

**DOCÊNCIA CURRICULAR INOVADORA: ASPECTOS DIDÁTICOS E PRÁTICAS
DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA**

BORGES SOBRINHO, Cléber José¹

ROCHA, Damião²

Modalidade: Comunicação oral

GT: Didáticas, Prática de Ensino e Estágio

1- Mestrando em educação pelo PPGE/UFT. cleberborgess@yahoo.com.br
2- Prof. Dr. Orientador pelo PPGE/UFT. damiao@uft.edu.br

JUSTIFICATIVA

O Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas (NEPCE), é um locus de diálogo multiprofissional de estudos contemporâneos. Suas três convergentes linhas de pesquisas contemplam as categorias: docência, metodologias, formação de professores, profissionalização docente, educação básica, educação superior, ensinagem, aprendizagem, Estado, gestão democrática, currículo oculto, identidades, alteridade, pós-curriculo das diferenças, representações, cultura, gênero, diversidade sexual e intergeracional, cibercultura, tecnologias digitais. Como repercussão na extensão universitária destaca-se o trabalho com a terceira idade a nível estadual e internacional com a implantação da Universidade da Maturidade (UMA/UFT). Na pesquisa com as teses sobre políticas públicas de formação de professores (PUC/SP), gestão municipal (UFG), tecnologias digitais e pedagogia (UFBA), educação e faixas geracionais (UFRN).

Na gestão educacional o NEPCE há participação na presidência da UNDIME, Secretaria de Educação da SEMED/Palmas, no CME, na consultoria da Escola de Tempo Integral do Governo de Palmas, na Secretaria de Estado de Educação do Tocantins. Na graduação com oferta das disciplinas Teoria do Currículo, Novas Tecnologias e Educação, Fundamentos do Ensino Fundamental, Política Educacional, Programas e Projetos em Políticas Públicas, Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia, Projetos de Estágio, Psicologia da Educação, Teorias Pedagógicas e Orientação de Monografias. Na pós-graduação *lato sensu* Política Educacional, Metodologia e Docência do Ensino Superior, Tecnologias e Formação de Professores. Na Assessoria ao Sistema Estadual e Municipal de Ensino do Estado do Tocantins na construção do Projeto Pedagógico da Escola, Formação Continuada.

O trabalho resulta da observação das práticas docentes baseadas nos enfoques curriculares na educação brasileira contemporânea. A meta é apresentar um esboço de docência curricular, que se trata das atividades docentes decorrentes das inovações curriculares, ocorridas durante o século XXI. Faz parte da pesquisa em andamento de dissertação do Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins.

OBJETIVOS

O V EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino – é um evento acadêmico-científico e de formação de professores da Educação Básica, e neste ano de 2013 apresenta o tema “Didática e Formação de Professores: a qualidade da educação em debate”, e, desde suas edições anteriores o evento tem se consolidado como um espaço de articulação entre a universidade e as escolas de educação básica materializando a tão almejada relação entre teoria e a prática, necessária para melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa; o V EDIPE também constituirá em um espaço de socialização de pesquisas e fomento às práticas educacionais contemporâneas. Nesse sentido este trabalho, que faz parte da pesquisa em andamento de dissertação do Mestrado em Educação, apresenta os seguintes objetivos específicos: compreender a concepção de docência e prática pedagógica na literatura educacional brasileira contemporânea; identificar saberes docentes e saberes profissionais como dispositivo de profissionalização do currículo; e descrever a competência dos profissionais docentes.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa em educação, também conhecida como estratégias de investigações, utiliza-se de práticas de trabalhos que indicam direções e procedimentos no formato de artigos, projetos de pesquisa e trabalhos científicos.

O material de trabalho utilizado foi a pesquisa bibliográfica, e com base no estudo, elegeu-se categorias de pesquisa, ao analisar as representações sobre a docência curricular na educação brasileira contemporânea.

O trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa de estratégia fenomenológica, no qual o pesquisador é o principal instrumento na coleta de dados, por isso os dados coletados e registrados não foram quantificados, mas sim triangulados, e, posteriormente, aplicados através de abordagens emergentes; por isso tais dados são descritivos.

Os autores de fundamentação teórica com os quais trabalhamos são: CAMBI (1999), COLL (2007), FREIRE (1996), FURLANI (2001), HUMERMAN (1973), TORRE e BARRIOS (2002), LE BOTERF (2003), PIMENTA (2004), PIMENTA e ANASTASIOU (2002), RIOS (2001), RIOS (2004), ROCHA, MACIEL e PINHO (2013), SACRISTÁN (2000), SCHMIDT (1999) e ZILLI (2012).

DISCUSSÃO TEÓRICA

Para a meta de apresentar um esboço de docência curricular, que se trata das atividades docentes decorrentes das inovações curriculares, ocorridas durante o século XXI discutimos algumas ideias que estão presentes na educação brasileira contemporânea.

