

MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PROJETOS CURRICULARES INOVADORES: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

KELLER-FRANCO, Elize*

RESUMO

No atual momento, quando se tornam prementes as mudanças nos programas que formam professores, o presente artigo traz para reflexão a discussão sobre os modelos de formação que orientam as propostas curriculares nos Cursos de Licenciaturas a partir da análise de uma experiência curricular com características de inovação desenvolvida na Universidade Federal do Paraná-Setor Litoral. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como apoio a análise documental. Santos (2007), García (1999), Ávila (2008), Diniz-Pereira (2007a) e Tardif (2011), dentre outros, deram suporte à construção do marco teórico conceitual com base nos modelos de formação propostos em seus estudos, a exemplo das orientações de cunho instrumental-tecnicista, epistemologia da prática e sociopolítica. Conclui-se que a experiência analisada se encaminha para um modelo crítico de formação que favorece a mudança em um conjunto de aspectos que se mostram vitais para uma revisão em cursos que preparam os profissionais para a docência, tais como: unidade entre teoria e prática na construção do conhecimento; integração entre universidade e escolas da Educação Básica em um sentido de fortalecimento mútuo; articulação dos saberes em uma perspectiva de ruptura epistemológica que leva em consideração as experiências de vida de cada aluno e a constituição de novos espaços de aprendizagem para além dos muros da universidade, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Modelos de formação. Licenciaturas. Formação inicial de professores.

* Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Docente no curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação do UNASP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa/CNPQ FORME - Formação Inicial de Educadores e Cotidiano Escolar. E-mail: elize.franco@unasp.edu.br

=====

*MODELS OF TEACHER EDUCATION IN INNOVATIVE CURRICULAR PROJECTS:
REFLECTIONS FROM A FORMATIVE EXPERIENCE*

KELLER-FRANCO, Elize*

ABSTRACT

At the present moment, when the changes in the programs that educate teachers become urgent, the present paper brings to reflection the discussion about the educational models that guide the curricular proposals in the Teaching Degree Courses from the analysis of a curricular experience with characteristics of innovation developed at the Universidade Federal do Paraná-Setor Litoral. This is a qualitative research with documentary analysis as support. Santos (2007), García (1999), Ávila (2008), Diniz-Pereira (2007a) and Tardif (2011), among others, supported the construction of the conceptual framework based on the educational models proposed in their studies, such as the instrumental-technicalist orientations, epistemology of practice and sociopolitical. It is concluded that the experience analyzed is directed towards a critical educational model that favors the change in a set of aspects that are vital for a revision in courses that prepare professionals for teaching such as: unity between theory and practice in the construction of knowledge; integration between university and Basic Education schools in a mutually reinforcing sense; articulation of knowledge in a perspective of epistemological rupture that takes into account the life experiences of each student and the constitution of new learning spaces beyond the walls of the university, among others.

KEYWORDS: *Educational models. Teaching course degrees. Initial teacher education.*

* PhD in Education: Curriculum from *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* (PUC-SP). Professor at the Pedagogy course and Master in Education at *Centro Universitário Adventista de São Paulo* (UNASP) UNASP. Coordinator of the Research Group/CNPQ FORME - Initial Education of Educators and School daily life. E-mail: elize.franco@unasp.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Vários estudos têm se dedicado na análise e no levantamento dos problemas enfrentados pelos cursos de formação inicial de professores no Brasil. As publicações e as pesquisas da área têm demonstrado que esses dilemas são históricos e persistem nesses cursos desde a sua origem.

Um panorama sobre a situação da formação de professores nos programas de licenciaturas nos últimos 30 anos pode ser encontrado na análise que Diniz-Pereira e Amaral (2010) realizaram sobre esses cursos. Os autores situam a análise em dois momentos: antes e depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96). Com base em Lüdke (1994) e Candau (1987), os autores apontam que entre as questões mais debatidas para as licenciaturas nos anos que antecederam a nova LDB estavam: a relação entre teoria e prática, a falta de articulação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática. O sentimento em relação às licenciaturas, naquele momento, era de que a situação estava insustentável, de que os problemas permaneciam os mesmos desde a criação delas e que as mudanças ali pareciam impossíveis de acontecer.

Com a nova LDB, conforme Diniz-Pereira e Amaral (2010), um dos pontos de convergência constituiu-se no reconhecimento de que as instituições de Ensino Superior precisariam repensar os seus modelos de formação de professores e buscar uma nova cultura institucional das licenciaturas. Os autores esclarecem que essa nova cultura consistia em “assumir o desafio e o compromisso social de formar, de maneira diferenciada, profissionais da educação capazes de atuar como agentes de mudança da educação básica no Brasil” (PEREIRA-DINIZ; AMARAL, 2010, p. 536). Segundo os autores, havia uma convergência em torno da ideia de que as universidades dariam conta de seu papel ao preparar um perfil diferenciado de professor em vez de atender às demandas do mercado por uma formação aligeirada para responder à expansão da Educação Básica. Passados anos após a promulgação da LDB, os autores exprimem seu sentimento de que a recorrência de alguns temas causa a sensação de que estão debatendo os mesmos problemas sem conseguir solucioná-los.

A permanência das dúvidas e das incertezas sobre os novos caminhos para as licenciaturas e os poucos avanços observados na superação dos desafios colocados para elas

=====

revelam que não bastam soluções simplistas, restritas aos limites puramente formais das exigências legais, como as adaptações curriculares para atender o tempo de duração do curso e o número de horas para cada componente da formação, ou, ainda, acrescentar alguns dispositivos novos como horas complementares, estudos em Libras e outras criações conforme vão sendo previstos no marco legislativo nacional.

Lüdke (1994) já denunciava a inoperância de tais mudanças curriculares periféricas que não alteram as estruturas básicas, constituindo-se em reformas para apagar incêndios ou, então, paliativos com simples mudanças nas nomenclaturas das disciplinas. Algumas avançam em soluções mais promissoras por meio de disciplinas integradoras, que, no entanto, segundo a autora, não chegam a reorientar os cursos em sua totalidade.

