculdade de Educação da USP; os quais, em carta, se manifestaram para questionar:

[...] a naturalização operada pelo CEE em relação às fragilidades da formação oferecida na Educação Básica, com a indicação de que os cursos de licenciatura devam constituir espaço de “revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio”. Mesmo que se considere que essa questão deva ser objeto de análise, discussão e enfrentamento nos currículos dos cursos de formação de professores, não é aceitável a definição estrita pelo CEE de uma carga horária a ser garantida para isso (600 horas na Pedagogia e 200 horas nas demais Licenciaturas) e tampouco o detalhamento em torno dos conteúdos escolares a serem contemplados.

Ressalte-se, com relação ao curso de Pedagogia, que surpreende pelo anacronismo e pela falta de sintonia com as demandas das unidades escolares, a especificação dos objetos de conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física que devem ser estudados (NEIRA *et al.*, 2017, p.1).

Os aspectos elencados mostram, a nosso ver, a tendência a conceber o currículo como disciplinar, com forte determinação “conteudista” e desconectado dos contextos escolares, portanto, das demandas e necessidades que delas emergem para se repensar a educação que realmente leve à formação integral e crítica dos sujeitos para se inserirem de forma atuante, consciente e responsável na sociedade – o que será difícil de ser construído a partir de uma concepção de currículo como grade curricular que pressupõe uma formação disciplinar com conhecimentos estanques e desconectados da realidade das pessoas, como nos ensinou Freire (1987) ao tratar do modelo da educação bancária.

Impõem-se a necessidade de criar uma concepção de currículo que se mostre como mais adequada aos nossos tempos e atuais desafios sem, contudo, intencionar que se estabeleça como a única possibilidade.

A multidimensionalidade que envolve o currículo impede que possamos contar com uma concepção única e acabada de currículo. A concepção de currículo envolve considerações sobre escola, trabalho pedagógico, sociedade e cultura vinculadas ao contexto histórico, social, político e econômico no qual mulheres, homens, jovens e crianças vivem e convivem diante dos dilemas e anseios de seu tempo.

Compor uma concepção de currículo é sempre fazer escolhas complexas mediante uma realidade também complexa, de compreensão do ser humano, da sociedade, da educação e do papel que esta ocupa, bem como das funções a ela atribuídas no contexto histórico em que se vive.

Isso esclarece dois pontos importantes a respeito do currículo: primeiro, o currículo é sempre uma construção inacabada, um processo contínuo; segundo, decorrente do primeiro, o currículo está em estreita ligação com os sujeitos curriculares que o constroem e que são, ao mesmo tempo, construídos pelo currículo num processo dialético contínuo.

Compreendemos o currículo como um elemento integrado e integrador de conhecimentos, saberes e práticas e como condição, fundamento e meio para a concretização de todos os tipos de educação das pessoas em todos os níveis, desde a mais tenra idade até os processos de aprendizagem que ocorrem na maturidade nos mais diversos espaços-tempos formativos.

Apesar dos incontáveis tipos de currículo existentes, nosso foco é refletir sobre o currículo formal institucionalizado no/pelo contexto escolar. Procuramos compreender a relação entre o currículo em nível de graduação (que procura formar educadores) e o currículo em nível da Educação Básica (onde atuam os educadores, compreendidos aqui tanto como docentes quanto como gestores educacionais: coordenadores pedagógicos, diretores escolares, orientadores educacionais e supervisores de ensino).

No contexto da formação de educadores, o currículo toma proporções ainda mais relevantes e amplas uma vez que, além dele ser o desencadeador e organizador da formação desses sujeitos/profissionais, é também um componente importante de seu trabalho enquanto profissionais da educação. O currículo de graduação, mais do que um percurso a ser trilhado, apreendido, vivenciado pelos futuros educadores, deve ser trabalhado de modo tal que seja

=====

apropriado em todas as suas dimensões pelos futuros educadores como parte integrante de seu fazer diário profissional.

A aprendizagem referente ao currículo, suas teorias e sua construção torna-se central nos cursos de formação de educadores, para que esses se constituam como profissionais da educação, apesar de a profissionalidade ser um construto que extrapola a condição da formação inicial que ocorre nos bancos da graduação. É, nesse momento, que as bases profissionais são assentadas, tornando-se uma referência importante para a vivência dos educadores, mesmo que saibamos haver a necessidade de uma formação continuada que lhes propicie a reflexão sobre as vivências no/do contexto profissional.

