

CURRÍCULO E MUDANÇA: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade

Regina Cely de Campos Hagemeyer
Universidade Federal do Paraná

Resumo

O artigo focaliza as *mudanças* contextuais e paradigmáticas que influenciam o currículo escolar e interferem nas práticas docentes, considerando os aspectos históricos, culturais e políticos, que as instigam. Analisa-se a expressão dessa influência sobre os processos e práticas curriculares desenvolvidos por professores definidos como *catalisadores críticos* - agentes que assimilam criticamente as necessidades do ensino e formação humana no contexto atual, transpondo-as para suas práticas. São considerados os desafios, processos culturais híbridos, pedagógicos e de inovação identificados nas práticas curriculares docentes. As posições conceituais de análise da pesquisa são baseadas nas teorizações e categorias de Shulman, pesquisador que evidenciou a partir de 1980, os processos das práticas docentes no trabalho curricular. Na análise, busca-se na cultura escolar, e nos conceitos de Bourdieu os processos estabilizadores do *habitus*, que não impedem novas práticas no entanto. Ao sinalizar referenciais que emergem das práticas docente catalisadoras críticas, visa-se contribuir com o trabalho curricular e a formação docente para a escola contemporânea.

Palavras-chave: Currículo; Mudança; Formação docente; Práticas docentes catalisadoras críticas

CURRICULUM AND CHANGE: MEDIATING PRACTICES AS CATALYSIS, TRANSPASSING AND REFERENCES TO TEACHER EDUCATION IN CONTEMPORARY TIMES

Abstract

This article focuses on the paradigmatic and contextual changes that influence the curriculum and interfere with teaching practices, considering the historical, cultural and political aspects, that incite. In this analysis the expression of this influence on the processes curriculum developed by teachers defined as *critical catalysts* - agents that critically assimilate the needs of teaching and human development in the current context, taking them to their practices. It is considered the challenges, hybrid processes, cultural and innovative teaching on the curriculum practices. The conceptual research positions are based on theories and categories Shulman shows that the procedures developed by teachers in the curriculum, and considering in the culture's school, the concept of habitus shown by Bourdieu. At the signal to reference emerging teaching practices analyzed, intendig to contribute to the curricular work and the formation courses in the contemporary school.

Keywords: Curriculum; Change; Teacher formation; Teacher's criticals catalysts practices .

Introdução

As rápidas transformações do contexto atual, decorrentes da evolução da ciência e das tecnologias, das mudanças no trabalho produtivo, aliadas às questões político-econômicas do processo de globalização, refletem-se em novas configurações culturais, novas formas de ser e estar na sociedade, e interferem nas práticas curriculares das instituições escolares. A mudança no meio educacional escolar pode ser constatada em primeira instância como influência e requerimento das reformas educacionais oficiais que encaminham as definições dos rumos da educação no país, respondendo às agendas neoliberais do panorama conjuntural atual.

Uma crise de paradigmas, de certezas nos métodos de trabalho com o conhecimento e a queda de mitos na modernidade, colocam em pauta questões complexas que interpelam os professores, instigando-os à *mudança* de referenciais, atitudes e estratégias de atuação no âmbito da escola contemporânea. Não basta, no entanto, constatar ou impor a mudança aos professores. As relações verticais dos órgãos oficiais com as escolas, nos processos de implementação das propostas político pedagógicas, tendem a cercear as apropriações críticas, inovadoras e criativas dos professores, dificultando mudanças autônomas e necessárias aos processos curriculares que desenvolvem.

Considerando que as práticas dos professores constituem fonte de pesquisa e ponto central do ensino e formação humana no complexo contexto atual, propõe-se nesse artigo analisar os processos do trabalho curricular expressos nas práticas de um grupo já significativo de professores das redes escolares públicas de Curitiba, no estado do Paraná.

Nesta abordagem, propõe-se trazer as análises das pesquisas realizadas sobre esses professores desde 2001, em projeto desenvolvido no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, o qual culminou em 2006, com trabalho de tese de doutorado¹. A pesquisa foi realizada com oito professores representativos do grupo pesquisado, que são definidos como *catalisadores críticos*. São agentes que promovem processos mediadores de captação e assimilação crítica das necessidades do ensino e da formação dos alunos, no complexo contexto contemporâneo, e que transpõem para suas práticas curriculares na sala de aula (HAGEMeyer, 2006).