Torre e Barrios (2002, p. 11) transcrevem as tradicionais metodologias docentes como uma mera transmissão de informação que, na contemporaneidade, não respondem às demandas socioculturais e nem se ajustam aos princípios de construção do conhecimento, que caracterizam a maior parte das reformas educacionais, inclusive as curriculares. Para tanto há de observar que das considerações epistemológicas, psicossociais e pedagógicas se fazem necessárias para a busca de estratégias docentes alternativas, que levem em consideração os princípios de criatividade, qualidade, competência e colaboração; princípios que nos permitem avançar até a nova sociedade que se configura nos modelos do século XXI.

Desde os anos 2000, os municípios brasileiros são incentivados pelo Ministério da Educação (MEC) a desenvolverem inovações através de experiências, e, uma das formas de mobilização para que os entes federados tornem públicas suas experiências inovadoras em gestão são as ações de “prospecção” e “identificação” de projetos inovadores em gestão municipal assim como uma recente ação governamental conhecida como Ensino Médio Inovador.

Para o termo “inovação”, Rocha, Maciel e Pinho (2013) apresentam uma discussão marcada pelos conceitos de “mudança” e “reforma”, que são debatidos, re-significados, ao que no Brasil convencionou chamar de inovação curricular, ou inovação educacional.

Inovação esta que ocorre em primeiro ponto de referência ao modelo de ensino jesuítico, presente no Brasil-colônia, que se baseava na transmissão de conhecimentos, cujo conteúdo era indiscutível, e, deveria ser memorizado através de um modelo docente expositivo, acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos, que por sua vez eram submetidos a uma avaliação, a fim de seguir um controle rígido e preestabelecido de ensino. Isto ocorria nas escolas jesuíticas, que efetivaram um modelo único de aprender, com controle rígido, tanto dentro como fora da sala de aula, e uma hierarquia de organização de estudos. O resultado era um aluno passivo e obediente que memorizava o conteúdo ministrado com foco voltado para uma série de avaliações.

Schmidt (1999) aborda, para este período, a importância da padronização monástica – com destaque à fase inicial na figura de Santo Agostinho e, posteriormente, São Tomás de

Aquino em relação aos processos educacionais, uma vez que as escolas eram anexas às catedrais, ou ainda, aos mosteiros (escolas monásticas).

Zilli (2012) defendeu as influências da escolástica³ – com destaque para as figuras de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino – seguida de conclusão baseada na grande influência que a educação ocidental recebeu deste processo medieval, uma vez que houve uma busca por uma identidade educativa que tinha como base os preceitos do teocentrismo, mas que também buscava intercalá-los com os conhecimentos científicos observados na época. Pimenta e Anastasiou (2002) ratificam as alegações de Zilli (idem), uma vez que todos estes confirmam um importante detalhe sobre o modelo educacional jesuítico, que ocorre em dois momentos, ambos fundamentais para progressão do ensino: a *lectio*, que consistia na leitura do texto, sua interpretação pelo professor, com a análise palavras, o destaque de ideias, e a sua comparação com outros autores; e a *questio*, que consistia nas perguntas do professor aos alunos e destes ao mestre. Atitudes ainda visíveis nos dias atuais.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 147) tratam da influência que o modelo jesuítico estabelece nos dias atuais, pois este ainda é presente nas salas de aulas brasileiras, uma vez que a gênese das práticas e os métodos de ensino são tratados como um *habitus*. Logo, a docência brasileira contemporânea apresentou definições teóricas diferenciadas ao longo de seu processo educacional inovador durante a contemporaneidade - ainda que historicamente marcada por revoluções, industrialização, direito, democratização e pluralismo, a contemporaneidade também deve ser lembrada como a época da educação.

Cambi (1999) referencia que a educação na época contemporânea atuou como mediadora de processos plurais, que, ao mesmo tempo em que dependia de bases ideológicas para seu funcionamento, também criava novas bases para se sustentar; não por acaso de defender que “não há educação neutral, ela deve ser pensada”. Além de uma expansão funcional, a educação contemporânea abraçou “pontos sociais” que estruturam três novas figuras/sujeitos da educação: a criança, a mulher e o deficiente.

Outra conquista da educação contemporânea foi a soberania do Estado como figura gerenciadora, quando passou a tomar para si a responsabilidade de educar, e, conseguinte atualizou-a através de modelos culturais que buscavam uma nova sociedade, que deveria ser configurada como produtiva, pluralista e aberta. A escola tornou-se obrigatória e gratuita, ainda que com grandes ressalvas quando comparada às escolas particulares (CAMBI, ibidem).

3- A escolástica, ou escolaticismo, foi o método educacional predominante nas universidades medievais europeias entre o início dos séculos XI a XV. Este método nasceu nas escolas monásticas cristãs e buscava conciliar o pensamento racional à fé cristã. O maior exemplo da escolástica está na obra-prima de São Tomás de Aquino: *Summa Theologica*.

Com o avanço da periodização histórica, era visivelmente crescente a importância da educação da sociedade, pois esta promovia mudanças atitudinais que repercutiam em avanços para a própria sociedade. À época contemporânea, a educação era definida como um aprendizado social por parte do indivíduo e um meio para conformar outros indivíduos às normas e valores coletivos por parte da sociedade, além de ser um instrumento para perpetuar nas gerações mais jovens frente às tradições e conquistas de um determinado nível de desenvolvimento social e cultural atingido por um povo (DURKHEIM, 2008).