A compor essa profissionalidade estão os conhecimentos e saberes sobre o currículo, pois é por meio dele que se concretiza o trabalho pedagógico, uma vez que possui o germen da articulação entre o pensar e o agir, entre teoria e prática. Por esse motivo, cabe à formação inicial uma sólida formação sobre currículo, uma vez que nas estruturas escolares há uma tendência à desarticulação entre a concepção e ação pedagógica, como nos alerta Gimeno Sacristán (2000, p. 167), por meio das ideias de Gitlin (1987, p. 17):

As estruturas escolares contribuíram para criar e manter uma experiência alienada no trabalho dos professores. E isso é assim porque o instrumento que utilizam para modelar a experiência educativa para os estudantes, o currículo, não lhes pertence. Mas dirigem um currículo cujas metas e fins estão em sua maior parte determinadas por outros. O ensino como gestão do currículo desprofissionaliza os professores e lhes exige a competência necessária para fazer seus alunos se dirigirem de forma efetiva ao longo de uma rota predeterminada (GITLIN, 1987, p. 17 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 167).

Tendo essa compreensão, é necessário que os cursos de formação de educadores construam com os alunos a relevância da temática curricular para sua formação e ofereçam meios para apreensão de conhecimentos teóricos e práticos sobre o currículo para subsidiá-los na construção de um pensar educacional autônomo.

Outro aspecto a ser considerado pela/na formação de educadores é o caráter interpessoal e coletivo no qual se constitui o trabalho pedagógico, uma vez que os educadores, enquanto “[...] professores não trabalham sobre os alunos, mas com e para os alunos” (TARDIF; LESSARD

2012, p. 70). O mesmo pode-se dizer com relação aos gestores que trabalham com e para os professores, os alunos e toda a comunidade escolar.

Esse caráter interpessoal configura-se como um grande desafio para a formação, uma vez que “[...] todo trabalho humano sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto” (SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p. 241). Dada a humanidade do objeto do trabalho pedagógico curricular, este não poderá mais “[...] se reduzir a uma transformação objetiva, técnica, instrumental, pois ele levanta as questões complexas de poder, da afetividade e da ética, que são inerentes às interações humanas, às relações com os outros” (FELDMANN, 2009, p. 172).

O trabalho pedagógico curricular compreendido em seu caráter técnico-instrumental valoriza e ratifica a forma prescritiva de currículo articulado à concepção de grade curricular, ou seja, o conjunto de conhecimentos fragmentados nas disciplinas, distribuídas no tempo das horas-aula, um número determinado de aulas semanais que possuem conhecimentos estanques, sem nenhum grau de integração entre si nem tampouco com o contexto social, histórico, econômico, político e cultural no qual as pessoas (educadores e alunos) vivem.

O currículo associado à concepção de grade curricular ou disciplinar devido ao modelo fragmentário e descolado das culturas e dos contextos dificulta a integração entre os conhecimentos e destes com a realidade e as vivências das pessoas. Essas características dificultam a possibilidade de (re)significar os conhecimentos a fim de concretizarem sua aprendizagem.

Isso ocorre porque, segundo Bernstein (1996), as pessoas para aprenderem utilizam-se de códigos como um princípio regulativo que seleciona e integra: significados, realizações e contextos. A falta de integração prejudica de forma ainda mais incisiva especialmente as pessoas que possuem um tipo de código, que o autor caracteriza como “código restrito” de formação, ou seja, a pessoa que é “[...] relativamente mais dependente de um contexto específico” (BERNSTEIN, 1996, p. 35) e imediato para estabelecer integrações e, por conseguinte, significados.

Isso mostra, pois, que a descontextualização do conhecimento, quer dizer, a distância entre o conhecimento escolar e os saberes das culturas dos alunos dificulta a criação de

=====

significado para os conhecimentos escolares, prejudicando, quando não inviabilizando, a apropriação desses conhecimentos por aqueles que não vêm suas culturas reconhecidas e valorizadas, muito menos contempladas pelos currículos prescritos.

Superar essa relação de distanciamento do currículo formal prescrito com relação à realidade sociocultural do contexto dos alunos exige, por parte do trabalho pedagógico curricular, mediações que aproximem a cultura hegemônica que permeia a escola das culturas dos alunos, por meio de uma abertura democrática para a escuta das vozes dos alunos, dos pais e da comunidade do entorno da escola. Além disso, exige a ampliação do olhar para o contexto no qual a escola se encontra para compreendê-lo como possível espaço-fonte gerador de aprendizagem.

A exigência profissional por parte dos educadores de promover as mediações no currículo entre o conhecimento e os sujeitos curriculares não pode ser compreendida como algo que surgirá de forma espontânea, mas que deve ser assumida como formação prioritária por aqueles que elaboram os currículos dos cursos de formação de educadores, entendendo o currículo como eixo integrador entre pessoas, conhecimentos e práticas pedagógicas, como o afirma Freitas (2016).

Nesse sentido, continua a autora:

[...] o eixo do currículo se constrói na articulação dialética existente entre os distintos sujeitos curriculares e suas motivações, entre teoria e prática, discurso e prática, concepção e execução. Se efetiva no cotidiano organizacional escolar que se faz na concretude, não em conformidade literal com o que foi formalmente idealizado, mas no que se constrói de acordo com as mediações, que ocorrem em meio aos anseios, interesses, intenções e convicções do contexto escolar. E, se oferece como viabilizador da formação significativa [...] e da construção de identidades (FREITAS, 2016, p. 128, grifo da autora).