Masetto (2004a) apresenta o seguinte panorama sobre a formação de professores no Brasil:

Estamos com problemas sérios e de há muitos anos para se concretizar em currículos revolucionários nossas incontáveis e quase seculares discussões sobre a formação de educadores para a sociedade contemporânea. Excetuada algumas poucas experiências, na maioria das vezes, das discussões e debates se passa para remendos na grade curricular ou nas cargas horárias dos departamentos e dos professores e continuamos, literalmente, na mesma situação de insatisfação, desconforto, desinteresse e desmotivação de nós mesmos como docentes e de nossos alunos (MASETTO, 2004a, p. 187).

A complexidade da situação demanda repensar a formação docente em sua multidimensionalidade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores. É preciso repensar os programas que preparam os profissionais da educação sob novas bases, novos princípios, novos paradigmas que nos remetam a refletir sobre nossas concepções em relação ao desenvolvimento dessa profissionalidade.

Masetto (2004b), em seus estudos, defende, como horizonte, alterações em um conjunto de elementos que, quando trabalhados articuladamente, promovem a renovação de crenças, mudanças de paradigmas e a introdução de novos processos de ensino-aprendizagem e enfoques curriculares. Nessa direção, Carbonel (2002) propõe que uma inovação dos processos formativos deveria ser concebida como

um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares,

estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Esse cenário sugere que estudos sobre alternativas possíveis para a formação docente constituem um item importante para constar das agendas de pesquisa para esse campo, já que ainda há muito para se conhecer sobre a formação de professores para o enfrentamento das exigências atuais.

Para García (1999, p. 46): “A reflexão sobre a formação de professores é, frequentemente, muito teórica e tem sido pouco articulada com a forma de atingir objetivos concretos”. Dessa maneira, vê-se reforçada em García a necessidade de estudos que tenham como objeto de investigação experiências concretas sobre os processos formativos que buscam a superação do modelo da racionalidade técnica¹ que tem caracterizado a formação inicial e continuada de professores no Brasil. Assim, compreende-se que investigar inovações curriculares na formação inicial que venham buscando novas alternativas configura-se como uma contribuição para a produção científica e para a pesquisa no campo da formação de professores.

Dessa compreensão, resultou o interesse em partilhar um recorte de uma pesquisa maior (KELLER-FRANCO, 2014) que teve como foco a análise crítica de uma organização curricular alternativa que vem sendo desenvolvida nos cursos de formação inicial de professores mais, especificamente, em cursos de Licenciaturas de Ciências, Artes, Linguagem e Comunicação da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, instituição que, desde sua implantação, apresenta novas formas de conceber e organizar seu projeto educativo.

Como recorte da pesquisa, no presente artigo, traz-se algumas reflexões suscitadas pela análise dos dados referentes aos modelos de formação que embasam a proposta em andamento. Procura-se identificar as contribuições dos projetos desses cursos para a constituição de novos modelos de formação para o desenvolvimento da profissionalidade docente em cursos de licenciatura.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e, para este estudo, utilizou-se como instrumento a análise documental. Serviram como fonte de análise os seguintes documentos: 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). Para a análise dos documentos, utilizamos os procedimentos metodológicos propostos por Lüdke e André (2013).

Acredita-se que investigar inovações curriculares em andamento na formação inicial apresenta-se com relevância social para as políticas e as práticas de formação de professores, pois, ao trazer para análise uma experiência concreta que busca operacionalizar na prática o “consenso discursivo”, caminha-se na direção proposta por Nóvoa (2009, p. 4), para quem parece inadiável suscitar um debate “sobre a concretização na prática de um futuro há tanto tempo anunciado”.

2 UM OLHAR SOBRE OS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Qualquer reflexão sobre inovação na formação de professores só fará sentido se os modelos de formação subjacentes a essas iniciativas forem questionados. Vários autores têm se dedicado às concepções que orientam os programas de formação de professores, usando, para isso, terminologias variadas como tendências, orientação, paradigmas, tradição e modelo. No decorrer dessa análise, utilizam-se as várias terminologias conforme cada autor propõe, no entanto, como categoria, opta-se pela terminologia “modelo” por ser mais usual. Com base nos estudos de Santos (2007), García (1999), Ávila (2008), Diniz-Pereira (2007a, 2014) e Tardif (2011), os principais modelos que subjazem a formação docente serão revisados para na sequência analisar os modelos de formação que orientam a inovação.

García (1999) propõe cinco orientações conceituais para a formação de professores:

a) Orientação acadêmica: A formação de professores dirigida sob essa concepção prioriza a formação do especialista em uma determinada área. O programa do curso está focado na transmissão de conteúdos acadêmicos e científicos, sendo o objetivo principal oferecer o domínio de conteúdos universalmente reconhecidos.

b) Orientação tecnológica: essa orientação foca a formação na competência técnica, nas destrezas e estratégias necessárias para ensinar. O professor é visto como um técnico que aplica ou transmite com destreza um conhecimento pré-definido ou elaborado fora dele. São importantes, nessa orientação, a definição de condutas, os objetivos de treino e a avaliação

precisa dos resultados. Há valorização de materiais didáticos autoinstrucionais que favorecem que o aluno siga seu próprio ritmo e regule a sua aprendizagem.

c) Orientação personalista: Se na orientação tecnológica o domínio dos instrumentos e a técnica para ensinar constituem o foco da formação, na orientação personalista a pessoa é o centro dessa orientação. O autoconhecimento, a visão de si mesmo e a forma como interage com as situações são essenciais nessa proposta. Ensinar é mais complexo do que uma técnica e o recurso mais importante do professor é ele próprio. O papel do programa de formação de professores consiste em promover o desenvolvimento pessoal e valorizar o caráter pessoal do ensino; desse modo, busca ajudar a cada futuro professor a desenvolver suas estratégias individuais, personalizadas diante do fenômeno educativo.

Mais formativa que informativa esse tipo de formação procura dar ao futuro docente flexibilidade de ação, plasticidade mental, capacidade para fazer face com êxito às situações que poderá encontrar no exercício da sua profissão. Trata-se antes do mais de ensiná-lo a cooperar, a inovar, a comunicar bem, a mudar, a ter dúvidas, a evoluir (BREUSE apud GARCÍA, 1999, p. 38).

d) Orientação prática: essa perspectiva valoriza a experiência como fonte de aprendizagem para a docência. Considera que a docência é uma atividade complexa, caracterizada pela ambiguidade e incerteza, com situações singulares não previstas na teoria, cuja aprendizagem é melhor favorecida mediante a experiência adquirida no desempenho com os práticos da profissão.