Torre e Barrios (2002, p. 20) caracterizam o professor do modelo tradicional como o “monopolizador do saber e transmissor do conhecimento” e afirmam que esta visão não deve mais persistir uma vez que o docente adquire nova importância no cenário educacional, especialmente em relação à sua competência e pela interação entre instituições educacionais e formativas, que estão de um lado, e pela sociedade em conjunto, pelo outro lado. Logo, o docente deve promover ações que contribuam com as práticas educativas para que estas venham a resultar em uma melhor docência na educação contemporânea, além de inovações pedagógicas e curriculares.

Ao longo do tempo as inovações passaram a ser entendidas não apenas no que se restringiam às questões das práticas ou ao desenvolvimento de experiências pedagógicas inovadoras, uma vez que seus interlocutores trazem consigo a significação mais abrangente de inovação: desde o trabalho que se realiza, as dificuldades, intenções, concepções da formação e profissionalização docente, que estão carregadas dos sentidos que os sujeitos imprimem ao fazer pedagógico.

A inovação é essencial em toda mudança educacional, tanto no sistema educativo como na própria escola. Envolve e tem sempre como referência o professor. De fato, o desenvolvimento de toda inovação exige a consideração da dimensão pessoal ou biográfica porque coloca-la em prática depende deste agente de troca. (TORRE; BARRIOS, 2002, p. 45).

Por isso a trajetória da educação brasileira é permeada de reformas educacionais que não chegam a causar impacto na educação quando em consideração às iniciativas desenvolvidas com intencionalidade, as chamadas experiências inovadoras; ainda que o termo inovação seja polissêmico, complexo e plural, diferentemente dos contextos europeu e norte-americano, nas pesquisas em educação no Brasil, é pouco estudado. Como exemplo, para tratarmos de inovações curriculares (movimento implantado nas escolas e sistemas educacionais com a meta de se criarem novos formatos e desenvolverem os currículos e as práticas informativas) consideramos que a concepção de reforma educacional precisa ser

superada de seu reducionismo e avançar para a criação de novas possibilidades formativas (ROCHA, MACIEL e PINHO, 2013).

Não há como desenvolver inovações formativas sem compreender a necessidade didática inovadora frente a uma nova época, novos questionamentos, novas tecnologias, novos alunos e manter as mesmas metodologias frente aos processos de ensino-aprendizagem. O conhecimento existente deve ser multiplicado, com a didática pertinente, ao mesmo tempo em que novos conhecimentos devem ser adquiridos.

Freire (1996, p. 22-23) alega que ensinar não se trata apenas da transferência de conhecimentos, mas de criar possibilidades para produção ou construção deste conhecimento. Logo não há existência de apenas um sujeito ativo e um passivo – professor e aluno, respectivamente – mas a busca por uma interação que promova resultados efetivos. Por isso não há docência sem discência, uma vez que estas duas se explicam, e, seus sujeitos, apesar das pertinentes diferenças entre si, não se reduzem à mera condição de ser o sujeito passivo um do outro e menos ainda passar a permanecer na condição de objeto. Há de acontecer uma interação positiva para ambos, afinal todo docente um dia já foi discente, e em suas ações pretende proporcionar a seus alunos os feitos alcançados por seus antigos e atuais professores; não para que haja uma repetição mecânica de gestos e frases marcantes, mas para fundamentar a compreensão de valores humanos – sentimentos e emoções – além da superação individual, na qual a insegurança é substituída pela segurança e o medo, que após ser “educado”, se torne em coragem (IBIDEM, p. 45).

Rios (2004, p. 70) discursa que justamente através da fundamental relação professor-aluno, quando o docente atua na condição de mediador, e, exerce tal ação – ação mediadora – é que ocorre a promoção interativa em sala de aula que reflete em ações discentes que resultam não apenas na aquisição de conhecimentos mas em atitudes sociais positivas, uma vez que o docente contribuiu diretamente na formação técnica-profissional-social de seus alunos; afinal, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. Por isso a relação professor-aluno deve ser uma relação comunicativa, e, no processo de ensino-aprendizagem, o professor ao comunicar-se com os alunos, faz com que estes, através de sua mediação, comuniquem uns com os outros e também com a realidade a qual estão inseridos, para expressão de seus conhecimentos adquiridos e seus valores formados (IDEM, 2001, p. 128). Torres e Barrios (2002, p. 19) ratificam a importância da figura do professor e o definem como um agente que possui um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem, por se tratar de um profissional mediador entre o currículo

e seus destinatários, e, sempre ressaltam que estes mesmos destinatários são também mediadores de sua própria aprendizagem.

O docente pode ser apresentado como sendo o resultado de um conjunto de ações e efeitos obtidos ao longo de sua preparação enquanto na condição de discente, e não apenas pelos conhecimentos obtidos e trabalhados ao longo de uma graduação, mas, também, às experiências adquiridas nas atuações sociais e resoluções de problemas pessoais. Há de se respeitar que a experiência acumulada é uma válida referência – todavia não é um padrão – assim como há de se observar as exigências que esta profissão necessita, como alteração, flexibilidade e imprevisibilidade; estes são alguns pontos que necessitam serem administrados cotidianamente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 114).