Para delimitar as posições de análise da pesquisa, importa verificar os processos de conservação, transformação e mudança dos conhecimentos, e suas influências nos movimentos das práticas docentes. Tais processos serão considerados em suas relações com a cultura, o poder e a ideologia presentes no contexto social (mais amplo e local), visando detectar seus significados e implicações para a teoria e a prática do currículo. Para tanto, caracteriza-se primeiramente a função e práticas curriculares desses professores, em meio às tensões da transição entre os estatutos da modernidade em que foram formados e as tendências e paradigmas de um novo momento, o da pós-modernidade.

Nas modalidades da pesquisa qualitativa, e com elementos da etnografia propostos por Lüdke e André (1987), buscou-se chegar a depoimentos e observações de atividades da prática curricular do grupo investigado. As análises realizadas estão baseadas nas

categorizações de Shulman (1986; 1987), pesquisador que a partir de 1980 valorizou os processos que os professores desenvolvem ao ensinar. Considera-se na pesquisa os processos da cultura escolar, a partir do conceito de *habitus* de Bourdieu (1980), noção que permitiu considerar a ancoragem social dos professores, suas resistências e ultrapassagens em busca de mudanças em suas práticas. As influências do efeito estabilizador do *habitus* escolar, não impediu a produção contínua, crítica e criativa dos professores frente aos dilemas postos à sua atuação, como afirma Sacristán (1998) .

Verifica-se nas análises da pesquisa a atuação e práticas dos professores, são resultado de suas trajetórias, e de conhecimentos adquiridos em cursos e que não representam uma adaptação dos professores ao panorama neo-liberal. Afirma Küenzer (2003), que os eventos inusitados do atual contexto requisitam do trabalho produtivo, a capacidade profissional de saber interpretar e inventar respostas novas a um ambiente social complexo e instável. O trabalho docente requer ao conhecimento da experiência, uma *nova qualidade*, a qual diz respeito à conjugação da *teoria e da prática*, que o caracteriza como trabalho intelectual e com o conhecimento científico.

Perscrutar as práticas dos professores, percebendo-as em processos de mediação e catálise, leva a reconhecer a escola, como caracteriza Canclini (2003), como um lugar de fronteira, de zona de contato e de cultura híbrida, que permite explorar entre o passado e o presente das trajetórias pesquisadas, as práticas curriculares docentes em meio às contradições da sociedade atual, mutante e complexa.

O estudo e a análise dos processos e movimentos de mudança das práticas curriculares docentes, no âmbito da escola atual, visam construir referenciais que contribuam com os cursos de formação docente que estão mais próximos das problematizações e questões contemporâneas postas à escola atual.

1. As configurações do currículo na modernidade: os sentidos, teorizações e influências nas propostas oficiais brasileiras

O currículo como processo, e objeto de mediação entre o contexto cultural mais amplo e os sujeitos da escola atual, constitui-se em um sistema que cria em torno de si campos de ação nos quais atuam múltiplos agentes e forças incidem sobre os vários aspectos do trabalho docente: concepções, disciplinas, metodologias, formas de avaliação, literatura pedagógica, entre outros, e que interagem convergentemente nas práticas docentes e interferem nos processos de ensino e formação dos sujeitos da escola (SACRISTÁN, 1998).

A falta de integração entre esses aspectos e a sua fragmentação mostra que a cada faceta ou área do sistema curricular, respondem especialistas diversos, criando discursos parciais. Para Sacristán (1998), as inter-relações entre esses discursos ou subsistemas, que incluem as prescrições político pedagógicas, processos culturais, científicos, de criação e inovação, expressam-se nas práticas concretas dos professores, e se tornam fontes de dados para a compreensão dos significados reais do currículo e as funções que cumpre em instituições escolares.

Para situar o momento de transição em que se encontram os professores, propõe-se levar em conta os sentidos fundamentais do currículo na modernidade, e suas influências nas práticas dos professores pesquisados, considerando as necessidades e tendências conceituais presentes na pós-modernidade.

