

## FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES: CURRÍCULO, TRABALHO PEDAGÓGICO E INOVAÇÃO

FELDMANN, Marina Graziela\*

MASETTO, Marcos Tarciso\*\*

FREITAS, Silvana Alves\*\*\*

### RESUMO

O texto tem como intuito compreender a articulação existente entre formação e currículo através do trabalho pedagógico e da inovação. Para tanto, apresenta os resultados de estudos realizados pela Linha de Pesquisa Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esses estudos estão orientados pela constante indagação: Como acontece a integração da formação de educadores com o currículo e suas inovações curriculares? A articulação entre currículo e formação dos educadores traz à tona toda sua complexidade com foco no desafio de se apontar a relação histórica e social existente entre as transformações da sociedade contemporânea e os novos compromissos educacionais emergentes de tal contexto. Procuram-se propostas inovadoras no espaço de investigação sobre arquiteturas curriculares diferenciadas e suas concepções e sobre o trabalho pedagógico delas decorrentes que possibilitem o redesenho da formação inicial e continuada de educadores para a educação na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação inicial e continuada de educadores. Trabalho pedagógico curricular. Propostas curriculares inovadoras de formação.

---

\*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: [feldmnn@uol.com.br](mailto:feldmnn@uol.com.br)

\*\*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, concentra nessas áreas suas pesquisas e publicações científicas. Líder do Grupo de Pesquisa FORPEC, credenciado no CNPq. E-mail: [mmasetto@gmail.com](mailto:mmasetto@gmail.com)

\*\*\*Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional pela Universidade de Taubaté, Mestre e Doutora 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)

**INITIAL FORMATION OF EDUCATORS: CURRICULUM, PEDAGOGICAL WORK AND INNOVATION**

**FELDMANN, Marina Graziela\***

**MASETTO, Marcos Tarciso\*\***

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

**ABSTRACT**

*This paper intends to understand the links between formation and curriculum through pedagogical work and innovation. To do so, it presents the results of studies made by Line of Research - Professional Development of Educators from a Graduate Program in Education: Curriculum, of the Pontifical Catholic University of São Paulo. These studies are oriented by constantly questioning: How is the integration between educators' formation and curriculum and its curricular innovations done? The articulation between curriculum and educators' formation brings all of its complexity with focus on the challenge of indicating the social-historical relation between the changes in the contemporary society and new educational compromises that emerge from this context. Innovative propositions are searched in the space of investigation about curricular architectures and their conceptions and about their derived pedagogical work, that allows a redesign of the initial and the continued formation of educators in contemporarity.*

**Keywords:** Curriculum. Initial and continued formation of educators. Curricular pedagogical work. Innovative curricular propositions of formation.

---

\* 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 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, specialist in Educational Management from the University of Taubaté, Master and PhD 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)

## 1 INTRODUÇÃO

A Linha de pesquisa Formação de Educadores, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem realizado estudos que versam sobre a articulação entre formação e currículo dentro de uma indagação constante: O que se entende por formar educadores para uma atuação integrada à concepção e gestão de currículo no mundo contemporâneo?

Formar professores, sabemos, pressupõe a formação do humano, entendida como a possibilidade de aprimoramento da condição humana, numa perspectiva de formação de sujeitos com sujeitos, para os sujeitos e sobre os sujeitos. Não há formação docente sem a formação humana do aluno, assim como não há também formação sem uma ação que envolva uma relação dialógica, reflexiva e interativa.

Os estudos que temos realizado buscando a articulação entre formação de educadores e currículo nos remetem para a problematização e a investigação sobre o entrecruzamento de práticas docentes em diversas dimensões: epistemológica, política, econômica, cultural, ideológica, técnica, ética, estética e histórica.

Por muitas décadas e até os dias atuais, o currículo ainda é compreendido por muitos profissionais da educação como uma “grade” de conteúdos estáticos que deve ser cumprida, em um período estipulado, como um objeto técnico, contemplativo, sendo necessário desenvolvê-lo numa perspectiva de início ao fim num sentido de linearidade.

Entendemos não ser possível assumir tal descrição como um conceito único de currículo, embora compreendida dessa forma por inúmeros professores durante tanto tempo, dada a sua complexidade.

No seu interior, o currículo traz um entrelaçamento entre o contexto de sala de aula, o contexto social, histórico e político, e o contexto dos próprios sujeitos aprendizes. Aceitar esta complexidade presente no currículo abre espaços para uma discussão nesse campo tão tenso e contraditório.

Assim, compreendemos ainda que qualquer conceito sobre currículo corre o risco de ser inacabado, visto a multirreferencialidade do tema.

Com essas perspectivas, podemos entender currículo como sendo:

[...] a construção epistemológica e social do conhecimento, concretizada em espaços educativos e vivenciada em movimentos de tensões e lutas pela ocupação territorial dos saberes. Nesses movimentos se mostram as delimitações dos significados dos campos do conhecimento, seus processos (discursos e métodos) e os sentidos na vida das pessoas envolvidas (FELDMANN, 2009, p.73).