A articulação dialética entre os sujeitos curriculares da qual nos fala a autora só se fará possível pela escuta das vozes das culturas que são silenciadas pelos currículos prescritivos que valorizam e promovem a hegemonia dos grupos culturais e socialmente dominantes. Assunto a ser aprofundado na próxima seção.

### 3 CULTURAS E CONTEXTOS CURRICULARES

Apresentamos a seguir os aspectos culturais e de contextos que influenciam na formação de educadores.

#### *3.1. As culturas dos sujeitos curriculares*

Discutir a cultura dos sujeitos curriculares para/na formação de educadores nos reporta novamente ao trabalho pedagógico curricular, como expõe Feldmann (2009, p. 177),

Em suas ações educativas os professores lidam com a apropriação do conhecimento sistematizado, os significados da cultura, a construção dos chamados saberes escolares e a dinâmica da própria organização do espaço escolar (FELDMANN, 2009, p. 177).

Isto porque, como expõe Gimeno Sacristán (2013, p. 10), há uma relação existente entre cultura, trabalho pedagógico curricular e educação: “[...] o conteúdo cultural é a condição lógica [da educação] para ensinar, e o currículo é a estruturação dessa cultura, de acordo com códigos psicológicos” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 10). Explicando de outra forma, como defende Bernstein (1998), é por meio do dispositivo pedagógico que os conhecimentos científicos serão recontextualizados, ou seja, transformados, de sua forma original, como resultados de pesquisas, em conteúdo escolar para ser aprendido nos mais diversos níveis de aprendizagem escolar. É importante, ainda, ressaltar que os conhecimentos curriculares não se constituem de forma aleatória, mas como assevera Apple (2001), o currículo é parte de uma tradição seletiva de conhecimentos de acordo com compromissos culturais, políticos e econômicos hegemônicos.

O atual contexto socioeconômico caracterizado pela globalização traz consigo, e de forma dialética, as questões sobre o local e o global com a existência das minorias e de diversas culturas a conviverem, não de forma igualitária, com os grandes e majoritários grupos com sua cultura hegemônica que historicamente vem prevalecendo sobre as outras na sociedade.

=====

Essas questões encontram-se imbricadas nos currículos escolares, não havendo como separar currículo e cultura, como expõe Gimeno Sacristán (2013, p. 10) ao asseverar que o currículo,

[...] é o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que os frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores. [...] É a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 10).

O plano cultural acontece no currículo, porém, de forma tensionada, como expõem Masetto e Zukowsky-Tavares (2014, p. 406):

O *contexto do Currículo* se apresenta como o entrecruzamento entre o eixo histórico e o eixo cultural, no tempo-espacço da instituição e do Currículo em questão. O Currículo é resultante da tensão permanente e das reciprocidades entre o modo pelo qual o Currículo se apresenta enquanto projeto *formal* em andamento (com todas as suas materialidades, normas, padrões pré-estabelecidos, convenções, prescrições, organização) e o modo pelo qual o currículo se apresenta enquanto projeto *informal* em andamento (com todas as suas flexibilidades, imprevisibilidades, imponderabilidades, liberdades e desejos dos sujeitos implicados, reinvenções, criatividades, transformações) (MASETTO; ZUKOWSKY-TAVARES, 2014, p. 406).

Dessa forma, a formação de educadores se encontra imbricada à atuação no contexto da cultura escolar. Feldmann (2009, p. 174-175) comenta essa formação:

Neste cenário, torna-se fundamental valorizarem-se paradigmas de formação que desencadeiem nos professores a reflexividade crítica sobre as suas práticas e teorias. [...] Que levem a uma ação dialógica, emancipatória e transformadora do mundo e das pessoas (FELDMANN, 2009, p. 174-175).

Esse paradigma assume que o conhecimento escolar, a partir do trabalho pedagógico, é fruto de diversas mediações possíveis entre o conhecimento original e o conteúdo do currículo escolar, tendo em vista novos contextos sociais, econômicos e culturais. Enquanto processo de

mediações, considera as necessidades de aprendizagem dos alunos e suas respectivas culturas e contextos como sujeitos do currículo.

Aqui introduzimos o terceiro elemento que trazemos para a nossa reflexão sobre formação de educadores: os contextos.

A realidade do contexto externo ao ambiente escolar constitui-se como incessante gerador de questões sobre o trabalho, o meio ambiente e a própria sobrevivência individual e coletiva dos participantes de uma vida escolar. Questões essas que não podem mais passar ao largo do currículo, que devem, ao contrário, ser por ele incorporadas como desafios motivadores de novas indagações e de busca por novos conhecimentos que sejam capazes de responder às inquietações individuais e coletivas dos alunos que, dessa forma, se apropriarão dos conhecimentos de forma ativa e participativa.