Diante de exigências contínuas, a função docente, quando em sua análise, não pode se realizar à margem da formação do professor. Torre e Barrios (2002, p. 27-28) apontam que a formação do professor não é uma atividade isolada nem pode considerar-se como um campo autônomo e independente de conhecimento e investigação; sua concepção está vinculada aos marcos teóricos e suposições que em determinado momento sócio histórico predominam no conhecimento social, uma vez que da mesma forma que existem diferentes conceitos de professor e seu papel, também existem diferentes concepções quanto à formação do professor, no sentido de conjunto de ideias próximas às metas da formação do professor e dos meios para consegui-las. Portanto, a formação do docente não é e não pode ser sua única base para desenvolvimento de suas atividades.

Compreende-se a necessidade de uma satisfatória importância do aproveitamento da experiência discente, que é fundamental para a prática docente a ser exercida atual ou futuramente, ao que a relação de conhecimentos temporais distintos são trabalhados simultaneamente, ainda que de forma inconsciente, mas com resultados visíveis tanto dentro como fora de uma sala de aula. Não é para menos que autoridade do docente é um reflexo de sua competência profissional, independente do local em que esteja. Tal autoridade está convicta que suas consequências e seus reflexos não são presentes em processos estagnados, comumente observados no silêncio dos silenciados, mas no agito dos inquietos que não aceitam a permanência da dúvida, e para esta exigem uma solução (FREIRE, 1996, p. 90-93).

Furlani (2001, p. 20) afirma que para que a autoridade docente se exerça, é preciso que ocorra o reconhecimento das características de liderança em uma pessoa ou grupo, que se inicia através da disponibilidade – medida pela hierarquia de valores e o afincamento para alcançar o êxito em suas tarefas – para solucionar as necessidades grupais. O exercício da autoridade pressupõe, portanto, a existência de um respeito mútuo à diferença. Tal autoridade docente

não está automaticamente implícita ou simplesmente já existe, como deveria ser, ela é conquistada através da competência e do empenho profissional e individual de cada professor, ao que este estabelece uma mediação democrática na qual predomina uma conversão de liberdade e igualdade inseridas na direção de uma qualidade de vida coletiva e com promoção ao fator social. Todavia, se o professor abre mão e nega sua autoridade, ele abandona o exercício do poder necessário para transmitir conhecimentos, disciplinar e avaliar situações pedagógicas, além de vivenciar ações positivas em seu relacionamento com os alunos; isto ocorrerá em virtude da ausência do respeito pela singularidade de cada aluno. Compreende-se que a autoridade deve estar inserida na docência, cujo foco é promover o ensino (IBIDEM, p. 30-38).

Só que para ensinar, o docente necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem sua especificidade, afinal, a profissão docente é uma prática educativa, ou seja, é uma forma que conduz à intervenção da realidade social, declara Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178) em consonância com Furlani (2001, p. 23). Para tanto, o educador necessita estender sua identidade frente suas ações das práticas educativas e sociais. Logo, complementa, que não somente a capacidade técnica do professor (escolaridade, domínio de um ramo do conhecimento, experiências e saberes) que é exercitada em suas funções, mas também em suas características emocionais, culturais e de personalidade, que possibilitam o desempenho do professor quando este ministra conteúdos, disciplina e avalia a situação pedagógica (IBIDEM, p. 57-58).

Ainda que o professor possa circunscrever-se à função de desenvolvimento (docência), sua competência profissional não fica circunscrita a esse contexto, pois para que sua função de desenvolvimento (docente) seja efetiva, ele necessita da colaboração das outras funções e das relações com os demais contextos que a classe se insere. Assim, o professor é, também, um profissional que integra as demais funções, ou seja, o exercício da docência envolve interações sociais e emotivas com o intuito de promover mudanças comportamentais e, acima de tudo, atitudinais. (TORRES; BARRIOS, 2002, p. 25).

A ação docente, além de ser uma prática educativa, é uma atitude exclusivamente humana e formadora, por isso ética. Não é para menos que Freire (1996, p. 65) afirma que de um agente da docência deve-se exigir seriedade e retidão, ou seja, atrelada à sua profissão, o docente deverá exercitar posturas coerentes à sua responsabilidade e ações em cujo caráter não seja apenas voltado em uma direção unilateral. Sob este ponto, Furlani (2001, p. 30-40) escreve da importância da competência e empenho profissional dos docentes, quando estes, através do desempenho de seus papéis, estabelecem uma interação com seus alunos ao se

utilizarem de ferramentas socioeducativas; todavia, quando o professor abre mão de suas posturas, ele passa a se classificar como um mero informador, controlador e classificador, e, não um seletivo agente promotor dos quatro temas: transmissão de conhecimento, disciplinamento da situação pedagógica, avaliação da situação pedagógica e vivência de modelos no relacionamento com os alunos.