Gimeno Sacristán (2000), em relação à descrição de currículo, expressa que:

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.15).

A afirmação “Todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo”, como acima destaca Gimeno Sacristán (2000, p. 15), demonstra a diversidade de concepções sobre o currículo e expressa a dificuldade de se estabelecer um significado de currículo que seja admitido integralmente por todos.

No entanto, não há como negar que a compreensão de currículo depende de várias condições concretas tais como: o significado das demarcações do sistema educativo, do nível e da modalidade escolar, como também das contradições e tradições que a integram.

E o mesmo autor complementa de modo muito forte e convincente:

os currículos [...] desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis (p. 16). É por isso que não podemos perder de vista que o currículo é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A formação de educadores com a perspectiva curricular, assim entendida, deve contemplar as dimensões experienciais, afetivas, pedagógicas, institucionais, sociais e locais, na construção do conhecimento, à medida que sua expressão maior são os sujeitos históricos e sociais – os sujeitos curriculares e seus lugares.

Por esta razão, Feldman (2009) nos aponta que é necessário discutir a formação dos educadores com a perspectiva da qualidade social, do compromisso político de transformação e da ressignificação da escola como um ambiente formador de identidade dos sujeitos.

Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência as entre pessoas (FELDMANN, 2009, p. 75-76).

É nesse território – currículo e formação de educadores como uma área de conhecimento tensa, dinâmica, de constante construção, socialmente determinada e de disputa de poderes – que encontramos espaço para investigar sobre arquiteturas curriculares diferenciadas e as concepções que as fundamentam, trabalho pedagógico coerente com essas concepções curriculares e projetos curriculares novos que redesenharam uma formação inicial e continuada de educadores a partir de propostas inovadoras.

O percurso metodológico deste estudo se construiu por meio de duas linhas de pesquisa: uma de caráter bibliográfico, em que aprofundamos nossos estudos e reflexões sobre Currículo e Trabalho Pedagógico Curricular com os autores Bernstein (1996, 1998), Apple (2001), Franco (2012), Severino (2011), Rifá Valls (2000-2001), Gimeno Sacristán (2000), Feldmann (2009, 2014) e Freitas (2016). Sobre Formação de Professores, Inovação Curricular e Projetos Inovadores, nos apoiamos em Imbernón (2009), Cunha (2012), Masetto (2004, 2012, 2014), Keller-Franco (2014), Arantes-Pereira (2012, 2014), Zukowski-Tavares (2014).

Masetto, Keller-Franco, Arantes-Pereira e Zukowski-Tavares estiveram em campo para analisar o Projeto das Licenciaturas da Universidade Federal do Paraná (UFPR)-Litoral, buscando investigar em que medida a proposta que vem sendo desenvolvida na instituição traz elementos com potencial de contribuição para um novo paradigma curricular na formação inicial de professores. Estas investigações se transformaram em Teses de Doutorado e publicações de artigos científicos.

Nosso percurso metodológico incluiu também a análise documental o Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral (2008); Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral (2010); Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral (2010); Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral (2011).

## 2 O TRABALHO PEDAGÓGICO CURRICULAR

O currículo compreendido como processo composto por conteúdo (conhecimentos e saberes) e forma (maneira como viabiliza e articula as relações interpessoais) tem sua concretude efetivada no contexto de educação institucionalizada.

Enquanto processo de formação humana, o currículo apresenta-se como “inconcluso”, como informa Paulo Freire. Por essa condição, o currículo pressupõe constante construção que envolve diversas dimensões como a acadêmica, legislativa, cultural, social, política e administrativa. Por isso, envolve diversos e distintos sujeitos num processo coletivo multidimensional e multifacetado.

O currículo, para além de ser uma construção política e prevista por legisladores, é uma construção que se faz nas unidades escolares e nas salas de aula, tornando-se o eixo que articula as demandas sociopolíticas e culturais do macrocontexto da sociedade em um determinado momento histórico às necessidades do microcontexto da sala de aula.

Essa construção curricular coletiva, principalmente aquela desenvolvida *no e pelo* trabalho pedagógico curricular, é o foco da tese de Freitas (2016), orientada em nossa Linha de Pesquisa Formação de Educadores. A pesquisa realizada pela autora buscou mostrar meios de integrar o trabalho pedagógico curricular desenvolvido nas escolas à formação inicial das pedagogas para a concepção e gestão do currículo.

Freitas (2016) explicita que é no contexto da educação institucionalizada que a construção do currículo torna-se o eixo integrador capaz de articular pessoas e conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas. O currículo constitui-se, assim, como desencadeador, organizador e viabilizador do trabalho pedagógico para a concretização do processo educativo e construção da consciência.