O modelo de aprendizagem associado a essa orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação. Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação pela experiência e pela observação de mestres considerados ‘bons professores’, durante um período prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais (GARCÍA, 1999, p. 39).

A orientação prática, para García (1999), pode apresentar-se com duas abordagens: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática. A abordagem tradicional, já bastante conhecida, defende que se aprende pela imitação de bons modelos. A abordagem reflexiva sobre a prática vem alcançando maior difusão com Donald Schon, embora sua origem reporte a John Dewey para quem o ensino reflexivo ocorria onde havia “o exame ativo,

=====

persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira” (DEWEY, 1959, p. 106). Essa abordagem vem se constituindo em uma nova tendência na formação de professores, observando-se uma dispersão semântica do termo reflexão: prática reflexiva, reflexão-na-ação, professor como investigador, dentre outras. De acordo com García (1999), essas diversas definições referem-se a um perfil de professor flexível, aberto à mudança, que analisa e reflete criticamente sobre a sua prática.

e) Orientação social-reconstrucionista: para García (1999), a orientação social reconstrucionista mantém uma estreita conexão com a teoria crítica aplicada ao ensino e ao currículo. Dessa forma, essa orientação inclui a análise do contexto social no processo ensino aprendizagem, adotando uma perspectiva do conhecimento como construção social.

Ávila (2008) apresenta uma caracterização dos modelos que têm orientado a formação docente na contemporaneidade, desde aqueles modelos vindos do passado, mas que ainda estão em vigor como o modelo artesanal, modelo instrumental-tecnicista – e a autora inclui, entre eles, o modelo sociopolítico – até as perspectivas mais recentes, às quais ela se refere como novos paradigmas de formação, fundamentados na epistemologia da prática e da fenomenologia existencial.

Para a autora, a formação oscilou entre os polos da dimensão técnica e na contraposição centrou-se na dimensão sociopolítica, em especial, por volta dos anos de 1980. Como alternativa a essa cisão, formação técnica versus formação política, Ávila (2008) propõe modelos de formação em que a construção da docência se dá *no, com e sobre* o campo em que ocorre o exercício profissional. Ela sugere duas correntes: a epistemologia da prática e a fenomenologia existencial.

A epistemologia da prática traz para os modelos de formação o reconhecimento da aprendizagem da docência advinda da experiência, mas, diferentemente da formação artesanal, não é um saber por imitação, mas um saber refletido. É como diz a autora com base em Tardif (2011, p. 36), “um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

A fenomenologia existencial, segundo Ávila (2008), tem sido outra tendência para a formação de professores, estando ligada às autonarrativas ou escritos autobiográficos.

A aprendizagem da docência, nessa perspectiva, se dá, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias,

representações e subjetividades que o processo identitário comporta. A abordagem autobiográfica é assumida, pois, como fenomenologia existencial, visto que visa muito mais compreender e evocar a fala dos sujeitos, atores e autores de sua história, a partir de suas próprias experiências, do que propriamente explicar (ÁVILA, 2008, p. 39).

Parece que essas duas últimas abordagens propostas pela autora têm-se constituído em orientações não tanto para a formação inicial, mas, sim, para a pesquisa sobre formação de professores e para a formação continuada. No entanto, considera-se que representam importantes perspectivas para orientar os currículos e as práticas pedagógicas da formação inicial.

Santos (2007) perpassa as tradições ou correntes que foram influentes no campo da formação docente americana conforme análises de Zeichner e Liston (1977), que, para a autora, tiveram e continuam tendo impacto nos programas de formação de professores no Brasil, tais como: tradição acadêmica, tradição da eficiência social, tradição desenvolvimentista e a tradição reconstrucionista social. Considerando que a primeira e a última já foram discutidas quando se apresentou, anteriormente, as orientações propostas por García, comentar-se-á, brevemente, a tradição da eficiência social e a desenvolvimentista.

Para Santos (2007, p. 244), a marca do eficientismo social “está na crença do poder da ciência como forma de promover a formação docente de maneira eficiente e eficaz. Fica, também, implícita a matriz economicista dessa orientação”. Já a orientação desenvolvimentista, como o nome sugere, está baseada nos estudos da psicologia do desenvolvimento humano. Nessa orientação, os cursos de formação de professores deveriam focar o programa no estudo das fases do desenvolvimento dos alunos da Educação Básica. Essa orientação apresenta uma crítica ao ensino mecanizado e distante do interesse dos alunos.

Como pode ser visto até aqui, os modelos de formação não têm variado muito entre os diferentes autores. Tardif (2011), de forma mais sintética, apresenta três abordagens. O modelo do *tecnólogo* que se situa “no nível dos meios e das estratégias de ensino; ele busca o desempenho e a eficácia no alcance dos objetivos escolares” (TARDIF, 2011, p. 302). O *prático reflexivo* é “o modelo do profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais” (TARDIF, 2011, p. 302). O modelo *do ator social* que espera do professor “o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação

às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar” (TARDIF, 2011, p. 303).

Diniz-Pereira (2007a, 2014) também organiza as concepções de formação de professores em três categorias: modelos técnicos de formação docente, modelos práticos de formação docente e modelos críticos de formação docente.

De acordo com o modelo técnico, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico, e questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’, os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA, 2007b, p. 254). Dessa forma, para a formação de professores, são privilegiados os conhecimentos científicos e/ou pedagógicos, que servirão de apoio para aplicação na prática. Para Diniz-Pereira, há, pelo menos, três variações que podem ser contempladas no modelo da racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo acadêmico tradicional e o modelo de transmissão. O autor destaca que agências de fomento internacional, como o Banco Mundial, entre outras, têm sido os principais patrocinadores de reformas na formação de professores na lógica da racionalidade técnica.

O modelo prático de formação emergiu a partir do século XX, tendo em Jonh Dewey o germe para os modelos atuais de racionalidade prática. Esse modelo contrapõe-se à racionalidade técnica, defendendo que a formação dos professores não pode ser concebida como a oferta de um conjunto de técnicas ou como um manual que os professores recorrem para promover a aprendizagem, embora reconheça que seja possível se valer de algumas técnicas ou macetes.