### **3.2 Currículo e contextos**

A reflexão que hoje se desenvolve no que diz respeito à formação dos educadores não vem desvinculada das considerações sobre o significado e a relevância do currículo e de seus contextos para o processo educativo de desenvolvimento da pessoa como um todo, em qualquer situação e nível de escolaridade em que se encontre.

Compreendemos o currículo como uma prática social pedagógica que pretende garantir o direito à educação e formação integral da pessoa, para o trabalho e para a cidadania. Visa à construção de uma sólida base científica de formação, ao desenvolvimento da solidariedade social e da cidadania consciente, crítica e ativa; e que tem como principal indicador de bom resultado o exercício da autonomia pelo aprendiz.

Como prática social pedagógica, o currículo se manifesta como um ordenamento sistêmico formal no tempo e no espaço, de ações coletivas e individuais de aprendizagem, relacionadas a experiências e vivências da vida humana em seus diferentes momentos e necessidades, de forma individual e coletiva, trabalhando com conteúdos (informações e conhecimentos), métodos e técnicas, numa interação entre professores, gestores e alunos, programas e ambientes dessas vivências (MASETTO; GAETA, 2016, p. 276-277).

=====

Essa compreensão de currículo está intimamente relacionada com um processo educativo de desenvolvimento de todas as dimensões humanas das pessoas por meio de seu processo de aprendizagem – “[...] direito à educação e formação integral da pessoa, para o trabalho e para a cidadania” (MASETTO; GAETA, 2016, p. 276-277). E esse processo está visceralmente integrado a todo e qualquer projeto de educação em seus respectivos contextos, seja ele realizado em situações formais do sistema escolar, seja em projetos educativos não formalmente escolares, criados e desenvolvidos por ONGs, partidos políticos, instituições sociais, associações religiosas, fundações educacionais, escotismo, escolas de idiomas, acampamentos de férias, e outros como projetos realizados junto às pessoas que vivem em situação de rua, junto à população carcerária de adultos e de adolescentes, em educação de jovens e adultos (EJA), em hospitais, nas denominadas escolas móveis e em projetos de gestão nas mais diversas áreas de interesse das políticas públicas – “[...] o currículo se manifesta [...] no tempo e no espaço, com ações coletivas e individuais de aprendizagem, relacionadas a experiências e vivências da vida humana em seus diferentes momentos e necessidades, de forma individual e coletiva” (MASETTO; GAETA, 2016, p. 276-277).

Por trás de todo projeto educativo existe um currículo, formal ou informal, explícito ou oculto que, conforme Paulo Freire (1969), assume uma proposta pedagógica de desenvolvimento de um processo de conscientização das pessoas, pelo qual, a partir de sua experiência cotidiana procedem a uma transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica de si mesmas e de sua realidade contextualizada, para transformá-la em atuação compartilhada com os demais membros de sua comunidade.

O currículo dos diferentes projetos educacionais sempre se desenvolve em contextos específicos, na escola ou em ambientes e situações extraescolares. A identificação e a compreensão dos diferentes contextos em que se realizam tais currículos é um elemento essencial para analisarmos a relevância e o desenvolvimento adequado do projeto educativo.

Carbonell (2016) comenta esta característica de contextualização do currículo ao escrever que seu objetivo “[...] é de educar o olhar, as inteligências múltiplas, as diversas linguagens comunicativas **para descobrir, explorar, perceber o sentir e que acontece na cidade de maneira explícita e oculta**” (grifo nosso) (CARBONELL, 2016, p.14).

Carbonell destaca, na contextualização do currículo, “a cidade” com um entorno de grande relevância para se repensar o desenvolvimento de um processo educativo de aprendizes, geralmente limitado por uma grade curricular centralizada em disciplinas, com conteúdos fragmentados e justapostos em programas estanques.

Talvez essa proposta de Carbonell (2016, p. 14) de “[...] **descobrir, explorar, perceber o sentir e que acontece na cidade de maneira explícita e oculta**” para se desenvolver a educação possa nos parecer poética e um tanto ilusória.

Um rápido olhar para o século XX (para não irmos mais atrás) nos lembra dois educadores que ainda hoje são conhecidos e trabalhados em nossas escolas e que se interessaram, em seu tempo, por esta questão dos contextos de vida das pessoas (crianças e jovens) como elemento fundamental de organização curricular das escolas.

Ovide Decroly, em 1907, fundou e organizou em Bruxelas a escola que recebeu o nome de Lermitage, trazendo para a educação a proposta de organização dos currículos escolares baseados em contextos pessoais e sociais por meio dos “Centros de Interesse”, a partir das necessidades vitais das crianças.