O trabalho pedagógico não existe *a priori*, como compreende Franco (2012), é uma construção coletiva, um elemento que se constitui na relação entre os sujeitos. É construído na dialogicidade dos sujeitos da educação. A construção do currículo mediante o trabalho pedagógico constitui-se em um processo dialético, pois ao passo que influencia o trabalho pedagógico, é por ele influenciado.

Essa relação entre o currículo e o trabalho pedagógico pode ser observada na concepção de currículo baseada em Bernstein (1996, 1998), que identifica como inseparáveis conhecimentos, pedagogia e avaliação. Nesse pensamento, a compor o currículo estão

considerados o conhecimento, as formas de “transmissão”, de “aquisição” e de avaliação válidos.

O autor compreende que a construção curricular ocorre em três dimensões, as quais denomina de campos, reconhecendo como campo primário aquele no qual os conhecimentos e discursos são produzidos pelos pesquisadores, produtores de conhecimento. No campo de recontextualização, como informa Bernstein (1998), os conhecimentos e discursos científicos, filosóficos e culturais produzidos são submetidos a um processo de “pedagogização”, ou seja, são deslocados do contexto no qual foram produzidos para depois serem relocados nos contextos da educação institucionalizada. É no campo secundário ou escolar que os conhecimentos a serem reproduzidos passam pela última etapa do processo de construção, como explica Bernstein (1996, p. 92), “[...] é a transformação do texto transformado, no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes”.

Essa última fase de construção se dá pela intervenção e atuação de distintos sujeitos escolares, por meio de práticas sociais pedagógicas contextualizadas no espaço e no tempo social da organização escolar. As práticas compõem o trabalho pedagógico que envolve, como expõe Apple (2001, p. 210), “não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político”. Como processo, se inicia na participação da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico que desencadeia o planejamento curricular, e se efetiva na aprendizagem no microcontexto da sala de aula, concretizando-se no currículo em ação *nas e pelas* práticas pedagógicas que compõem o trabalho pedagógico curricular.

Nesse sentido, há que se repensar a participação dos sujeitos, docentes, alunos e gestores. Para tanto, é necessário (re)conceber a educação institucionalizada, tendo como foco principal o cumprimento de sua função social. Compreendendo, como Severino (2011), que à educação institucionalizada caiba:

[...] investir nas forças emancipatórias [...], num procedimento contínuo e simultâneo de denúncia, desmascaramento e de superação de sua inércia de entropia, bem como, do anúncio e instauração de formas solidárias de ação histórica, buscando contribuir, com base em sua própria especificidade, para a construção de uma humanidade renovada (SEVERINO, 2011, p. 145).

É somente pela participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem que se pode cumprir a função social da escola. Para que assim seja, essa participação deve ter início

na concepção de aluno enquanto sujeito da aprendizagem e um dos sujeitos curriculares, portanto, enquanto participante da construção do currículo que deve acontecer desde sua participação no Projeto Político Pedagógico. O aluno, em todos os níveis de escolarização, não pode mais ser visto como *tabula rasa*, mas como sujeito formado por vivências que traz de fora da escola que se constituem em saber comum.

Esse saber comum trazido pelo aluno deve ser a base para sua aprendizagem significativa, o elo entre seu repertório cultural e o repertório dos conhecimentos escolares para que seja possível a esse aluno a apropriação dos conhecimentos para sua aprendizagem.

Sendo o currículo um processo, uma trajetória, uma criação humana, há que se considerar, também, as vivências escolares manifestas efetivamente no currículo, como expõe Masetto (2014, p. 406), “como prática social pedagógica [...], como um ordenamento sistêmico formal no tempo e no espaço, de ações coletivas e individuais de aprendizagem”. E para que as ações estejam relacionadas a essas vivências, necessita-se trabalhar, como explica Masetto (2014, p. 406), “com conteúdos (informações e conhecimentos), métodos e técnicas, numa interação entre professores, alunos, programas e ambientes destas vivências”.

O trabalho pedagógico de construção do currículo, dessa forma, implica, por um lado, tornar mais fracas as classificações entre os conhecimentos, como indica Bernstein (1996, 1998), ou seja, diminuir o grau de isolamento entre os conhecimentos disciplinares e deles com a realidade, com os contextos de vida das pessoas. Objetiva-se, com essa diminuição do isolamento, promover maior integração, favorecendo e democratizando sua apreensão pelos alunos de forma significativa.

Para que essa integração possa ocorrer, há que existir também a diminuição, ou enfraquecimento das fronteiras de poder no contexto escolar. Para tanto, é necessário o afrouxamento, como explica Rifá Valls (2000-2001), baseada na teoria curricular de Bernstein, das fronteiras entre departamentos, tornando permeáveis as relações entre os docentes. Dessa forma, esses profissionais podem vir a trabalhar guiados por uma visão comum, construída por meio de consenso, que norteia seu discurso e suas práticas pedagógicas orientadas pelas decisões curriculares coletivas. Essa construção curricular estimula a criação de uma identidade docente fortemente coletiva.