Para Santos e Moreira (1995), os sentidos fundamentais do currículo reafirmados em postulados da modernidade, referem-se a uma primeira idéia: o *currículo como conhecimento*, a ser tratado didática e pedagogicamente, para ser apreendido pelo aluno e como forma dominante na educação escolar.

A segunda idéia refere-se ao *currículo como experiência* a ser vivida pelos sujeitos na escola. Essa proposta, decorre das orientações e influências iniciadas por Dewey (1978) em 1908, consistindo na organização das experiências que preparassem os alunos para a vida numa sociedade que se industrializava, a qual se queria democrática e harmônica.

No Brasil, essas concepções foram sedimentadas e propagadas por Anísio Teixeira, discípulo de Dewey, que elaborou com outros intelectuais da educação no período, os princípios da Escola Nova (TEIXEIRA, 1985). Pode-se dizer que a experiência, como método de ensino e apropriação de conhecimentos, permeia o trabalho curricular docente nas instituições escolares ainda hoje.

A partir da década de 1960, a psicologia influencia os métodos pedagógicos da escola, com teorias comportamentais, enfatizando as diferenças individuais, as testagens e propostas de uma educação compensatória, passando a exercer forte influência na formação, pensamento e atuação dos professores.

Pode-se situar a terceira idéia que predominaria nos processos curriculares da escola, referente ao currículo como *ciência e técnica*, que surge em decorrência do início da industrialização nos Estados Unidos. Para Santos e Moreira (1995), as primeiras teorizações propostas por Franklin Bobbit (1971) firmavam uma idéia de eficiência e racionalidade técnica do currículo para a educação escolar, visando a formação de indivíduos para a produção fabril.

Tais teorizações surgem no Brasil via Ralph Tyler (1974), que propunha um currículo voltado à seleção de conhecimentos, objetivos e experiências que relacionassem os conteúdos e áreas de ensino. Para Moreira (1990), Tyler combinava em suas teorizações os processos empresariais capitalistas e interesses em compreensão social. As estratégias claras, rigorosas e definidas para a área nessas perspectivas, tornaram-se normas de elaboração curricular, influenciando fortemente os cursos de formação docente, planejamentos, métodos e práticas dos professores em sala de aula.

Em meados do século XX, a proposta de uma escola contra hegemônica à dominação capitalista, caracteriza o quarto sentido a ser evidenciado nas propostas curriculares na modernidade, nos direcionamentos de um *currículo crítico*. Giroux (1986) destaca nessa perspectiva, as visões ontológicas e de cunho revisionista das teorizações marxistas, de Gramsci (1986) e dos intelectuais da Escola de Frankfurt, buscando desvelar os mecanismos de controle ideológico que permeavam a consciência, as práticas sociais e o conhecimento veiculado na escola formal.

Em estudos mais aprofundados sobre o conceito de Currículo Oculto, Giroux (1986) evidenciou a necessidade de identificar os processos hegemônicos, de opressão e

exclusão na sociedade capitalista de classes, nas relações presentes no âmbito escolar. Propôs concepções *críticas, radicais e de resistência*, à atuação dos professores visando uma educação emancipatória .

As influências dessas teorizações no Brasil se expressaram principalmente a partir da concepção *histórico-crítica* de Dermeval Saviani em 1980, proposta que defendia um trabalho voltado a uma apropriação desveladora dos processos de exclusão e opressão social nos conhecimentos historicamente produzidos. Tal apropriação requisitava aos professores uma *competência técnica*, isto é, o domínio dos conteúdos científicos, como instrumento de conscientização sobre os processos históricos dominantes da sociedade de classes. Essas proposições influenciaram os cursos de formação docente nas universidades e a elaboração de propostas curriculares de vários estados brasileiros nas décadas de 1980 e 1990.

A transição das práticas docentes calcadas em metodologias da racionalidade técnica, funcionalistas e psicológicas, para um trabalho curricular que se queria crítico, foi instaurada no Paraná primeiramente na rede municipal de ensino de Curitiba, em 1983 e posteriormente nas escolas públicas do estado, a partir da proposta de Currículo Básico, de 1992². Quase duas décadas depois, seria possível identificar influências das posições e práticas preconizadas pelas concepções críticas, voltadas à *emancipação e formação da cidadania*, como objetivos do currículo, nas práticas dos professores. Esta influência poderá ser constatada nos professores pesquisados, com mais de dez anos de profissão.