Segundo Haidt (2006),

[...] os centros de interesse de Decroly poderiam se organizar em dois conjuntos:  
a) **A criança e suas necessidades:** Alimentação e higiene; Lutar contra as intempéries; Defender-se contra perigos e acidentes; Desenvolver Ação e Trabalho solidário; b) **A criança e seu meio:** família, escola, sociedade, animais, plantas, terra, água, ar, minerais, sol, lua e estrelas [...] Defendia a reformulação do programa escolar de modo a levar em conta a **evolução dos interesses naturais das crianças e as condições locais** (HAIDT, 2006, p. 168-169, grifo nosso).

Celestin Freinet, por sua vez, viveu na França de 1896 a 1966 e segundo Haidt (2006): “Tentou acabar com a ruptura existente entre a escola e o meio social procurando restabelecer a continuidade entre a vida e a escola” (HAIDT, 2006, p. 219). Atividades como aula-passeio (atividade de educação fora do recinto da escola) e a redação do livro da vida (no qual os alunos iam escrevendo os aspectos que entendiam serem relevantes para sua vida) incentivavam os

=====

alunos a compreenderem o que acontecia no entorno de sua escola e influenciava sua vida, bem como o escrever sobre o que lhes interessava de fato.

Freinet trazia consigo a visão de que “o meio social” e “a vida” dos aprendizes (seus contextos) deveriam iluminar os caminhos da educação para um novo currículo que integrasse a escola com a vida e o contexto social de seus alunos.

No século XXI, numa realidade urbana, entre tantas experiências e projetos que certamente todos nós conhecemos, trazemos para a análise de nossos leitores a lembrança de uma vivência de uma professora de Ciências que participou de um curso de formação continuada de educadores sob orientação de um dos autores deste artigo. Essa professora, a partir da contextualização de sua disciplina “acabou com a ruptura existente entre a escola e o meio social”, “restabeleceu a continuidade entre a vida e a escola de seus alunos” e trouxe nova luz para o currículo escolar, colocando em prática em sua escola, na periferia de São Paulo, o que Decroly, Freinet e Carbonell preconizam.

**a) Contexto da escola:** uma turma de alunos do 6º ano do ensino fundamental, várias vezes reprovados, completamente desinteressados pela escola, entregues a uma professora para que ela conseguisse motivá-los para se educarem.

Trata-se de uma situação comum em nossas escolas.

**b) Postura da professora:** descobrir como resolver o problema. Aproximar-se dos alunos, acolhê-los e se interessar por conhecer o que era importante para eles em suas vidas.

Há que se notar que a disposição desta professora já não é tão comum em nossas escolas. ‘Dar a matéria’, ‘cumprir o programa’, ‘repetir as mesmas atividades’ são posturas mais comuns dos professores, sem conhecerem de fato seus alunos e familiares e muito menos o que acontece fora das salas de aula.

A atitude desta professora, numa dimensão de educadora, mais do que de uma professora disposta a cumprir um programa de disciplina, abrindo-se para conhecer seus alunos, foi um passo decisivo que permitiu a descoberta que algo significativo para eles.

**c) Contexto do entorno da escola:** o fenômeno da poluição tornou-se crítico, afetando os alunos, suas famílias, as demais famílias do bairro. Os meios de comunicação noticiavam continuamente o problema da poluição e suas consequências.

A professora sentiu que esse assunto trazia interesse para os alunos e os desafiou a compreenderem melhor o que vinha a ser a poluição, como evitá-la, como superá-la, quais as doenças que ela poderia trazer e como tratá-las.

Conseguiu, então, fazer a ponte entre a escola e a vida dos alunos, na medida em que um problema de extrema relevância para a vida dos alunos, de suas famílias e das famílias de seu bairro passou a ser importante para a escola, a ponto de professora e alunos se dedicarem a estudá-lo e buscarem juntos um encaminhamento para ele. O contexto começava a mudar as atividades e o currículo da escola para aquela turma de alunos com a professora.

**d) O grupo de alunos começou a reagir positivamente**, principalmente quando a professora sugeriu que eles buscassem as informações que estavam desejando nos serviços de atendimento à população do bairro onde moravam.

Farmácias, farmacêuticos, prontos-socorros, médicos, enfermeiros, hospitais, Sabesp, estações de meteorologia seriam pesquisados e a pesquisa se realizaria fora do ambiente escolar: na cidade.

O problema motivador do interesse dos alunos vinha do entorno, do contexto onde se encontrava a escola, mas afetando a própria escola. No entorno era necessário que se buscassem os conhecimentos necessários. Os alunos perceberam a importância de ouvir os responsáveis pelo problema que estava no bairro, fora da escola. Esse seria o primeiro ambiente de pesquisa, o que motivou e muito os alunos: buscarem informações fora do ambiente escolar.

**e) A professora e os alunos elaboraram um roteiro de perguntas** sobre o que eles queriam saber sobre a poluição e suas consequências para a saúde e que deveriam levar para as diferentes pessoas que iriam entrevistar.

Essas informações foram registradas e trazidas à classe para discussão.