O afrouxamento nas relações assimétricas de poder precisa se configurar na criação de um modelo mais aberto às relações com os contextos sociais externos para abarcar as vivências culturais dos alunos. Assim, os conteúdos mantêm entre si uma relação aberta, são

discutidos para facilitar a interdisciplinaridade e integração. No contexto do caráter integrado e integrador do currículo, são importantes a diminuição do grau de classificação entre as fronteiras dos conhecimentos e a revisão das posturas docentes e gestoras que devem estar conjugadas à diminuição também no grau de enquadramento. Como expresso no pensamento de Bernstein, o enquadramento se refere ao grau de controle sobre as relações pedagógicas e sobre o trabalho pedagógico. Com o grau mais débil de controle, como mostra Rifá Valls (2000-2001), a interação entre professor e aluno se torna mais pessoal e horizontal, permitindo aos alunos intervirem junto com o docente na tomada de decisões que afetam o conhecimento e a aprendizagem.

Assim, as decisões pedagógicas, como o estabelecimento dos tempos de aprendizagem, seu ritmo e seu sequenciamento, estão orientadas para o desenvolvimento do currículo, podendo também modificá-lo. No sentido expressado por Rifá Valls (2000-2001), trata-se de flexibilizar a relação pedagógica para se priorizarem os aspectos da formação pessoal que prevê a aprendizagem ocorrendo de forma mais horizontal por meio da participação dos alunos em grupos de trabalho cooperativo. Isso promove o enfraquecimento do isolamento existente entre conhecimentos e sujeitos, uma vez que autoriza a incorporação das vozes marginais ou periféricas na tomada de decisões curriculares, inclusive aquelas referentes aos critérios de avaliação que são decididos em conjunto com os alunos.

Nessa perspectiva curricular, por um lado, a *forma* do currículo, ou seja, as relações interpessoais, é mais permeável aos sujeitos, reconhecendo, assim, que é possível aprender com os outros. Por outro, põe-se em relevo a necessidade de compreender a avaliação como fator imprescindível nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, compreender a *avaliação como formativa*.

O enfraquecimento do isolamento entre conhecimentos e sujeitos traz implicações para o cotidiano escolar, cuja construção pressupõe um elevado nível de consenso entre os profissionais, porque, como mostra Rifá Valls (2000-2001), as mudanças na organização do conhecimento e da aprendizagem, que se criam ao fraturar o absolutismo acadêmico, levam a questionar a crença de que os saberes e seus limites são regidos por uma ordem natural externa. Além disso, tais mudanças transformam as relações de poder, porque baseiam seu desenvolvimento na negociação de identidades em sala de aula e na participação dos alunos na aprendizagem de competências e habilidades, democratizando conhecimentos e processos.

A coordenação pedagógica do trabalho se constitui como uma prioridade, especialmente nessa perspectiva curricular, pelo fato de que as relações de poder se tornam mais horizontais e, portanto, mais complexas. Tal coordenação deve atuar para socializar os docentes no processo de construção curricular, o que, para muitos deles, não é tarefa fácil, dada a sua formação ter ocorrido por meio da noção de “grade” curricular e necessitar, assim, de uma desconstrução desse modelo para se viabilizar a construção efetiva do currículo.

A esse gestor, enquanto sujeito curricular, cabe articular, mediar e, principalmente, integrar os sujeitos entre si e com os conhecimentos para construção coletiva e individual do currículo. Mas, há que se ressaltar que cabe ao grupo gestor como um todo, a partir de suas especificidades de formação-atuação, criar condições referentes aos tempos, espaços e materiais para favorecer e organizar a construção do currículo.

Os gestores possuem um papel importante no desenvolvimento do trabalho pedagógico curricular, especialmente no que se refere à construção da autonomia escolar relativa ao enquadramento. Este, além de se referir ao controle interno ao ambiente escolar das práticas pedagógicas, refere-se também ao controle externo. Segundo Bernstein (1998), o valor externo do enquadramento se refere aos controles sobre as comunicações da prática pedagógica que vêm de fora do contexto escolar e se introduzem nele. Quanto mais forte é o controle externo exercido pelos agentes do Campo de Recontextualização Oficial (CRO), por meio do Discurso Pedagógico Oficial (DPO), maior é o enquadramento, quer dizer, o controle sobre os discursos e práticas internas. Quanto maior é o controle externo, menor é a autonomia interna sobre o trabalho pedagógico curricular por parte dos sujeitos escolares. O forte enquadramento externo diminui a integração entre os sujeitos curriculares, uma vez que seu papel na construção curricular fique, nesse modelo, restrito à execução do currículo implantado nas escolas.

Para Bernstein (1998), é possível garantir alguma autonomia relativa no contexto escolar, se nele houver a presença de agentes do Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP), como o pedagogo escolar que possa produzir um discurso pedagógico com autonomia do Campo de Recontextualização Oficial (CRO), produzindo tensões com respeito ao discurso pedagógico e suas práticas, constituindo-se em uma voz alternativa ao discurso oficial.