Cabe a cada professor decidir suas linhas de ação, tanto na adoção de práticas autoritárias (desigualdade ou ocultação no exercício do poder), ou na omissão do desempenho de uma de suas funções (abandono do exercício do poder) quando não possui condições pessoais, técnicas ou políticas para promoção do desenvolvimento da competência profissional, ou, ainda, quando não há motivação para o aprendizado com os demais membros com os quais interage em seu meio profissional, sejam estes hierarquicamente superiores ou não (FURLANI, 2001, p. 51).

Por isso a formação docente é um processo que se desenvolve de forma permanente e envolve a valorização identitária do próprio professor, que é simultaneamente epistemológica e profissional, e, realiza-se no campo teórico do conhecimento e âmbito da prática social; afinal, a docência constitui um campo específico da prática social. Justamente por haver este processo permanente, que as transformações das práticas docentes só ocorrerão caso o professor decida ampliar e avaliar sua consciência sobre sua própria prática, nas quais estarão inseridas os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade vivenciada (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 13).

A capacitação técnica do professor (escolaridade, domínio de um ramo do conhecimento, experiência), e não apenas ela, que se exercita nos papéis docentes, mas também suas características afetivas, culturais e de personalidade estão inseridas em um grupo problemático, uma vez que o desempenho possibilita a vivência de modelos práticos, como por exemplo, o educador que transmite conteúdo, disciplina e avalia a situação pedagógica, não apenas uma vez, mas constantemente. (FURLANI, 2001, p. 57-58).

Ainda sobre a profissão docente, também há de observar e avaliar seus elementos constitutivos – formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, atitudes práticas, regulamentação e código de ética; tais elementos deveriam ser adquiridos ao longo processo de formação docente, contudo isto não ocorre, então, estes elementos estão presentes, ou pelo menos deveriam estar, em processos de profissionalização continuada, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 107).

Os processos de profissionalização continuada bem-sucedidos se assentam, conforme Nóvoa (1992, p. 112), em três processos essenciais que visam à construção da identidade

docente, são eles: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para concepção de seus objetivos educacionais.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 114) apontam as seguintes características da profissão docente: imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade; tais características são indispensáveis a um necessário enfrentamento da racionalidade técnica e um amadurecimento profissional do docente, principalmente por aqueles professores que se formam em uma área e exercem a docência em outra(s). Esta realidade, ainda que não aceita em sua totalidade, reflete uma situação real. Guimarães (2001, p. 117-118), sob esta observação, aponta que a profissão de professor está mais próxima de um conceito direcionado para uma atividade humana necessária, sustentada por bases teórico-práticas e éticas, do que o pleito da constituição de um segmento profissional já conhecido. Isto significa que não basta um delineamento diferenciado para exercício da docência, mas também o devido reconhecimento da complexidade, dificuldades e perspectivas a longo prazo que esta profissionalização necessita, ou seja, as dificuldades atinentes à docência deveriam ser melhor trabalhadas.

Freire (1996, p. 145-146) relaciona que as dificuldades iniciam nos métodos de formação do professor, que “programam” homens e mulheres para aprender, e, conseqüentemente, ensinar, conhecer, intervir, relacionar, compreender, atuar, e, estas ações resultaram na transcrição da prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. A educação é uma prática exclusivamente humana, e, não pode ser compreendida como uma experiência fria e sem alma, uma vez que os sentimentos, as emoções, os desejos, as inspirações, os sonhos não podem ser reprimidos, pois estaria incorrendo em uma ditadura reacionalista; todavia, ainda que pela presença do lado emocional, a prática educativa está necessariamente ligada a rigor, coerência, atitude, exigência e disciplina intelectual.

Rios (2004, p. 71) observa que as exigências para a classe docente são inúmeras e grandiosas, e, julga necessária quando, por maior que seja a importância da atuação do educador, tanto dentro como fora de sala de aula, não são estes fatos – as exigências – que contribuem ou poderão contribuir para a melhoria do sistema educacional de âmbito nacional. Desafios e contravenções rotineiras são perceptíveis até por parte daqueles que não pertencem à área educacional, e a aceitação de tal realidade não trará qualquer espécie de modificação positiva, ou seja, a acomodação e o conformismo de situações desagradáveis e não-

satisfatórias não pode fazer parte das posturas atitudinais do professor, principalmente quando este profissional está inserido em uma realidade na qual percebe a necessidade de mudanças em cujos resultados são vislumbres de alterações que propõe modificações para melhorias.

As atitudes pró-ativas e as posturas positivas que norteiam as ações docentes ocorrem através de um trabalho contínuo que se dá forma de processo; este processo resulta em transformações necessárias à ação educativa dos professores. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p 183-186) alguns modelos/enfoques marcaram a prática docente institucional: o Enfoque Tradicional apresentava por finalidade transmitir conhecimentos diretamente vinculados às habilidades e, neste modelo, docência é considerada um “dom inato”, ou seja, o professor nasce pronto e deve ser apenas treinado na prática profissional; no Enfoque Técnico o conteúdo do ensino é composto de conhecimentos científicos e sua finalidade é promover a transmissão de conhecimentos elaborados produzidos pela pesquisa científica e o docente deve ser formado para adquirir competências comportamentais, por isso, o investimento deverá ocorrer em sua formação técnico-instrumental; e no Enfoque Reflexivo, o ensino é uma atividade complexa em espaços específicos, e o professor deve ser um intelectual a desenvolver seus saberes e sua criatividade, e, a formação docente requer investimentos acadêmicos, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e de sua área de atuação e da didática.