O conhecimento profissional dentro dessa visão não consiste em projetar um conjunto de objetivos sequenciados e técnicas as quais ‘dirigem’ os aprendizes para resultados da aprendizagem esperada. Ela consiste da direção e redireção espontânea e flexível do processo da aprendizagem, guiada por uma leitura sensível das mudanças sutis e da reação de outros participantes desse processo (CARR; KEMMIS apud PEREIRA-DINIZ, 2014, p. 37).

O modelo da racionalidade prática comporta, pelo menos, três vertentes: o modelo humanístico, o modelo de ensino como ofício e o modelo orientado pela pesquisa.

Por fim, o modelo crítico de formação docente tem como finalidade a transformação da educação e da sociedade. Esse modelo intenciona uma educação e uma sociedade menos

opressiva e mais democrática. O modelo crítico assume, pelo menos, três orientações: o modelo sociorreconstrucionista, o modelo emancipatório ou transgressivo e o modelo ecológico crítico.

Ao perpassarmos pelos principais modelos que orientam os programas de aprendizagem da docência, colocamos como indagação: Que modelo de formação a reforma em estudo propõe e quais são os seus fundamentos conceituais? Está fundamentado em bases que trazem uma nova orientação para os currículos dos cursos que formam professores?

3 ANÁLISE INTERPRETATIVA: MODELOS DE FORMAÇÃO QUE ORIENTAM AS LICENCIATURAS DA UFPR LITORAL

Nesta seção, apresentamos o cenário da pesquisa e, na sequência, desenvolvemos a análise dos modelos de formação que orientam a experiência educativa em andamento.

3.1 Cenário de estudo: as licenciaturas na UFPR Litoral

A Universidade Federal do Paraná-Litoral iniciou suas atividades em 2005. Localizada no município de Matinhos, traz, na sua origem, o propósito de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e educacional da região litorânea do Paraná e do Vale do Ribeira.

Os primeiros cursos de licenciatura foram criados em 2008. A Universidade compreende que a proposta de desenvolvimento sustentável para a região implica na promoção da educação em todos os níveis educacionais. Dessa forma, passa a ser fundamental a formação de professores para viabilização desse novo paradigma. A partir de um estudo das áreas do magistério que apresentavam defasagem de docentes na região, foi dado início, em 2008, aos cursos de Licenciatura em Ciências e Artes e, em 2009, iniciou o curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação.

A proposta dos cursos de licenciatura estão em sintonia com o projeto político pedagógico institucional, seguindo uma nova forma de conceber e organizar todo seu processo educativo. Os cursos seguem uma proposta pedagógica fundamentada em projetos e uma organização interdisciplinar. Em vez de disciplinas, os espaços curriculares de aprendizagem

=====

estão estruturados em três eixos: os Projetos de Aprendizagem (PA), os Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) e as Interações Culturais e Humanísticas (ICH).

Os Projetos de Aprendizagem ocupam um a dois dias da semana. Nesse espaço, os alunos desenvolvem projetos que ampliam a aprendizagem, aliando os interesses pessoais com as necessidades da comunidade, orientados por professores que os estimulam e desafiam a construir processos autônomos na busca do conhecimento.

Os Fundamentos Teórico-Práticos são organizados por módulos que contemplam uma abordagem integrada e contextualizada do conhecimento, ocupam um a três dias e são selecionados com base nas diretrizes curriculares de cada curso e nos saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem. Apresentam uma estrutura aberta e flexível para contemplar as necessidades e os interesses de cada turma.

As Interações Culturais e Humanísticas ocupam um a dois dias da semana. Esse componente curricular visa possibilitar a sensibilização, a compreensão e a valorização da cultura local e articular os saberes científicos, culturais e pessoais. Constituem-se de oficinas que são propostas pelos alunos, professores e membros da comunidade. Os alunos inscrevem-se nas oficinas de acordo com seus interesses. Nesse espaço, interagem alunos de diferentes turmas e cursos.

Além dos eixos, o currículo organiza-se em fases com focos norteadores. 1ª Fase: Conhecer e Compreender - Compreensão crítica da realidade (um a dois semestres); 2ª Fase: Compreender e Propor - Aprofundamento metodológico científico (um a quatro semestres); 3ª Fase: Propor e Agir - Transição para o exercício profissional (um a dois semestres).

O currículo dos Cursos de Licenciatura da UFPR-Setor Litoral está fundamentado em um processo educativo que visa ao desenvolvimento integral nos aspectos cognitivo, afetivo e social, em uma perspectiva de emancipação e de protagonismo dos estudantes, e que busca criar as condições para a formação crítica, partindo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A concepção do processo educativo fundado na realidade social demanda um currículo integrado, flexível e articulado, que rompe com a concepção disciplinar e que trabalhe com espaços de formação pautados na realidade concreta do meio em que os estudantes estão inseridos. Pretende uma estrutura curricular dinâmica que articula formação intelectual com a dimensão prática, de forma que os futuros profissionais compreendam o mundo do trabalho e

suas possibilidades de intervenção para superar os desafios encontrados em um determinado contexto sociocultural.

3.2 A análise interpretativa

Convém lembrar que nem sempre há um único modelo orientando a ação educativa. Vários modelos convivem lutando por legitimidade e hegemonia, sendo, contudo, possível identificar orientações predominantes. Tem havido um acordo, não só entre os autores brasileiros como também de outros países, sobre a predominância no cenário da formação de professores do modelo da orientação acadêmica, ou da racionalidade técnica, estruturado em uma forte formação científica e no domínio do conhecimento disciplinar. Juntamente à racionalidade técnica, prevalece, na formação docente, mas em uma escala menor, a racionalidade prática.

Nessa perspectiva, Saviani (2009) defende que, no caso brasileiro, a formação de professores oscilou entre dois modelos: o modelo dos conteúdos cognitivo-culturais, que centraliza a formação do professor nos conteúdos da área que irá lecionar, e o modelo pedagógico-didático, que, em contraposição ao anterior, centra a formação no preparo pedagógico.

Ao contrapor essas duas tendências, o autor analisa que o primeiro modelo predominou nas universidades e outras instituições de Ensino Superior que preparavam o professor para o ensino secundário, enquanto o segundo modelo predominou nas Escolas Normais voltadas à preparação do professor primário, podendo se dizer que essa situação apresentada pelo autor ainda é válida hoje. Os cursos de licenciatura que preparam para as últimas séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio tendem a ser moldados pela racionalidade técnica com ênfase no conteúdo da disciplina que irá lecionar, ao passo que a Licenciatura em Pedagogia, que forma os professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, tende a reforçar o modelo pedagógico-didático.