O trabalho pedagógico escolar se constitui como trabalho pedagógico curricular, uma vez que é composto *na e pela* construção (concepção e execução) e gestão do currículo. Por

isso, é importante que tanto docentes quanto gestores possuam conhecimentos sobre o currículo (o que é, a que vem, o que faz e como fazê-lo) para que possam concebê-lo, executá-lo e geri-lo.

### **3 CURRÍCULO E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTE**

Dialogamos até o momento sobre as relações entre currículo e formação, currículo e trabalho pedagógico. Essa reflexão sobre currículo e trabalho pedagógico nos leva a considerar sua influência sobre a formação inicial e continuada de professores.

Com efeito, a formação de pedagogos e licenciandos está a exigir transformações curriculares radicais, superando a formação de professores atrelada à reprodução disciplinar de conteúdos descontextualizados em relação aos problemas da escola básica e trabalhados de modo fragmentado.

Cunha (2012) comenta que:

São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar também dos aspectos epistemo-metodológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário (CUNHA, 2012, p. 33-34).

Tais transformações querem dizer mudança de visão e perspectivas dos formadores de professores, supõem abertura dos docentes para um novo contexto que está envolvendo a sociedade, novas necessidades educacionais que estão surgindo e debate sobre o novo papel da escola na contemporaneidade.

Imbernón (2009), comentando propostas alternativas de formação continuada dos professores em serviço, destaca que novos projetos de escolas, para serem levados adiante no seu desenho, na sua colocação em prática e na sua avaliação, precisam estabelecer espaços de reflexão e análise das suas situações problemáticas, das necessidades sentidas pelo coletivo e com isso planejar um novo processo formativo para seus professores.

E continua:

[...] unir a formação com um projeto de inovação e mudança é potencializar a formação, aliada a uma experiência de inovação na Instituição educativa... A relação de formação-inovação não é tanto o binômio teoria-prática como o de prática-teoria (IMBERNÓN, 2009 p. 41).

Chama ainda nossa atenção:

É mais estimulante integrar um processo de formação de professores a um projeto novo que se pretende construir e que provocará essa formação do que primeiro fazer um programa de formação com professores para posteriormente com esse grupo criar um projeto educacional novo. A formação por si só consegue muito pouco, se não estiver aliada à mudança de contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores (IMBERNÓN, 2009, p. 42).

Com relação à formação continuada, Imbernón nos coloca com muita nitidez a relação entre inovação (currículos inovadores das escolas) e um novo desenho de formação permanente dos professores para construí-lo, implantá-lo, avaliá-lo e levá-lo adiante.

Essa influência do currículo e da organização do trabalho pedagógico sobre a formação de professores, comentada por Cunha (2012) e Imbernón (2009), encontramos em pesquisa realizada por Keller-Franco (2014) sobre o Projeto Institucional da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-Litoral), no que diz respeito à formação inicial de licenciandos, e por Arantes-Pereira (2012) sobre programas de formação continuada para o corpo docente da Instituição, ambas orientadas em nossa Linha de Pesquisa Formação de Educadores.

O Projeto Pedagógico da UFPR-Litoral se construiu a partir de 2004, no Município de Matinhos, Estado do Paraná, que se encontra numa das regiões mais pobres e subdesenvolvidas do Estado, com uma proposta da Universidade de inserir-se nessa região e atuar decisivamente para alavancá-la do ponto de vista educacional, econômico, cultural, político e social.

Foram estabelecidas metas tais como: formar profissionais comprometidos com a educação, com a saúde, com as questões sociais e ambientais e com o empreendedorismo, além de promover a educação integral de crianças, jovens, adultos, idosos, povos indígenas e pessoas com necessidades especiais até o ensino superior e a inserção no mercado de trabalho, partindo do princípio de que há necessidade de formar pessoas para ingressar na universidade e promover sustentabilidade à região.

Com essas metas, a universidade privilegiou a oferta de cursos de graduação voltados às necessidades e demandas da região que visam promover o desenvolvimento sustentável que gere protagonismo e emancipação de pessoas, como por exemplo, Agroecologia, Gestão ambiental, Gestão e Empreendedorismo, Gestão imobiliária, Gestão pública, Gestão de Turismo, Informática e Cidadania, Serviço Social, Saúde Coletiva.

Os primeiros cursos de licenciatura foram criados em 2008, entendendo que a proposta de desenvolvimento sustentável para a região implicava na promoção da educação em todos os níveis educacionais.

O diagnóstico das necessidades nas áreas de formação de professores na região orientou a criação de três cursos: em 2008, foram criados os cursos de Licenciatura em Ciências e Artes e em 2009, a Licenciatura em Linguagem e Comunicação.