Independente dos enfoques aplicados, o docente necessita ter convicção de que a técnica educativa terá êxito quando aplicada em locais que, anteriormente, as técnicas morais e moralizantes fracassaram (LIBÂNEO, 1985, p. 52), uma vez que a abrangência educacional é mais ampla e direcionada à mudanças comportamentais, que partem do individual com finalidade de atingir o coletivo, como por exemplo de um aluno para uma sala de aula ou de uma sala de aula para uma escola. Não obstante, o docente, além de suas convicções e experiências, deve compreender que a atuação do educador não é o único fato que contribui ou pode contribuir para a melhoria da educação e dos processos (RIOS, 2004, p. 71).

Pimenta (2004, p. 22) afirma que o ensino é uma prática social viva e ressalta a importância da compreensão de uma atividade docente na qual o próprio docente relacione seus vínculos pessoais com as práticas sociais de sua historicidade. Tal afirmação é necessária para que qualquer educador entenda que o exercício da docência, em caráter pessoal e não apenas profissional, se dará em qualquer lugar em que esteja.

Torre e Barrios (2002, p. 82) apontam que o ensino não se resume a instruir ou oferecer cultura a quem necessita delas, e, nem sequer se esgota na meta elevada de contribuir na formação do pensamento; classificam como uma extensão da profissão social que está

comprometida com os valores e com a disposição em defender estes valores. Logo, a profissão docente, assim como outras de caráter social, não se resume a uma atividade de trabalho para ganhar a vida e não realiza suas funções mecanicamente. O professor está conectado todos os momentos do dia, independente do lugar, seja ministrando aulas, reunindo com outras pessoas, dialogando, ou mesmo se divertindo; não há como deixar de aplicar sua “cara formativa” de tudo que acontece a sua volta. Por isso afirmam que o grande livro do professor é o mundo, mas é necessário que saiba ler este grande livro. Deduzem que o “professor que pretendemos formar deveria ser o mais parecido possível com o professor que queremos”.

Entre tantas atribuições e exigências – pessoais e profissionais – o educador necessita articular vontade e consciência para que haja compreensão de componentes essenciais da sua prática político-moral, todavia este ato não acontecerá senão houver liberdade própria, espontaneidade e ausência de direitos naturais. Não é para menos que as questões políticas são também éticas, uma vez que é preciso que o educador saiba que suas trilhas serão resultados de uma organizada soma de vontade, saberes, possibilidades, limites das circunstâncias, atitudes sociais e práticas educativas (RIOS, 2004, p. 61-63).

Ainda que o desenvolvimento profissional dos docentes seja uma modalidade continuada, este tem se constituído em objetivos de políticas que valorizam sua formação, não mais baseada na racionalidade técnica, mas em uma perspectiva que compreenda a necessidade de considerar a capacidade técnica individual, uma vez que os professores não são meros executores de decisões alheias (RIOS, 2001, p. 12).

Observa-se que o reflexo das ações docentes não está presente apenas nas filosofias educacionais, mas também quando há ligação entre ciências que investigam o fenômeno educativo e a prática dos sujeitos que atuam no campo da educação. Tais ações, quando competentes, ou seja, de boa qualidade, são traduzidas como o espaço de entrecruzamento de três vértices: eficiência, bem e beleza (IBIDEM, p. 22-24).

Portanto, quando Rios (2001, p. 68-69) escreve sobre qualidade, esta não seria um atributo, uma característica, uma propriedade, mas se trataria de um conjunto de atributos, de propriedades e elementos que caracterizam a chamada “boa educação”, presente em alguns modelos didáticos dos atuais processos de ensino-aprendizagem, mas que poderiam contemplar um maior número de instituições escolares e, também, de docentes, uma vez que nos dias de hoje ainda observa-se práticas de ensino aplicadas há mais de quinhentos anos atrás, o chamado “modelo jesuítico” – já tratado anteriormente. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 227) complementam a observação ao lembrar que as concepções e práticas tradicionais

trazidas pelos jesuítas, que impregnaram de maneira muito forte o ensino em todos seus níveis de escolaridade, até os dias de hoje, resultam que o professor, classificado como competente, é aquele capaz de expor e explicar um conteúdo com clareza e propriedade, além manter o aluno atento e motivado para ampliar seus conhecimentos.

Não é pra menos que a educação é visualizada como um processo de socialização da cultura, pois se constroem, se mantêm, e se transformam os conhecimentos e os valores de forma gradativa e através de um processo não-linear. A boa educação – pela qual se vale a pena lutar e insistir – é aquela cujos atributos transportam em seu interior o chamado “valor positivo”. Por isso há a defesa da ideia do ensino competente, que é um ensino de boa qualidade, do qual se justifica a necessidade de adjetivação desta qualidade e da demonstração de sua eficácia, na qual permite a possibilidade de conexão entre as dimensões técnica, ética, estética e política, presentes nas atividades docentes, mas nem sempre unidas (RIOS, 2001, p. 63-70). Não apenas a ideia, mas a escola e o professor competentes serão aqueles, segundo Furlani (2001, p. 76), que conseguirem garantir aos alunos o domínio das habilidades relevantes para sua qualificação, habilidades estas que deverão ser corretamente e constantemente avaliadas.