2. Pós-modernidade: as tendências e as novas necessidades do trabalho curricular

Novas concepções marcam o questionamento das metanarrativas que deram origem às concepções presentes na modernidade, respondendo às mudanças em todas as áreas da vida humana no quadro contextual contemporâneo. As análises de vários autores como pressupostos, limites e consequências da modernidade, questionam a razão moderna, e constata o seu esgotamento. As concepções inscritas na pós-modernidade incluem desde posições da negatividade crítica até as neoconservadoras, presentes no campo das artes, da literatura, das ciências sociais e da filosofia, originando espaços de interrelações entre as teorias e as experiências contemporâneas (FAVARETTO, 1991).

No início do século XXI, a produção mais recente no campo do currículo tem sido influenciada por essas visões e reconfigurações, que se constituem em tensões para a atuação dos professores, ainda direcionadas por concepções e procedimentos funcionalistas, racionais e técnicos, permeados por posições críticas. Por outro lado, as novas necessidades dos alunos com que trabalham, os instigam a mudar atitudes e estratégias no trabalho curricular.

Partindo do princípio que o currículo desenvolve não somente um trabalho com os conteúdos, mas de formação atitudes, comportamentos e valores ético sociais, cabe identificar as questões preponderantes que se destacam como tendências do currículo escolar na pós-modernidade.

A pluralidade de visões no âmbito das ciências em geral e principalmente das ciências humanas e sociais, evidenciam a necessidade de um currículo voltado aos problemas sociais e culturais da contemporaneidade, modificando as visões clássicas da seleção curricular tradicional. Identifica-se, por essa razão, três questões fundamentais apontados pelos autores da pós-modernidade e que figuram nos temas indicados pelos professores no trabalho curricular:

- a) as mudanças com relação à evolução da ciência e dos métodos de conhecer;
- b) a formação de identidades culturais e subjetividades;
- c) o poder da mídia na formação de valores ético-sociais nos alunos;

De forma breve, busca-se trazer algumas questões referentes a cada uma destas tendências, que aparecem nos depoimentos e processos das práticas pesquisadas de forma ampliada, identificando pontos referenciais do trabalho docente na escola atual.

a) As mudanças referentes aos métodos de conhecer: a ciência e as propostas curriculares oficiais

Nos novos estudos e pesquisas sobre as ciências, filósofos e intelectuais ao investigar os fenômenos e conhecimentos científicos, propõem a idéia da *não linearidade*, contrapondo-se à perspectiva moderna de permanência e equilíbrio na ciência e na história. As incertezas do mundo contemporâneo comportam nos processos de conhecer, a turbulência e a ambiguidade em todas as áreas, o que exige das instituições novas formas de organização, incluindo desconstruções e sinergias catalisadoras de novas possibilidades de conhecer.

No Brasil, a proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1999, voltou-se a objetivos de revisão do processo curricular em função de melhores resultados na escolarização, buscando uma educação escolar sustentável, e de adaptação aos processos da globalização. Por outro lado, os pressupostos e princípios consubstanciados na LDB, de 1996, buscaram responder em certa medida, às questões contextuais e aos problemas sócio-culturais presentes no complexo panorama atual.

O tratamento dos conteúdos curriculares, segundo Moreira (1997) se manteve na forma disciplinar e linear tradicional, ainda próxima à versão de Tyler, e com instruções de atividades curriculares aos professores. Os conhecimentos das áreas de ensino foram organizados em conteúdos atitudinais, procedimentais e cognitivos. Com referência aos processos de avaliação, a proposta dá ênfase ao acompanhamento processual na escolarização, através dos Ciclos de aprendizagem, com orientação psicológica em Piaget e Vygotsky.

Para relacionar as questões culturais prementes e diversificadas da sociedade contemporânea, foram propostos Temas Transversais como *ética, saúde, sexualidade, meio ambiente*, entre outros. Embora preponderantes como necessidades do contexto

atual, os temas são tratados de forma estanque e confirmam a continuidade de fragmentação dos conteúdos tradicionais no currículo escolar.