O modelo de formação de professores denominado de *reconstrucionista social* (SANTOS, 2007; GARCÍA, 1999), *ator social* (TARDIF, 2011), *modelos críticos de formação* (DINIZ-PEREIRA, 2007b, 2014) – todos voltados para uma concepção de formação

=====

comprometida com os ideais da educação crítica – parece ser uma orientação menos presente nos programas de formação docente. Para Tardif (2011), esse modelo tem sido minoritário, em especial nos países industriais avançados onde as políticas neoliberais fazem prescindir do professor como ator social. Para o autor, há uma abertura maior em países onde existe uma distribuição desigual dos bens materiais e culturais. Na América Latina, acresce a essa razão a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire.

A experiência que se está analisando, cursos de Licenciatura da UFPR Litoral, traz fortes indícios de caminhar para a superação dos modelos técnicos considerados dominantes nos cursos de formação inicial de professores e inspirar-se em uma orientação crítica conforme se observa na seguinte declaração:

[...] há o desafio para a universidade de exercitar o seu papel social de questionador crítico e fomentador de conhecimentos que dialoguem e interfiram propositivamente na realidade social e econômica em que se insere. É preciso diminuir os processos excludentes do contexto em que vivemos, onde o mundo do trabalho e suas radicais transformações são evidências incontestáveis. Cabe então à universidade questionar e estimular a sociedade a refletir sobre que tipo de homem e de sociedade quer construir. A sociedade, frente ao avanço tecnológico decorrente da ciência moderna que funda a racionalidade técnica, inspiradora da formação universitária ocidental, apresenta nas mais diversas áreas sinais de crise [...]. A crise do paradigma dominante abre possibilidade para questionamentos e reflexões sobre os processos de educação e formação que foram historicamente nele inspirados. Deixa de ser natural, ou deixa de ser naturalizada, a construção de um currículo educacional tão somente a partir de um olhar técnico da área de conhecimento que envolve. Ao mesmo tempo é possível questionar a compreensão da docência e da discência especialmente na dimensão técnica (PPC ARTES, 2010, p. 12).

A proposta educacional que vem sendo desenvolvida na UFPR Litoral e nos cursos de Licenciatura dessa instituição ilustra uma série de aspectos considerados representativos do modelo de formação crítica. A partir da leitura de Zeichner e Flessner (2011), alguns princípios que comumente se acham associados a programas de formação para justiça social² foram elaborados, buscando ilustrar a sua manifestação na experiência em análise. São eles: compromisso com a transformação social/desenvolvimento da comunidade, pedagogia inclusiva e relações cooperativas.

a) Compromisso com a Transformação social/Desenvolvimento da comunidade

No centro de um modelo crítico de formação de professores, está uma atitude que se volta para a transformação social. A criação da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

surge a partir da compreensão da responsabilidade social da IES em trazer desenvolvimento econômico, social, educacional para uma região que tem ficado à margem do desenvolvimento sustentável e dos valores da justiça e da equidade social. O Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral funda seu projeto em uma visão social e educacional comprometida com a transformação social, ambiental e com a qualidade de vida das pessoas na realidade em que está inserida.

A UFPR - Setor Litoral se assume como uma instituição que tem seu papel e prática social referida a sociedade, portanto não existe para si. Toma a sociedade ou realidade social como referência, apercebe-se como uma instituição que não está acima ou abaixo, mas junto com as demais instituições sociais. [...]. Insere-se assim na realidade regional do litoral paranaense e do Vale do Ribeira, para desenvolver, juntamente com essas comunidades, um projeto que tem como pressuposto a ação coletiva e a ação de protagonista de seus sujeitos, que busca integrar a educação pública em todos os seus níveis, desde a educação infantil até a pós-graduação e pretende contribuir decisivamente para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural. Deseja, a partir dessas intencionalidades, fomentar a interação entre a comunidade da UFPR - Litoral e a comunidade litorânea, objetivando a construção de um novo ciclo de desenvolvimento sustentável nesta região (PPC ARTES, 2010, p. 16).

A Universidade representa, assim, na finalidade fundante do seu projeto educativo, uma clara sintonia com princípios de uma orientação crítica que tem como horizonte “incorporar um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas” (GARCÍA, 1999, p. 44).

Os princípios de um modelo de formação crítica com forte compreensão do seu papel de transformação social encontram-se, ainda, ilustrados nos objetivos assumidos pela UFPR Litoral e em seus cursos de Licenciatura conforme expresso nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos transcritos a seguir:

- Formar profissionais com compreensão do papel social e político de suas profissões.
- Desenvolver o processo formativo, tendo a realidade concreta local como ponto de partida e retorno da problematização e intervenção viabilizada mediante a ação investigativa, diálogo com o sistematizado e intervenção social.
- Oferecer cursos de licenciatura e programas de capacitação para os professores de Ensinos Fundamental e Médio da rede pública, orientados para o desenvolvimento educacional, sociocultural e econômico da região.

=====

- Oferecer formação emancipatória que possibilite aos futuros profissionais a construção de conhecimentos para o autogerenciamento de suas atividades, gestão de pessoas, eticidade nas relações sociais, capacidade empreendedora e ação interventiva de sua realidade social.
- Construir e difundir conhecimentos, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, a partir de suas realidades concretas, possibilitando que os conhecimentos locais tencionem os globais e estimulem a criação e o fortalecimento da cultura local em um contexto de relações democráticas e éticas na perspectiva de participação dos diversos segmentos da sociedade.
- Trabalhar de forma articulada com a sociedade civil e o governo em seus três níveis de organização - Municipal, Estadual e Federal - com o propósito de articular políticas públicas já existentes com as necessidades e as possibilidades da região focada, bem como a construção, em um devir histórico, de novas alternativas que possibilitem sua transformação.
- Promover a participação da população, visando a difusão das conquistas e dos benefícios resultantes do conhecimento e da pesquisa gerados na instituição, em um esforço de mobilização e de organização em que a população possa se apropriar como sujeitos ao lado dos educadores.