Freire (1996, p. 118) reforça que a educação de qualidade deve se fazer com clareza em relação ao objeto, uma vez que o aluno deve ser provocado através de um conjunto de fatos, como materiais, ambiente de aprendizagem, estudos direcionados, e, acima de tudo, a produzir a compreensão do objeto, ao invés de simplesmente recebê-la na íntegra de seu professor. Isto é um exercício crítico da resistência pessoal de cada docente, quando se submete e aceita as simples ideologias que se baseiam na exclusividade da transmissão de informações, o que compromete a aquisição de uma sabedoria indispensável à melhoria da prática docente individual, e, conseqüentemente, uma melhor promoção ao desenvolvimento discente (IBIDEM, p. 133).

Nisto, Rios (2001, p. 138) classifica o ensino da melhor qualidade como aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar; mas ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo; escrever não apenas os cadernos, mas no contexto de que participa, deixando sinais e símbolos; e contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Logo, promover a docência é estar muito além das dimensões pessoais do professor e fazer muito mais do que escrever singelas atividades em um quadro negro.

Atividades educativas de qualidade são tidas como práticas docentes competentes que contribuem diretamente para a formação da cidadania e não apenas a formação acadêmica e

profissional, e, não se trata apenas do aluno, mas também do próprio professor, já que há uma exigência sobre a pessoa a qual se pretende formar em relação à pessoa formadora, ou seja, as exigências aplicadas durante a formação do discente devem ser seguidas pelo agente formador (RIOS, 2001, p. 126). Esta identificação mútua entre professores e alunos, que deve ocorrer com respeito e a devida distinção entre as partes, proporciona um processo de ensino-aprendizagem efetivo, no qual se estabelece um ganho para ambos, onde um ensina ao mesmo tempo em que aprende, e, o outro aprende ao mesmo tempo em que espera a oportunidade para colocar em prática seus novos conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 218).

Por isso Torre e Barrios (2002, p. 81-82) descrevem que o docente imaginado para o século XXI, da óptica de interação sócio afetiva – que abrange atuações de integração, exerce o construtivismo e apresenta postura relacional, é principalmente um formador inovador e criativo que facilite o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. O docente é capaz de fazer o diferencial não apenas em sala de aula, mas em ambientes internos e externos à instituição a qual representa.

Logo, faz-se necessária uma mudança na postura de professores e alunos diante da ciência e do conhecimento, e, faz-se necessário organizar os currículos e os percursos formativos dos alunos de modo que se ampliem as oportunidades de inserção pedagógica dos professores e dos alunos nos cursos que frequentam. (PIMENTA; ANASTASIOU, p. 242-243). Assim que os sistemas escolares, segundo Sacristán (2000, p. 9), estão envolvidos e sua estrutura bem-estabilizada, existe uma tendência a centralizar no currículo as possibilidades de reformas qualitativas em educação. Em primeiro lugar porque a qualidade do ensino está estreitamente relacionada aos seus conteúdos e formas; em segundo lugar porque houve a descoberta da importância de mecanismos mais sutis de ação que configuram a prática. Para que haja mudança estrutural é necessário alterar profundamente seus conteúdos e seus ritos internos.

Coll (2007, p. 33-34) trata o currículo como um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula; portanto, o currículo e sua elaboração devem ser considerados como ponto de referência para guiar outras atuações, como a formação inicial e permanente do corpo docente, a organização dos centros de ensino e a confecção de materiais didáticos, além de assegurar a coerência das mesmas. Por isso o novo currículo exige metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos, em

esquemas de direção, avaliação e controle novos. Os professores e o conhecimento pedagógico atual não podem responder a certas exigências crescentes em terrenos muitas vezes movediços nos quais é difícil estabelecer critérios de competência profissional e esquemas de atuação que possam ser considerados válidos (SACRISTÁN, 2000, p. 97). Portanto a atividade desenvolvida pelo docente deve se pautar em um currículo muito bem definido.

Para compreender a intrínseca relação docência-currículo, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 130) traduzem a valorização participativa do docente como um conjunto de aspectos importantes para a compreensão do seu fazer, através do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, mas também os elaboram, os definem, os reinterpretam. Por isso Sacristán (2000, p. 9) afirma que a qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos. Não tem sentido promover as renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdo de cultura. Logo, para que tais renovações sejam efetivas e produzam resultados nas atitudes docentes, devemos tratá-las como inovações curriculares, que se trata de um movimento implantado nas escolas e sistemas educacionais com a meta de se criarem novos formatos e desenvolverem os currículos e as práticas informativas (ROCHA, MACIEL e PINHO, 2013).

Hoje não se assume que o professor seja um mero executor no desenvolvimento curricular, pois este deve ser um mediador a mais entre o currículo e a situação real na qual este se desenvolve. Isso quer dizer que o docente interpreta e define o ensino em função de seu conhecimento prático, de sua maneira de pensar e de entender a ação educativa. (TORRE; BARRIOS, 2002, p. 20).