Cada um desses cursos planejou seu Projeto Pedagógico com os seguintes princípios orientados pelo Projeto Pedagógico Institucional: desenvolvimento integral do ser humano, desenvolvimento da capacidade crítica e da pró-atividade do educando em todas as atividades formativas; exercício da docência fundamentada na mediação; organização curricular por projetos; metodologias ativas de aprendizagem, avaliação contínua e acompanhamento permanente, participativo e reflexivo do processo curricular, como força determinante na viabilização do projeto UFPR-Litoral.

Essa proposta está traduzida em uma organização curricular cujos grandes eixos são: os Projetos de Aprendizagem (PA), os Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) e as Interações Culturais e Humanísticas (ICH).

Nos PA, os estudantes são convidados a perceber criticamente a realidade da educação básica na região e apresentar ações (projetos) em que a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições e provocando intervenções concretas na educação básica.

Nos FTP, busca-se a integração interdisciplinar entre os conhecimentos científicos que fundamentam o desenvolvimento dos projetos que incluem a formação pedagógica e os saberes próprios das áreas de licenciatura.

As ICH são constituídas por oficinas propostas por professores, alunos e membros da comunidade externa, envolvendo saberes que compõem a cultura da região. Os alunos de diferentes cursos e semestres escolhem as oficinas de que querem participar, para socializar a

sua cultura, conhecer, interagir com outros saberes culturais populares, valorizando culturas e pessoas.

Com essa proposta, superou-se a estrutura disciplinar e a organização das disciplinas em grades curriculares, criando espaços curriculares de aprendizagem mais amplos e flexíveis para o desenvolvimento dos três eixos indicados anteriormente.

A concepção do processo educativo de formação de professores fundada na realidade educacional da região e nas necessidades das escolas demanda um currículo integrado, flexível e aprendizagem centrada em projetos, principal potencializador da integração curricular.

Concretizando esses princípios, tomamos como exemplo o curso de Licenciatura de Ciências, no qual, no módulo “Ciências da Natureza e Educação,” articulam-se conhecimentos relativos ao conteúdo (História da terra, fenômenos da natureza e dos astros relacionados com a sociedade); compreensão das diferentes organizações da vida em sociedade em diversas culturas; conhecimento didático do conteúdo (metodologias de ensino para estudo dos fenômenos da natureza); gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica (metodologias de ensino para estudo dos fenômenos da natureza) e conhecimento do contexto (interpretação dos fenômenos da natureza para a compreensão de como a sociedade intervém, utilizando os recursos e criando um novo meio social e tecnológico) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL, 2010a, p. 54). Grande parte dos programas de formação de professores presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola, do seu entorno e da sociedade.

O documento relativo ao curso de Licenciatura em Artes, ao comentar sobre a Prática de Ensino de Artes, se expressa claramente, integrando a discussão sobre temas contemporâneos do Ensino das Artes, com o histórico do ensino das Artes no Brasil, as influências internacionais assimiladas e as propostas contemporâneas para o Ensino das Artes. O papel das artes na escola. A formação do professor de artes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL, 2010b, p. 83).

Os cursos dispõem de uma Comissão Orientadora de Estágio (COE), que tem como responsabilidade mediar todas as relações entre os estudantes e os campos de estágio.

Os alunos elaboram um plano contendo atribuições e atividades do estagiário no âmbito da instituição campo, estudo de reconhecimento institucional, leituras que subsidiarão os estudos e projeto de intervenção.

A avaliação do estágio prevê um processo contínuo, envolvendo responsabilidade, ética nas ações desenvolvidas, competência teórico-metodológica, capacidade de articulação entre os conhecimentos produzidos em sala e a vivência em campo, postura acadêmico-profissional durante o processo, relatórios, resenhas, artigos, portfólios, seminários parciais e finais das atividades desenvolvidas, sendo de responsabilidade do estudante, do professor orientador e do supervisor de campo.

O estágio se realiza em contextos formais e não formais de ensino, com parceria devidamente firmada, promovendo a articulação entre a universidade, o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá e as Secretarias Municipais de Educação.

Constituem ainda campos de estágio ONGs, movimentos sociais, classes em assentamentos, canteiros de obras, instituições de caráter sociocultural, instituições de educação a distância (EaD) e outras situações de docência supervisionadas. Cada orientador de estágio poderá ter, no máximo, quinze orientandos.

O documento relativo ao Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação assim descreve a ementa da Unidade Didática, Estágio Supervisionado II:

Caracterização de instituições não escolares (ONGs, Projetos e Programas Educacionais, Associações, Movimento Sociais). Análise das relações de poder que se estabelecem entre os diversos espaços institucionais escolares e não escolares. Realização de Fórum Final de Estágio Curricular (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL, 2011, p.102).

O estágio no Projeto da UFPR-Litoral ganha uma dimensão ampliada ao ser percebido não só como um recurso de aprendizagem da profissão na formação inicial, mas, também, como um recurso para formação continuada de professores que já se encontram em atividade, em serviço nas escolas.