Sem perder de vista a compreensão qualitativa dos fenômenos investigados e resguardando a idéia de avaliação processual na proposta de PCNs, as visões atuais de apropriação dos conhecimentos não mais comportam a linearidade e a fragmentação na formação dos sujeitos da escola atual. Os alunos vivenciam, pelo acesso aos artefatos da mídia, as redes de conhecimentos, as informações em profusão pela internet, transitando em novos temas e conhecimentos, a serem identificados e relacionados aos conteúdos das áreas em formas inter e transdisciplinares. Nessa perspectiva, cabe aos organizadores do trabalho curricular nas secretarias e escolas o repensar não só sobre as propostas curriculares atuais, mas das formas como têm sido deflagradas, sem a pesquisa sobre as práticas curriculares concretas da escola e a interlocução aos professores em suas iniciativas e inovações na área.

b) A formação de identidades culturais e subjetividades

Um dos aspectos fundamentais do currículo na pós-modernidade, evidenciados por Santos e Moreira (1997), é o da *formação de subjetividades e identidades culturais* dos alunos da escola atual, e nesse aspecto as visões dos Estudos Culturais têm contribuído significativamente.

Nessa perspectiva, Santomé (1993), focaliza as culturas negadas e silenciadas no currículo, contribuindo para a compreensão de certas ausências, como as culturas infantis, a terceira idade, a classe trabalhadora, os homossexuais, entre outros. Reafirma a formação de uma cidadania crítica e ativa, processo que requer dos professores uma seleção curricular que defenda posições políticas em prol das diferenças, do pluralismo cultural e da antimarginalização, características inscritas na pós-modernidade, que procura combinar com processos democráticos e de emancipação, como utopias da modernidade (SANTOS e MOREIRA, 1995).

No sentido de desestabilizar hierarquias entre as culturas e grupos humanos, o trabalho da formação de *subjetividades* incumbe a escola contemporânea para a inclusão das inúmeras histórias de negros, crianças, índios e mulheres. O trabalho curricular se distancia de uma abordagem global homogeneizadora, aguçando a sensibilidade para o diverso, o diferente, o particular (CANEN, 2002). A fronteira entre a escola e a sociedade mais ampla se expressa entre os representantes dos vários grupos sociais, numa perspectiva *multicêntrica* (GIROUX, 1999), e, nesse movimento, professores e alunos reconhecem ideologias justapostas e contraditórias, e constroem suas próprias identidades.

Nos depoimentos da pesquisa, os professores catalisadores críticos evidenciam a necessidade de um movimento legítimo de valorização e reconhecimento dos grupos sociais excluídos nos processos de escolarização, como se poderá constatar.

c) As tecnologias e o poder da mídia na formação dos alunos

Os novos dados científicos e investigativos do conhecimento compõem um quadro substancial de mudanças que têm, como movimento fundamental, os processos das novas ciências de ponta: a informática e a comunicação. A força das tecnologias da comunicação e das mídias, em suas diversas formas, desempenha um papel decisivo na construção do universo de imagens e informações que inundam o cotidiano de adultos, crianças e jovens.

No ciber mundo, a internet, as imagens, os games, os celulares comandam e transformam as formas de produzir conhecimento, percepções e os valores culturais. O fenômeno determinante da *cultura de massa* emerge do adensamento urbano das várias culturas, bem como de processos de humanização e desumanização coexistentes. Ressalta Pretto (2006) a necessidade de aproximação da escola das novas possibilidades abertas pela interatividade propiciada pelas tecnologias da informação e da mídia nas formas curriculares atuais.

Guattari (1987) alerta para os signos dominantes que *sobrecodificam* os âmbitos de vida de cada um, *modelizando* a relação dos sujeitos entre si e com os objetos, produzindo significações, sentidos e códigos de interação. Propõe a revisão da formas de trabalho curricular como resgate das singularidades e identidades, retomando nas atividades escolares, a vivência de valores ético-sociais, como a solidariedade, visões alterativas, ações afirmativas, entre outras na formação das identidades.