Observa-se uma sincronicidade entre os objetivos expressos nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos das Licenciaturas em análise e as metas propostas por Zeichner e Flessner (2011) para os profissionais em formação em programas de preparação de professores em uma orientação crítica:

- Desenvolver consciência sociocultural sendo capaz de reconhecer que a percepção da realidade varia de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa na ordem social.
- Ter uma visão afirmativa diante da diversidade dos estudantes, reconhecendo possibilidade de aprendizagem em todos os estudantes, ao invés de considerar as diferenças como problemas a superar.
- Reconhecer-se como pessoa responsável e capaz de promover a mudança educacional que tornará as escolas responsivas a todos os estudantes.
- Compreender como os sujeitos constroem o conhecimento e incentivar a construção do conhecimento dos aprendizes.
- Conhecer a vida dos estudantes, incluindo o conhecimento de suas comunidades.

- Incluir o conhecimento sobre a vida dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que amplia os horizontes dos alunos para além do que já é conhecido.

Percebe-se, nesses ideais, um componente que incentiva os professores a atuarem como agentes de inovação dentro e fora da escola e a desenvolverem práticas pedagógicas a partir de realidades conhecidas e significativas para os alunos. Desse modo, coloca-se uma mudança, também, para o papel e perfil dos professores que formam esses profissionais na universidade. Para Zeichner e Flessner (2011), uma das iniciativas mais importantes para fortalecer a formação de professores para a justiça social consiste em que os formadores de docentes incorporem em seu trabalho a mesma postura que esperam que seus alunos adotem nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Essa compreensão é manifestada nas licenciaturas da UFPR Litoral:

Esse projeto curricular procura, ainda, tomar como ponto de partida o contexto no qual o curso está inserido, a história de vida dos professores em formação, matrizes culturais a partir das quais as vidas desses estudantes foram construídas, seus desafios, e suas particularidades em articulação com a realidade social. Ao fazer isso, objetiva instrumentalizá-los para agir da mesma forma com seus futuros estudantes no contexto sociocultural em que vivem (PPC ARTES, 2010, p. 39).

b) Currículo com espaços para uma pedagogia inclusiva:

Uma pedagogia inclusiva consta como mais um dos elementos que se levantou para um programa de formação de professores de abordagem crítica. No âmbito de uma pedagogia inclusiva, há uma série de iniciativas e programas no projeto das licenciaturas da UFPR Litoral que foram planejados para sustentar as metas de justiça social. Essas iniciativas incluem espaços no currículo “que vão além da celebração da diversidade e que enfoquem, explicitamente, as questões de justiça social e o desenvolvimento de práticas de ensino que incentivem resultados educacionais equitativos” (ZEICHNER; FLESSNER, 2011, p. 334).

Nessa perspectiva, um dos exemplos são as Interações culturais e Humanísticas (ICH), um dos espaços curriculares de aprendizagem que têm como objetivo integrar pessoas e saberes. Semanalmente, 20% da carga horária é dedicada a oficinas que podem ser propostas por docentes, alunos, ou membros da comunidade, de modo a valorizar a articulação dos saberes científicos, culturais, populares e pessoais. Dessa forma, diferentes culturas encontram espaço

=====

equitativo no currículo e conseguem ver-se e sentir-se representados no programa educacional. Em uma proposta academicista, apenas os saberes de uma classe hegemônica se acham representados.

Além disso, esses espaços ampliam as interações entre pessoas. Os alunos inscrevem-se nas oficinas que lhe são significativas, interagindo com colegas de turmas e de cursos diferentes, professores de outros cursos, servidores da instituição e até mesmo membros da comunidade.

As ICHs oferecem aos futuros professores a oportunidade de reflexão sobre sua identidade e de como suas vivências culturais, crenças e visões de mundo os moldam como sujeitos. Além disso, oportunizam que identidades pessoais, culturais e profissionais entrelacem-se, influenciem-se, acolham-se e respeitem-se mutuamente, formando um professor mais aberto e acolhedor das diferenças.

Os Projetos de Aprendizagem (PA), outro espaço de aprendizagem do currículo, também se revela como uma ação viabilizadora de objetivos inclusivos e de transformação pessoal e social. Todos os alunos idealizam e desenvolvem um projeto de base comunitária que tem como ponto de partida ideias e motivações pessoais articuladas com problematizações relativas ao desenvolvimento sustentável do litoral paranaense. Esse espaço de aprendizagem conecta a educação com a ação civil e a ação social. Os futuros professores são colocados em situações de articulação educação/profissão/sociedade, tornando-se mais responsáveis com a realidade do seu entorno.

Os Fundamentos teórico-práticos (FTP), outro pilar da organização curricular, também contribuem para uma pedagogia inclusiva ao desenvolver temáticas que preparam os estudantes a desenvolver uma compreensão crítica, conscientes do seu contexto e da sua situação como ser humano. Assim, com base nas ementas, é possível verificar que os programas abordam questões de identidade; diversidades culturais; interculturalidade; relações de poder; leitura crítica de aspectos sociais, ambientais, econômicos e educacionais da região conforme excertos extraídos das ementas:

Reconhecimento do sujeito, reconhecimento das manifestações artístico-culturais do litoral. Compreensão dos aspectos culturais, sociais, ambientais, econômicos e educacionais da região (PPC ARTES, 2010, p. 65).

Etnografia, arte e educação. Observação, registro, análise e relato das experiências educativas, temporalidades, sociedades e culturas.

Multiculturalidade e pluriétnicidade no ensino das artes. Cultura afro-brasileira, indígena e educação (PPC ARTES, 2010, p. 67).

Meio sócio-cultural, instituições de ensino e experiências sociais e culturais dos estudantes. Conceitos e relações entre Arte, Cultura, Memória e Educação. Inter-relação entre Arte e Interculturalidade (PPC ARTES, 2010, p. 75).

Características geográficas da biodiversidade e das comunidades locais, numa perspectiva histórica, econômica, cultural, ambiental, política e social (PPC CIÊNCIAS, 2010, p. 51).

História e Filosofia da Educação e o contexto regional. História e Filosofia das Ciências, seus processos de trabalho, seus desafios epistemológicos e suas implicações sociais, relativizadas mediante o reconhecimento dos saberes locais historicamente construídos, tanto no campo das etnociências, quanto no da educação, mais especificamente no ensino das ciências. Produção e divulgação científica. Metodologias de pesquisa das Ciências da Natureza (PPC CIÊNCIAS, 2010, p. 53).