Como componente fundante de um currículo de formação de professores, o estágio, num verdadeiro movimento de espiral, cria oportunidades para que o processo de formação dos professores envolva os licenciandos, os professores das escolas onde esse estágio se realiza e os docentes da universidade, permitindo o desenvolvimento de um processo de formação continuada para esses três grupos de “professores” participantes, sem esquecer as contribuições para um contínuo aperfeiçoamento do currículo de licenciatura.

A formação de professores, tal como é concebida na UFPR-Litoral, tem a realidade escolar como ponto de partida e de chegada, mediatizada pela teoria, demonstrando a ousadia de assumir transformações curriculares no processo de formação dos alunos trazendo mudança de visão e perspectivas dos formadores de professores, alunos protagonistas de sua formação atuando nas escolas e outros ambientes educacionais extraescolares da região, desenvolvimento da formação continuada dos professores já em ação nas escolas.

A influência do currículo e trabalho pedagógico sobre a formação continuada para o corpo docente de toda Instituição da UFPR-Litoral encontramos em pesquisa realizada por Arantes-Pereira (2012) no mesmo Projeto Institucional da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-Litoral).

A ousadia de inovar currículos traz consigo a necessidade de replanejar um sistema de formação de todo o corpo docente para construir e levar à frente os novos currículos.

Recordemos Imbernón (2009), já citado neste artigo:

[...] unir a formação com um projeto de inovação e mudança é potencializar a formação, aliada a uma experiência de inovação na Instituição educativa... A relação de formação-inovação não é tanto o binômio teoria-prática como o de prática-teoria (IMBERNÓN, 2009, p. 41).

O Projeto Pedagógico Institucional da UFPR-Litoral foi uma proposta de inovação curricular para todos os cursos de graduação da Instituição e, imediatamente, se defrontou com a necessidade de planejar uma formação permanente para todos os seus docentes, visando à construção e implantação dos currículos inovadores.

Arantes-Pereira, em sua pesquisa de 2012, se interessou por investigar esta temática e constatou que o processo de formação docente na UFPR-Litoral se desenvolve em várias etapas.

*No momento do processo de seleção* dos professores, apresentam-se atividades para sensibilizar o professor para o novo projeto, convidando-o para estudar e conhecer o projeto pedagógico da universidade, o perfil do docente esperado, a importância fundamental e estratégica de compromisso com a construção do projeto pedagógico. Trata-se de uma atividade para discutir mais profundamente as necessidades que exigem um novo projeto, suas primeiras perspectivas, as condições de trabalho, as relações interpessoais com a administração, com os colegas e com o projeto, os acordos e compromissos a serem assumidos e um primeiro planejamento de trabalho. O professor é convidado a transitar por

todos os espaços de aprendizagem e conhecer os projetos que vêm sendo desenvolvidos e realizar um período de ambientação na região e na universidade.

Fez parte desses momentos formativos iniciais a participação em atividades com a comunidade, o reconhecimento do litoral paranaense e a oportunidade de ministrar uma aula real na universidade, com a participação dos estudantes.

Desde este primeiro momento de formação, já percebemos como ele é planejado inteiramente relacionado com as propostas da universidade naquela região, com o novo projeto e suas exigências.

*Os momentos do programa de formação continuada se apresentaram com diversas modalidades de vivências:*

- a) participação nos encontros semanais do Conselho Deliberativo e das Câmaras Técnicas Interdisciplinares, onde são debatidas questões pedagógicas e administrativas do curso e da instituição, dos projetos e das interações culturais e humanísticas como momentos intensos de formação continuada docente. Inovadora a proposta de pensar a formação dos docentes por meio de sua participação direta, contínua, em órgãos gestores deliberativos;
- b) com o surgimento de dificuldades relacionadas à prática docente, bem como aos conflitos e às decepções, decorrentes das relações interpessoais estabelecidas, foram planejadas atividades de formação realizadas em semanas de avaliação e planejamento e em semanas pedagógicas com a participação de convidados externos, que se constituíram em momentos de intenso debate, autoformação e posicionamentos críticos, reflexivos que contribuíram com a formação do docente de uma maneira integral, em aspectos políticos, sociais, culturais, cognitivos, éticos, para um “ser professor”, neste projeto diferenciado;
- c) a Gestão da Universidade, preocupada em criar um ambiente de trabalho coletivo e colaborar com a superação das dificuldades pessoais, como resistência por parte de alguns professores, individualismo na docência, questões pessoais e/ou profissionais colocadas acima das questões coletivas; o conflito entre culturas sobre a concepção da docência e das práticas pedagógicas, juntamente com os professores, desenvolveu o Programa de Apoio à Aprendizagem (PROA), com a colaboração de profissionais da área pedagógica e administração de conflitos;
- d) o Projeto Pedagógico está sempre “em movimento”, sendo avaliado e replanejado. Esses momentos são considerados espaços de trabalho que ocorrem de maneira ordinária, quatro vezes ao ano, no mínimo, sendo oportunidades de formação continuada, pois a partir do relato e da análise do trabalho realizado, das pendências, das dificuldades e necessidades