Como se preparar um questionário, uma entrevista, como registrar as respostas e preparar um relatório eram todas atividades novas para os alunos e que ensejavam novas aprendizagens: como trabalhar para se adquirir informações e construir conhecimentos.

**f) Os alunos sentiram necessidade de ir aos livros** para estudar as alergias, rinites, bronquites, asma, pneumonia e que cuidados deveriam ser tomados para que essas doenças

=====

fossem evitadas. Com auxílio da professora, integraram essas informações com outras que se encontravam no programa da disciplina de Ciências.

Foi descoberta a importância da escola, do estudo de Ciências, da biblioteca, dos *sites* na internet para poderem ter respostas e informações mais completas.

**g) Os alunos fizeram cartazes**, trouxeram materiais para uma exposição, escreveram textos pequenos para serem colocados em pôsteres, convidaram outras turmas para virem ver o resultado de suas pesquisas e discutir o problema da poluição.

Convidaram os pais para comparecerem à exposição na escola, observarem o que eles produziram e conversarem com eles e com os professores sobre como superar os problemas vindos da poluição para as pessoas de sua família e de seu bairro. Por sugestão dos pais, escreveram pequenos textos que seriam distribuídos no bairro alertando as diversas famílias para aprenderem a cuidar do problema da poluição.

Os alunos descobriram uma atitude fundamental na educação: a socialização das informações aprendidas com os colegas e o compartilhamento dos conhecimentos com a comunidade do entorno da escola, numa atitude de responsabilidade social e de cidadania.

**h) A professora acompanhou o processo**, incentivou os alunos, orientou-os nas atividades a serem realizadas, observou o desempenho deles nas atividades combinadas (avaliação), avaliou os resultados das informações provindas das entrevistas e pesquisas com os alunos, os textos produzidos e esteve à disposição para orientá-los. Com a turma, levantou *feedbacks* sobre a aprendizagem que tiveram e chegou mesmo a desafiá-los: Então, a escola não serve para nada?

A atuação docente da professora não se manteve distante de todo o trabalho que vinha sendo realizado, principalmente se dedicando a acompanhar de perto os alunos, sugerindo atividades, orientando-os, dando *feedbacks*, mas principalmente, em todas essas atitudes, desenvolvendo uma nova postura de educadora: voltada para um trabalho educacional de incentivadora dos alunos para assumirem e desenvolverem sua aprendizagem e educação, e demonstrarem com ações e atitudes a evolução de seu processo educativo. Inovou em sua mediação pedagógica. E vale a pena observar: todas essas ações realizadas a partir da integração, em sua disciplina, do contexto dos alunos e do entorno da escola.

i) **Com esta atividade**, os alunos começaram a demonstrar interesses por outros assuntos de suas vidas e a professora teve a sensibilidade e a habilidade de orientar para que o grupo pudesse continuar desenvolvendo sua aprendizagem.

Essa professora, no exercício docente de sua profissão de educadora, deu concretude ao pensamento de Carbonell: de educar o olhar, as inteligências múltiplas, as diversas linguagens comunicativas de seus alunos para descobrirem, explorarem e perceberem **o que acontece na cidade de maneira explícita e oculta**. Ela soube contextualizar o currículo para seus alunos ‘abrindo-os para a cidade’ e, dessa forma, motivando-os para se educarem e contribuírem para a educação dos que estavam em sua volta, envolvendo-os num problema que era deles, de suas famílias, de seu bairro, de sua cidade, um problema vital: a poluição e suas consequências.

Incentivando os alunos a pesquisarem, a buscarem informações sobre o problema em suas realidades cotidianas mais próximas, fora da sala de aula, em suas famílias, e junto aos profissionais e serviços que no bairro cuidavam dessa questão de saúde, a professora orientou-os na aprendizagem de como obter essas informações, como fazer perguntas, como entrevistar as pessoas.

Os estudantes trouxeram essas informações vivas para a sala de aula para trocarem-nas com seus colegas e a professora, aprenderam a debatê-las e sentiram necessidade de ir às informações dos livros, da biblioteca para melhor compreensão do fenômeno, orientados pela professora e dando continuidade ao diálogo com ela e com os colegas.

Sentiram necessidade de compartilhar com outras pessoas, a partir de seus colegas de outras turmas, comunicando-lhes suas descobertas por meio de uma exposição; compartilhar com seus pais, pela mesma exposição, o que haviam construído na escola sobre o problema da poluição, pois perceberam serem as pessoas que poderiam aproveitar de suas pesquisas e usarem seus resultados. Com eles queriam dialogar sobre como cuidar dos problemas originados pela poluição. E os pais incentivaram-nos a se comunicar com outras famílias do bairro que seriam beneficiadas por aquelas pesquisas. Os alunos vivenciaram sua cidadania e responsabilidade social.