Com as diferentes posturas apresentadas pelos professores, as inovações curriculares passaram a ser entendidas não apenas no que se restringiam às questões teóricas de cada curso, mas também às práticas docentes, pois eram responsáveis pelo desenvolvimento de experiências pedagógicas inovadoras, ou seja, a docência curricular é uma realidade na educação brasileira contemporânea.

RESULTADOS

A postura de alguns docentes contemporâneos ainda está em conformidade com as diretrizes preconizadas pela escolástica, uma vez que os mesmos que tiveram professores que receberam esta influência, também repassaram suas normativas, logo, desde a antepenúltima geração as práticas educativas de quase 500 anos atrás ainda são visíveis em algumas salas de aulas brasileiras (PIMENTA E ANASTASIOU (2002); RIOS (2001); FURLANI (2001); RIOS (2004); SCHMIDT (1999); ZILLI (2012))

Não é para menos que Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178), em consonância com Furlani (2001, p. 23), enfatizam que para ensinar o docente necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem sua especificidade, afinal, a profissão docente é uma prática educativa, ou seja, é uma forma que conduz à intervenção da realidade social. Por isso os docentes compreendem a necessidade de mudanças na qualidade educacional; portanto a mera transmissão de conhecimentos não é uma característica satisfatória na educação brasileira contemporânea; para Torre e Barrios (2002) as renovações iniciam por um currículo, e este por sua vez, segundo Coll (2007), transfigura a teoria proposta com a prática docente.

Pela necessidade da participação docente na confecção de um currículo inovador Sacristán (2000) centraliza as possibilidades de reformas qualitativas educacionais que ocorrem quando as bases estruturais estão estabilizadas, logo há o melhor momento para que a cultura desenvolvida na transfiguração teoria-prática seja uma renovação efetiva seguida de resultados nas ações docentes; isto é tratado por Rocha, Maciel e Pinho (2013) como inovações curriculares, pois há novos formatos, desenvolvimento de currículos e práticas informativas. Logo, observamos uma íntima relação docência-curriculo, que Pimenta e Anastasiou (2002) consideram como uma valorização participativa do docente.

Há indícios da necessidade do novo currículo, e este exige metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, além da participação docente na elaboração deste novo currículo, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos, em esquemas de direção, avaliação e controle novos. Por isso as chamadas inovações curriculares propõem organizações curriculares que promovam integração de conteúdos, em resposta às hierarquizações curriculares; avanços e retrocessos pontuais são observados nas políticas governamentais no que se referem à inovação no Brasil.

Neste sentido pode-se inferir que pouca inovação ocorreu no conceito e na concepção da didática na educação brasileira contemporânea, uma vez que nas salas de aulas no Brasil é comum observar ainda cadeiras enfileiradas, professores com exposições orais, alunos

copiando conteúdos, num misto de ensino tradicional com suporte de tecnologias digitais, porém subutilizadas nas suas múltiplas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e Documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

_____. **NBR 10520**: Informação e Documentação – Citações em Documentos – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Álvaro Lorencini (Trad.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. Cláudia Schiling (Trad.). Monique Deheinzelin (Verif. Téc.). 5. ed. 8ª impressão. São Paulo: Ática, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Magda França Lopes (Trad.). Dirceu da Silva (Rev. Téc.). 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Raquel Weiss (Trad.). 1. ed. RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do Professor**: meta, mito ou nada disso? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; 39. v.).

GUIMARÃES, Valter. **Saberes docentes e identidade profissional**: um estudo a partir da licenciatura. 2001. Tese de Doutorado – FE/USP, São Paulo.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. Jalmir Martins (Trad.). São Paulo: Cultrix, 1973.

TORRE, Saturnino de La; BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores: estratégias didáticas inovadoras.** São Paulo: Madras. 2002.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Patrícia Reillard (Trad.). Cláudia Bitencourt (Rev. Téc.). 3 ed. Reimpressão 2007. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 52. p. São Paulo: Loyola, 1985.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editorial, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **No estágio na formação dos professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2004.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação, 1. v.).

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ética e Competência.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; 14 v.).

ROCHA, Damião; MACIEL, Ivone Pinto; PINHO, Maria José de. Inovações curriculares na educação brasileira: avanços, retrocessos, ou nada disso! Palmas-TO. **V Fórum de Inovação e Criatividade – Increa.** Universidade Federal do Tocantins. 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Ernani F. Da Fonseca Rosa (Trad.). Maria da Graça Souza Horn (Rev. Téc.). 3. ed. 8ª reimpressão. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

SCHMIDT, Mário Furley. **Nova história crítica.** São Paulo: Nova Geração, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. 17. ed. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2008.

ZILLI, Luciano. Magistério católico e pedagogia cristã: a influência da escolástica (Santo Agostinho e São Tomás de Aquino) na formação ocidental. In: I Seminário Contemporâneo do Programa de Pós-graduação em Educação. 2012. Palmas-TO. **IX Simpósio de Educação do Campus de Palmas**. Universidade Federal do Tocantins. 2012.