A pedagogia faz-se inclusiva, ainda, ao considerar-se que a proposta é voltada a acolher candidatos da região que têm ficado à margem do acesso à Educação Superior. Como forma de valorizar os candidatos da região, a universidade interage com as escolas locais de Educação Básica indo até elas e trazendo-as até a Universidade para que, por meio desse contato, os alunos se familiarizem com a universidade e desenvolvam perspectivas de acesso.

A fim de integrar e acolher os estudantes, a Universidade conta com um Programa de Apoio à Aprendizagem (PROA) que realiza ações de acompanhamento e assistência estudantil relativas ao desenvolvimento e à organização pessoal (saúde, bem-estar, convivência), ao apoio e à organização pedagógica e aos aspectos normativos e administrativos. O PROA estende ainda suas ações para a análise das questões fora da sala de aula e da Universidade que dificultam o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico do Setor e o acesso e a permanência dos alunos.

Os programas que favorecem uma pedagogia inclusiva contam, ainda, com o Laboratório do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (LABNAPE) que tem como objetivos: proporcionar às pessoas com necessidades especiais oportunidades e condições favoráveis de acesso e participação nas atividades acadêmicas, organizar formação continuada sobre as necessidades especiais e articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área. Há ainda o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e o Núcleo de Acompanhamento de Políticas Afirmativas (NAPA) que acompanham a trajetória de estudantes indígenas e afro-

=====

descendentes, organizando espaços que incentivem a integração entre si e com a comunidade universitária.

c) Relações colaborativas:

Uma orientação crítica valoriza o desenvolvimento de relações colaborativas e interdependentes. O projeto da UFPR Litoral funda-se na compreensão de que uma proposta de desenvolvimento científico, econômico, educacional e social precisa articular vários segmentos da sociedade em torno da demanda para mudanças. Dessa forma, a construção e a implementação da UFPR Litoral “reside na parceria com as instâncias federal, estadual e municipal, incorporando, assim, a perspectiva dessas Instituições em diálogo com as realidades concretas das populações das regiões abarcadas pelo Projeto” (PPP INSTITUCIONAL, 2008, p. 2).

A universidade busca ampliar o espaço público de formação na região ao assumir como missão integrar regiões, saberes, forças da comunidade universitária e do conjunto da sociedade. Nessa intencionalidade de promover parcerias com segmentos da sociedade e esferas públicas, uma importante rede de colaboração é estabelecida com as escolas de Educação Básica da região.

A implantação de cursos de diferentes Licenciaturas no Setor Litoral da UFPR a partir de 2008, fundamentados em um Projeto Político Pedagógico comprometido com uma lógica societária de desenvolvimento regional sustentável, implica numa dinâmica universitária e de formação acadêmica empenhada e entrelaçada com as demandas da materialidade dos sujeitos sociais que aqui vivem. Neste paradigma o Setor Litoral fez uma opção radical pela relação cotidiana com a escola pública como eixo fundamental – seja na formação continuada, seja na formação de redes, seja na implementação de processos de cogestão das políticas públicas, entre outras. Essa correlação se dá numa perspectiva não colonizadora dos diversos espaços e expressões culturais aqui existentes. Isso é vital numa região alijada dos processos de desenvolvimento (PPC LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO, 2010, p. 22).

Essa parceria universidade-escola constitui-se em mais um ponto ilustrativo da sincronicidade da proposta das licenciaturas da UFPR Litoral com o modelo de formação crítica. Zeichner e Flessner (2011, p. 335) apontam que “parte importante da preparação de professores para a justiça social são as experiências de campo exigidas dos futuros professores nas escolas e comunidade”.

Os autores referem-se a pesquisas que evidenciam que os modelos tradicionais de formação nos quais as experiências de campo se dão de forma desconectada do conteúdo e das práticas pedagógicas dos cursos não contribuem para que os professores em formação analisem

e reflitam criticamente sobre as situações reais implicadas no processo ensino-aprendizagem, para que busquem ações propositivas de cunho transformador, nem tampouco para que tomem consciência do caráter político-pedagógico que molda as práticas escolares.

Como ilustração de uma agenda comum com os princípios da educação crítica, reforça-se o caráter contextualizado da proposta pedagógica das licenciaturas da UFPR litoral que parte do conhecimento da realidade e retorna a ela com propostas de intervenção exemplificada nos focos que orientam o currículo: conhecer e compreender (1 a 2 semestres); compreender e propor (1 a 4 semestres); propor e agir (1 a 2 semestres), até a proposta das atividades práticas/estágio em que os temas trabalhados na universidade ocorrem de forma integrada com atividades práticas nas escolas, o que só pode ser viabilizado mediante relações de parcerias.

O PPP institucional e os PPCs dos cursos apresentam algumas ações estrategicamente importantes para que, mediante a parceria universidade-escola, o Setor Litoral amplie o alcance da meta de desenvolvimento local, tendo a escola pública de Educação Básica como aliada, bem como, por meio da estreita relação com ela, a Universidade possa proporcionar aos professores em formação uma integração real com o ambiente onde se dá o exercício da profissão.

Uma dessas ações é o grupo de estudos e articulação da Educação Pública da UFPR Litoral que tem concretizado as seguintes ações: articulação político-pedagógica envolvendo os gestores das redes municipais e estaduais de educação dos municípios do Litoral paranaense; atuação direta nas escolas municipais e estaduais via projetos de servidores docentes, técnico-administrativos e alunos; formação continuada dos professores e demais profissionais da educação das redes municipais: semanas pedagógicas; cursos de extensão; palestras e oficinas (PPC LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO, 2010).

O Labmóvel - Laboratório Móvel de Educação Científica da UFPR Litoral - foi concebido a partir de um diagnóstico sobre a realidade do ensino de Ciências no litoral do Paraná e traz vinculado o propósito de parceria entre universidade, comunidade e escola pública de Educação Básica por meio de ações que articulam ensino, pesquisa e extensão. As ações envolvem Clubes de Ciências; Exposições Temáticas; Feiras de Ciências; periódicos de divulgação científica; produção de materiais áudio visuais, pedagógicos e científicos; jogos

=====

didáticos; pesquisas em torno da realidade ambiental da região e da saúde da população local. O Labmóvel vai até as escolas públicas e traz os alunos até o Laboratório.