=====

Aqueles alunos desmotivados e desinteressados se transformaram em cidadãos, descobrindo o valor da escola e dando um novo sentido para suas vidas. Descobriram um processo educativo que os ajudou a desenvolver seus conhecimentos integrados às suas vidas, habilidades diversas de pesquisa, produção de textos, diversas formas de comunicação, trabalho em equipe e valores de solidariedade, cidadania, responsabilidade social.

A partir de onde? Do diálogo entre o currículo e a cidade, numa perspectiva de um currículo contextualizado, incorporando a vida extraescolar à educação formal e desenvolvendo, no dizer de Masetto e Gaeta (2016):

[...] a solidariedade social e a cidadania consciente, crítica e ativações coletivas e individuais de aprendizagem, relacionadas a experiências e vivências da vida humana em seus diferentes momentos e necessidades, de forma individual e coletiva, trabalhando com conteúdos (informações e conhecimentos), métodos e técnicas , numa interação entre professores, alunos, programas e ambientes dessas vivências (MASETTO; GAETA, 2016, p. 276-277).

A cidade é um livro aberto em que se condensam o passado e o presente construídos pelas transformações lentas ou rápidas, mas sempre históricas, onde se pode aprender e se educar integrando-a aos nossos currículos escolares e abrindo esses mesmos currículos para irem ao encontro reflexivo sobre ela.

A compreensão do currículo integrado à sua dimensão de contextualização como característica fundamental para que ele cumpra seu papel de projeto educador se apresenta também com exigências **para se repensar o processo de formação dos educadores**.

## **4 CURRÍCULOS, CULTURAS E CONTEXTOS: DESSAFIOS PARA CRIAR NOVOS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

Considerando o que apresentamos sobre os entrecruzamentos entre formação de educadores, currículo, culturas e contextos, vale retomarmos aqui os aspectos que, para nós, devem ser assumidos na formação de educadores e que se constituem como desafios a serem considerados pelos envolvidos com essa modalidade de educação.

Destacamos a necessária centralidade de **que conhecimentos sobre o currículo devem integrar a formação dos educadores**, pois é por meio desses conhecimentos que se concretiza o trabalho pedagógico que articula o pensar e o agir, a teoria e a prática.

É por meio do currículo que se podem promover as mediações entre o conhecimento acadêmico escolarizado e os sujeitos curriculares, fomentando aproximações entre a cultura hegemônica que permeia a escola e as culturas dos sujeitos escolares. O currículo pode vir a ser o integrador entre significados, realizações e contextos, um instrumento de abertura democrática para a escuta das vozes dos alunos, dos pais e da comunidade do entorno da escola, ampliando o olhar para o contexto no qual a escola se encontra compreendendo-o como possível espaço-fonte gerador de aprendizagem.

Esse caráter integrado e integrador de teorias, práticas e sujeitos curriculares traz em seu bojo a necessidade de mudança nos paradigmas de formação de educadores.

Levando em consideração a vivência da professora de Ciências com os alunos do 6º ano do ensino fundamental, percebemos que necessitamos de um educador com uma formação multirreferencial, que atue nos mais diversos contextos educativos, formais (escolares) e não formais (não escolares); mas igualmente educativos.

Essa formação multirreferencial começa com uma formação baseada ‘no chão das escolas’ ou dos demais contextos possíveis, onde os projetos curriculares vão se concretizar buscando atender as necessidades educacionais existentes, dialogando com os conhecimentos e práticas profissionais analisadas na universidade, como lócus da formação inicial de educadores.

Essa integração de ‘chão de escolas’ ou de outros contextos com a universidade permitirá aos licenciandos e pedagogos integrar os livros didáticos com suas experiências na cidade onde vivem para conhecer e vivenciar as experiências de um currículo voltado para a educação humana de crianças e jovens, integrando a vida real de nossos alunos aos conhecimentos escolares.

Essa formação multirreferencial na formação continuada de educadores em serviço exige criação de redes de intercâmbios de conhecimentos e habilidades, de atitudes de mediação pedagógica e de compromisso, de experiências pedagógicas entre professores de uma mesma

=====

escola, entre professores das escolas de uma mesma região, com professores de cursos de pedagogia e licenciaturas.

O apoio mútuo para se construir e desenvolver um currículo contextualizado é de suma relevância para podermos superar a cultura centenária de nossas escolas de existirem para cumprir um programa de disciplinas. Tais redes costumam estabelecer sólidos vínculos e afetos pessoais e ao mesmo tempo gerar diversas iniciativas de cooperação e construção de projetos.

Refletindo sobre essa formação exigida para nossos educadores atuarem com currículos contextualizados, Carbonell (2016) apresenta o conceito de “educador como transformador intelectual”:

Os professores não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, senão como pessoas comprometidas nas atividades de crítica e questionamento a serviço do processo de libertação e emancipação. Da mesma forma comprehende-se a figura do professor como um pesquisador crítico ou prático reflexivo. Compromisso para desenvolver a reflexão e a ação críticas [...] compromisso para desprezar as fórmulas fáceis, os clichês preestabelecidos e os discursos que fogem da problematização; e o compromisso para ensaiar novas formas de relação pedagógica e política [...] chegando ao desafio crucial: conseguir que o pedagógico seja mais político e o político, mais pedagógico (CARBONELL, 2016, p. 59).