- apontadas no processo pedagógico desenvolvido nos semestres/anos, propicia-se um trabalho coletivo de avaliação e (re)planejamento com professores da Universidade e convidados;
- e) os professores chamam muito a atenção para a ênfase no aspecto coletivo de seu processo de formação: construção de conhecimento, esclarecimento de dúvidas, programação das aulas, emprego de novas metodologias para atender às dificuldades dos alunos, discussão do processo de avaliação e autoavaliação, inclusive com os alunos;
  - f) foi constituído pela Equipe Gestora e por um grupo de professores, um Grupo de Estudos de Formação Continuada (GEFOCO), visando ao aprimoramento do Projeto Político Pedagógico com estudo permanente e maior engajamento aos princípios do Projeto Político Pedagógico do Litoral.

Essas informações, pesquisadas por Arantes-Pereira (2012), parecem suficientemente claras para nos demonstrar que currículos inovadores, como afirmava Imbernón (2009), convidam a um processo diferenciado de formação, envolvem e entusiasmam os professores, e a docência se constrói em direção à sua missão: estar junto com seus pares, com os gestores e com os alunos contribuindo para a formação e educação de nossas crianças, jovens e adultos como cidadãos brasileiros.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos curriculares devem, portanto, compor a formação dos docentes e gestores desde o seu início nos cursos de licenciatura, bem como na formação continuada no contexto escolar. Para tanto, torna-se imperioso que o currículo constitua-se como um eixo integrador da formação dos educadores.

Na medida em que se estabelece como eixo, o currículo tem o potencial, como explicitado por Freitas (2016), de integrar as teorias sobre o trabalho pedagógico curricular entre si e com o trabalho pedagógico curricular no contexto escolar.

O currículo torna-se um fomentador e facilitador da reflexão, do debate e da construção de conhecimentos teóricos e práticos sobre os processos educativos ao se priorizar a investigação na prática sobre o desenho, o planejamento do currículo, sua execução e gestão. Torna-se também o inspirador de novas modalidades de formação inicial e continuada de educadores atualizando e ressignificando continuamente o trabalho pedagógico curricular.



Tornou-se bastante evidente em nossas pesquisas que o tripé formação de educadores, currículo e inovação se mostra consistente em sua interação. Como preconiza Imbernón (2009), um projeto de inovação que responde às atuais necessidades educacionais potencializa mudanças curriculares no processo de formação dos professores que, por sua vez, incentiva os educadores a reverem seu trabalho pedagógico.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANTES-PEREIRA, C. **Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por Projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR Litoral**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC-SP), São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_; FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos T. Projetos Inovadores e a Formação de Professores: o caso do projeto da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-Litoral), Revista **e-Curriculum** – PUCSP, ISSN 1809-3876, v. 12, n. 01 jan/abr. 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogía, Control simbólico e identidad**. Madri: Morata, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos T. (Org). **Docência na Universidade**. 11 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. p. 29 – 40.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

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 SACRISTAN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo, Cortez, 2009.

KELLER-FRANCO, Elize. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de licenciatura da UFPR Litoral**. 2014. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2014.

MASETTO, Marcos T. Inovação na educação superior. **Interface**, Botucatu, SP: UNESP, v.8, n.14, p.197-202, set.2003-fev. 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MASETTO, Marcos T.; ZUKOWSKI-TAVARES, Cristina. Inovação Curricular em Cursos Universitários. In: XI Colóquio sobre Questões Curriculares VII Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares. **Currículo na Contemporaneidade**. Braga - Portugal, 2014.

RIFÀ VALLS, Montserrat. **El currículum integrado y las transformaciones en las políticas del conocimiento y la identidad**. Kikiriki. Cooperación educativa. n° 59-60, p. 64-68, 2000-2001. Disponível em:  
<[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SZE4PSMLQRwJ:www.quadernsdigitals.net/index.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo\\_id%3D6751+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SZE4PSMLQRwJ:www.quadernsdigitals.net/index.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo_id%3D6751+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)> Acesso em: 13. mar. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisca Eleadora Santos (Org.). **Ética e formação de professores: políticas, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-149.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR LITORAL. **Relatório de Acompanhamento da Implantação da UFPR Litoral**. Matinhos, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR LITORAL. **Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral**. Matinhos, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR LITORAL. **Projeto Político Pedagógico de Curso Licenciatura em Ciências**. Matinhos, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR LITORAL. **Projeto Político Pedagógico de Curso Licenciatura em Artes**. Matinhos, 2010b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR LITORAL. **Projeto Político Pedagógico de Curso Linguagem e Comunicação**. Matinhos, 2011.

**Artigo recebido em 30/08/2016.  
Aceito para publicação em 19/09/2016.**