Entende-se que um projeto inovador implica ser orientado por um modelo de formação igualmente inovador. A análise do modelo de formação que orienta a reforma que se está analisando aqui caminha na direção de responder à necessidade de encontrar novas formas de pensar e operacionalizar os currículos de formação de professores. Há, no caso em estudo, uma contribuição às políticas de formação de professores ao diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um aspecto que se faz sentir representado nos três cursos é um modelo diferenciado de formação que rompe com a racionalidade técnica predominante nos cursos de formação no Brasil. Depreende-se da análise documental que o modelo de formação dos cursos analisados encaminha-se para uma orientação social-reconstrucionista ou crítica, como também é chamada. Essa orientação caracteriza-se por incluir a análise do contexto social no processo ensino-aprendizagem e adotar uma perspectiva do conhecimento como construção social. Ela concede ao perfil docente o papel de agente de mudanças comprometido com valores emancipatórios frente às relações desiguais de poder presentes na sociedade e na escola.

Para Teitelbaum (2011), a abordagem crítica tem como finalidade auxiliar os estudantes para que eles questionem e negociem as relações entre teoria e prática, análise crítica e senso comum, aprendizagem e mudança social.

O modelo de formação de orientação crítica favorece a mudança em alguns pontos que se mostram carentes de alterações nas licenciaturas. Um primeiro deles diz respeito à relação que a universidade constrói com a comunidade. O vínculo que a UFPR Litoral estabelece com a comunidade, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável da região onde está localizada, abre espaço para a construção do conhecimento a partir de problematizações sociais concretas, oferecendo uma formação integradora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos científicos, apontando para uma nova postura na educação conforme sugere Dowbor:

Uma nova visão está entrando rapidamente no universo da educação, de que os alunos, além do currículo tradicional, devem conhecer e compreender a

realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais [...]. Trata-se de fechar a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve (DOWBOR, 2006, p. 1).

Um segundo ponto diz respeito à relação que promove a integração entre universidade e escolas da Educação Básica em uma perspectiva de fortalecimento mútuo. A falta de aproximação entre as instituições que formam professores e os locais onde se dá o exercício da profissão (escolas) é apontado como um dos grandes problemas da formação docente no Brasil, sendo de suma importância construir itinerários curriculares que construam alternativas para a superação desse ponto nevrálgico. Para Canário (1998, p. 16), essa “maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ineficácia”.

A relação de aproximação da universidade com a comunidade e com as escolas da região favorecida pelo modelo crítico de formação que embasa a proposta contribui ainda para uma alteração substantiva nos saberes de base para a docência. Os saberes da docência é um tema ainda pouco explorado quando se pensa em renovação dos programas de formação docente. Normalmente, os saberes em cursos de formação têm ficado restritos aos saberes didáticos (Pedagogia) ou aos saberes dos conteúdos (demais licenciaturas). Pesquisadores (GARCÍA, 1999; TARDIF, 2011) têm defendido a ampliação dos saberes para a aprendizagem da docência que deveriam incluir, além do conhecimento didático e do conteúdo, os saberes do contexto e da experiência. Esses dois saberes são fortalecidos mediante o forte vínculo relacional entre ciência, educação, contextos escolares, sociedade e a história de vida dos alunos, de forma a resgatar a função social e a aplicação contextual na abordagem dos conteúdos.

A forte articulação da universidade com a realidade do seu entorno, seja a comunidade ou as escolas, oportuniza avanços em outros pontos colocados como nevrálgicos para a formação de professores como a relação teoria prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o estágio de cunho aplicacionista colocado lá no final do curso desintegrado dos fundamentos teóricos. Como diz Tardif (2011, p. 269): “Na formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente”.

A análise realizada sobre a experiência formativa desenvolvida na UFPR Litoral permite argumentar que a instituição deu passos significativos na direção de novos rumos para a

=====

formação de professores no Brasil ao romper com os modelos técnicos de formação e encaminhar-se para uma perspectiva crítica. Imbernón (2009), ao referir-se às novas tendências para a formação de professores afirma:

Uma reestruturação da formação de professores precisa se opor frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica que com outros nomes e procedimentos, nos leva de volta ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia...), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação e da formação. É preciso assumir uma perspectiva crítica em educação e formação (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

Na mesma direção, García (1999) propõe que os programas de formação de professores devem ultrapassar a racionalidade técnica que ainda continua a dominar nesses cursos.

Ao analisar-se e socializar-se uma experiência formativa em cursos de formação de professores, espera-se ter contribuído com a crenças no novo, a coragem e a esperança de fazer do anúncio um prenúncio.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, D' Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 33-41, 1992.

CANÁRIO, Rui. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 6, p.9-27, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. Tradução Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves. (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio; AMARAL, Fernanda. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: DALBEN et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação docente**: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 527-550.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. 2006. Disponível em: <<http://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

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. 263 f. Tese (Doutorado em

=====

Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LÜDKE, Menga. **Avaliação institucional**: formação docente para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Série: Cadernos CRUB, v. 1, n. 4, Brasília, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. PBL na Educação? In: **ENDIPE 2004**, Curitiba: Anais do ENDIPE, 2004a, 2 v.

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

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, Luciola Licínio. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves. (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 235-252.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michel; AU, Wine; GANDIM, Luis Armando. (Orgs.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 349-364.

TERRAZAN, Eduardo A. et al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008

UFPR- Unidade Litoral. Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Matinhos: UFPR-Litoral, 2008.

UFPR- Unidade Litoral. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Matinhos: UFPR-Litoral, 2010.

UFPR- Unidade Litoral. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Matinhos: UFPR-Litoral, 2010.

UFPR- Unidade Litoral. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Matinhos: UFPR-Litoral, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M.; FLESNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, Michel; AU, Wayne; GANDIN, Luiz Armando. (Orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.14-32

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel Patrick. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata Editora, 1977.

NOTAS

¹ O conceito de “racionalidade técnica” tem sido usado por diversos autores (GARCÍA,1999; DINIZ-PEREIRA; AMARAL, 2010; TERRAZAN et al., 2008, entre outros) para referirem-se ao modelo de formação cuja ênfase recai na capacitação para o domínio de uma área específica. Esse modelo tem orientado a configuração 3+1 dos cursos de licenciatura, cuja formação pedagógica é apenas um apêndice na formação.

² A expressão “justiça social” passou a ser usada para descrever programas de formação de professores que são voltados à reconstrução social ou educação crítica (ZEICHNER; FLESSNER, 2011).