Cinco aspectos relevantes para se pensar e planejar a formação dos educadores:

- valorizar a formação pedagógica e didática que permita ao educador se instrumentalizar para uma ação competente na realização de seu ofício de professor; ao mesmo tempo, desconsiderar o aspecto meramente técnico-burocrático muito presente nas atitudes dos educadores;

- desenvolver o compromisso com atividades de crítica e questionamentos que garantam um processo de conscientização e emancipação das pessoas, dos alunos e das comunidades;

- desenvolver o educador como um pesquisador crítico ou prático-reflexivo, que desenvolva a reflexão e a ação críticas;

- desenvolver o compromisso para superar as fórmulas fáceis, os clichês e os discursos que fogem da problematização;

- desenvolver a abertura e o compromisso para ensaiar novas formas de relação pedagógica e política “[...] chegando ao desafio crucial: **conseguir que o pedagógico seja mais político e o político, mais pedagógico**” (CARBONELL, 2016, p. 59, grifo nosso).

Espera-se que a formação de educadores se constitua como uma prática dialógica, efetivamente emancipatória e transformadora do trabalho pedagógico em todos os projetos educacionais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da análise da concepção de currículo emergente desde a leitura das recentes diretrizes curriculares para a formação de educadores. Essa análise revelou uma concepção de currículo enquanto grade curricular que possui como características o conjunto de conhecimentos fragmentados nas disciplinas, distribuídas no tempo das horas-aula, um número determinado de aulas semanais que possuem conhecimentos estanques, sem integração entre si nem tampouco com o contexto social, histórico, econômico, político e cultural no qual as pessoas (educadores e alunos) vivem.

Apresentamos, em contraponto, nossas reflexões acerca de currículo ampliando sua visão e explicitando a sua multidimensionalidade, que permite a perspectiva de uma formação de professores mais atual e contextualizada às novas exigências educacionais.

Tal perspectiva curricular nos permitiu identificar a possibilidade de integração de culturas e contextos às diversas situações e projetos educacionais dentro e fora da escola para que a educação de nossas crianças e jovens integre, de fato, a vida, o meio social, seus desafios e reais perspectivas de futuro, desenvolvendo conhecimentos, competências e valores que promovam a cidadania das pessoas e das comunidades.

Esse cenário apontou novas pistas para se repensar e (re)organizar programas, projetos e currículos de formação de educadores que atendam às atuais exigências do processo de educação de nossas crianças e jovens com abertura e compromisso para ensaiar novas formas de relação entre o pedagógico e o político. Entendemos que, dessa forma, será possível efetivar uma educação dialógica, emancipatória e transformadora do mundo e das pessoas.

=====

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação.** Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, Control simbólico e identidad.** Madri: Morata, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP Resolução CNE/CP n. 2/2015 Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 17 set. 2015.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do Século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2016

FELDMANN, Marina Graziela. A questão da Formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos. In: **Revista Olhar de Professor.** Ponta Grossa, v. 11, p. 169-182, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Silvana Alves. **Formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo.** 2016. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC-SP), São Paulo, 2016.

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

GIMENO SACRISTÁN, José. Introdução: A função aberta da obra e sua função. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática Geral.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Inovação Curricular em Cursos Universitários. In: XI Colóquio sobre Questões Curriculares VII Colóquio Luso Brasileiro

sobre Questões Curriculares, 2014, Braga -Portugal. **Curriculum na Contemporaneidade.** Braga - Portugal, 2014.

MASSETTO Marcos Tarciso; GAETA, Cecília Damas. Currículo inovador: um caminho para os desafios de ensino superior. In: **FORGES**, v.4, n.2, p. 273-290, 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: LIMA, E.S. **Indagações sobre o currículo:** currículo e desenvolvimento humano. Brasília, MEC, Secretaria da Educação Básica, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia *et all.* **Esclarecimentos à comunidade FEUSP sobre a DELIBERAÇÃO CEE/SP nº 154/2017.** Disponível em:  
[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/esclarecimentos\\_a\\_comunidade\\_feusp\\_1.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/esclarecimentos_a_comunidade_feusp_1.pdf)  
Acesso em: 4 ago. 2017

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. CEE n.111/2012 atualizada pelo CEE n.154/2017. Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/legislacao/Deliberao-CEE-111-2012--atualizada-pela-Deliberao-CEE-154-2017-.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES Fernando Donizete. Infância e Educação Infantil: Aspectos Inconscientes das Relações Educativas. In: **Paidéia**, v. 22, n.52, p. 241-249, 2012.,

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

**Artigo recebido em 08/08/2017.**

**Aceito para publicação em 08/09/2017.**

=====