Para Giroux (1993), a rejeição das noções de totalidade e de narrativas mestras, não pode significar a rejeição aos posicionamentos democráticos e de justiça social no trato dos processos de ensino e formação no currículo. Cabe por isso uma análise dos processos de formação da subjetividade desenvolvidos pelos professores pesquisados, cujas preocupações demandam revisões de conceitos como *cidadania* e *emancipação*.

3. Pressupostos e opções metodológicas da pesquisa

Na pesquisa realizada, foram utilizadas as modalidades qualitativas de observação em sala de aula dos professores selecionados, e aplicação de questionário semi-estruturado, com uso de elementos da etnografia (LÜDKE; ANDRÉ, 1987). As opiniões, concepções, metodologias, propostas e preocupações valorativas dos professores pesquisados foram levantadas no questionário, levando em conta quatro campos da função docente: *o profissional, o do saber científico, o didático pedagógico e o humano social*.

Os dois primeiros campos, o profissional e do saber científico, incluem o conhecimento teórico/científico, que o professor emprega em suas práticas curriculares, decorrentes de sua formação inicial, continuada e de sua trajetória profissional. Os dois outros campos, *o didático pedagógico e o humano social*, expressam as dinâmicas das práticas docentes e a mobilização dos seus conhecimentos e saberes nestes processos. Nas análises de conteúdo as propostas de Bardin (1977), foram utilizadas para agrupar

aspectos e opiniões comuns, que compuseram os temas evidenciados na pesquisa.

Para o aprofundamento das análises, as categorizações de Shulman (1986) propiciaram a descrição dos processos de *compreensão, planificação, representação, transformação, instrução, avaliação e nova compreensão* por ele propostos como fases não lineares dos processos docentes de ensino. Para Shulman (1987), o professor *compreende* a estrutura dos conteúdos mediante os conceitos sobre as disciplinas e metodologias, ao evidenciar as formas e estratégias essenciais sobre o que é válido para a aprendizagem dos alunos.

Ao caracterizar esses processos, buscou-se construir uma categorização que amplia as categorias de Shulman, visando abranger os novos movimentos das práticas pesquisadas, em face das necessidades dos alunos decorrentes do contexto contemporâneo. Essa ampliação e complementação foram possibilitadas através das teorizações de Moreira (1990), Morin (2005), Giroux (1999) e Guattari (1987).

De acordo com Shulman (1986), o professor ao buscar saber *o que, como e por quê* ensinar determinados conteúdos, e ao verbalizar sobre sua compreensão dos processos que desenvolve, exerce um domínio epistemológico e de *ultrapassagem dos saberes* sobre o ensino dos conteúdos disciplinares. A atitude de *compreensão* permanece na análise como conceito chave, por revelar uma capacidade ampliada, dinâmica e processual dos professores, que pressupõe assimilação crítica, indagação, pesquisa e experimentação (SHULMAN, 1987; HAGEMeyer, 2006).

Na análise realizada, o conceito de *habitus* de Bourdieu (1980), evidencia que os processos de perceber, sentir e pensar dos professores são princípios de ação inerentes às suas condições sociais, de existência e profissionais em suas práticas. Para o autor, a insegurança para mudar é gerada também pelo *habitus* constituído e apreendido na trajetória da experiência profissional. Nessa abordagem parte-se do princípio de que os processos das práticas docentes não são estáticos ou imutáveis, mas híbridos e dinâmicos, e que por isso comportam novas lógicas e apreensões apresentando inovações e novas estratégias.

3.1 O grupo pesquisado

Ao analisar as questões referentes à profissionalidade, considerou-se o tempo de serviço e as necessidades evidenciadas nos cursos realizados, para evidenciar o domínio do conhecimento científico em suas áreas de trabalho. Nesse aspecto, quatro dos professores tinham 3 e 5 anos de atuação, sendo que os outros quatro tinham de 10 a 15 anos e apenas um deles tinha 21 anos de trabalho. A construção da prática nos depoimentos, começou como a formação inicial e desenvolveu-se nos cursos da formação continuada. A formação em serviço deu-se também pelo contato e aprendizagem com os pares durante a trajetória profissional, sendo que os depoimentos comprovam projeções e desejos de avançar a partir das questões enfrentadas na prática.

Os professores são formados na área de ensino em que atuam, mas duas professoras, que cursaram Pedagogia, trabalham em áreas diferenciadas. Dos

professores pesquisados, quase todos possuem especialização e dois pós-graduação, o que mostra um investimento significativo em conhecimentos e métodos da área em que atuam e denota um avanço na profissionalização.

Uma dessas professoras³, verificando a dificuldade dos alunos em raciocínio lógico e operações matemáticas simples, decidiu fazer o curso de licenciatura em Matemática. Em outro caso, a professora optou por trabalhar com Informática e procurou cursos de aperfeiçoamento na área de mídia e tecnologias.

A construção da trajetória dos professores em seus depoimentos indica a influência dos mestres por que passaram nos cursos de formação. A experiência dos pares no âmbito da área de atuação também foi e é preponderante para o envolvimento, domínio de conhecimentos e formação de vínculos positivos com a profissão docente.

4. Análise da pesquisa: o trabalho com os conhecimentos e conteúdos, ultrapassagens e trânsito em redes de informação

Nos processos de *mediação e catálise crítica*, os professores apresentam um movimento de ultrapassagem das fronteiras disciplinares, buscando vivenciar novas possibilidades e vislumbrar novos territórios de integração do conhecimento e de saberes, aliados à formação de valores ético-sociais.

Essas tendências surgem em novos acessos utilizados, visando uma apreensão mais ampla, que transcende os conteúdos das áreas de ensino. Ao recorrer a várias informações e à pesquisa de temas emergentes ou novos, necessários às noções trabalhadas, observa-se um movimento de *mudança nas formas lineares e tradicionais* de tratar os conhecimentos curriculares.

Ao trabalhar a noção geográfica – “mata ciliar dos rios” – uma das primeiras professoras pesquisadas, levou seus alunos para uma visita aos rios do município em que está situada a escola na qual trabalha. Ao constatar o estado de degradação em que se encontravam os rios, a professora desenvolveu um projeto de pesquisa com os alunos, envolvendo questões como a qualidade da água, a necessidade de plantio nas margens, o papel dos rios na formação de cidades históricas no Brasil e no mundo, a necessidade de cuidados especiais, a rede de esgotos e o saneamento das cidades, etc.

Os alunos de 6ª série entrevistaram os proprietários da terra em que passam os rios, e os representantes dos órgãos que se responsabilizavam pelo plantio de árvores no município, na prefeitura da cidade. Os alunos, considerados *indisciplinados* na escola, promoveram uma campanha sobre o cuidado com os rios e com a natureza. Nos depoimentos emocionados, documentados em vídeo, verbalizaram suas opiniões e reflexões sobre a responsabilidade dos homens e mulheres para com a natureza.

Selecionar e ampliar o conhecimento a ser transmitido significa *compreender qual conteúdo/formação* o aluno precisa ter hoje, sendo que a idéia de *rede* também pressupõe e demanda *seleção e discernimento* ao eleger os trajetos necessários dos conteúdos curriculares, vitais para a formação do aluno frente às problemáticas do mundo atual.

Para a professora, são necessidades ligadas à realidade social, que vislumbram a formação do homem hoje, e a análise de questões “*perto da vida do aluno, que o afetam e à humanidade*”. Tal constatação requer mudanças do trabalho com o conhecimento curricular, considerando o progresso da ciência, o uso dos aparatos da comunicação, em outras e novas direções.

A utilização de redes de conhecimento surgiu também nas atividades dos outros professores, em estudo de conteúdos correlatos, exploração de temas que exigem visões de outras ciências. Tais aprendizagens segundo os professores, requisitaram informações e conhecimentos da área sociológica, ambiental e antropológica.

No processo de construção das ciências modernas, a compartimentalização do saber significou domínio sobre cada saber especializado. Gallo (2000), alerta para a disciplinarização dos conteúdos, e a intensificação do aparelho burocrático que se reflete nos currículos escolares, como mapas onde a fragmentação fica mais evidente. À medida que a quantidade de conhecimentos aumenta, usualmente os professores correm o risco de deixar de perceber as relações entre as várias áreas e suas perspectivas. Tal descuido pode culminar em abstração, alheamento e dissociação do homem entre tantos e diversificados conhecimentos. Os programas, os livros-texto, os diários de classe, têm feito retardar o rompimento com um *habitus* alienante, em que não há comunicação com os demais caminhos de conhecer.

Os professores *catalisadores*, neste caso, adentraram novos territórios de integração e de saberes em que *as redes* de conhecimento disponíveis nos meios de comunicação e na mídia aparecem como ampliação de conhecimentos. Como propõe Ferraço (2000), os grupos de conceitos ligados aos conteúdos trabalhados e avançam em vários outros espaços e relações facilitando a ampliação e aprofundamento dos temas trabalhados.

Guattari (1987) define essas novas conformações do trabalho curricular, como *rizomáticas*. No *rizoma*, que é uma raiz aquática, a seiva sustenta pequenas raízes emaranhadas, que se entrelaçam em um complexo conjunto interligado. Os conhecimentos comparados a nessa perspectiva, se colocam em relações intrínsecas às várias áreas do saber, formando um complexo conjunto de informações e conteúdos inter-relacionados, que se abrem em novos e infinitos caminhos de conhecimento.

As visões educacionais atuais incluem a aceitação da multiplicidade, das interfaces e do entrelaçamento interativo de uma infinidade de sistemas e fenômenos que permeiam as relações *no* e *com* o mundo (MORIN, 2002). Na análise da pesquisa, essas atitudes não são causadas por modismos, mas decorrem da necessidade de adentrar caminhos explicativos para eventos da natureza, da história ou da política, ampliando as compreensões do aluno.

Para formas menos fragmentadas de tratamento dos conteúdos, os professores propuseram o trabalho por projetos, em situações que permitiam detectar novas lógicas de abordagem, como no trabalho com a ética no uso do computador e da Internet, ou em pesquisas sobre situações-limite vividas hoje pelo homem, como a degradação ambiental, doenças, catástrofes, etc. Nessas novas e corajosas incursões, os professores catalisadores sentiam-se solitários, isolados, com necessidades de novos aportes e espaços de compartilhamento e interlocução.

4.1 As influências das propostas oficiais nas práticas curriculares

Como influência presente nas práticas dos professores, a proposta curricular oficial mais recente, foi implantada numa fase de transição, em que os professores encontravam-se, como ainda hoje, entre os direcionamentos da racionalidade técnica em que foram formados e as posições e solicitações conceptuais da pós-modernidade. Os professores falavam sobre a busca de *segurança* nos métodos, clareza nos objetivos e nos critérios de avaliação e preferiam utilizar metodologias já testadas em suas trajetórias. Apresentavam uma atitude aberta às questões novas e inusitadas a serem trabalhadas em suas aulas, como novas demandas, uso de novos materiais didáticos, incluindo os tecnológicos, e requisitavam novos temas necessários à atuação.

Os professores da rede estadual aplicaram uma primeira proposta, de Currículo Básico, com suporte na pedagogia *histórico crítica* até 1999. A proposta atual vigente na época da pesquisa, de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), era de conhecimento dos professores em suas concepções. Comentavam que sua implementação não mudou a conformação metodológica dos conteúdos curriculares. Essa opinião confirma a visão de Moreira (1997), já referida e que aponta presente nos PCNs, a abordagem dos conteúdos curriculares de forma linear e hierarquizada, dificultando uma compreensão mais acurada da complexidade dos fenômenos do mundo atual.

Na pesquisa, ao expressar suas concepções sobre as *mudanças* contextuais contemporâneas e suas práticas, os professores consideraram que as propostas curriculares oficiais norteiam os encaminhamentos pedagógicos da escola, mas são impostas sem as discussões e estudos necessários. Promovem adaptações, optando por concepções de autores nem sempre recomendados nos textos oficiais, e apresentam alternativas metodológicas próprias e/ou que consideram adequadas à aprendizagem dos alunos.

Ao identificar ensinar determinado conteúdo aos alunos, o professor escolhe um repertório: modos de ensinar, organizar e coordenar as atividades para a aprendizagem, o que revela uma atitude *compreensiva*, que não se refere somente à matéria e aos métodos, mas a uma postura diante do conhecimento e que diz respeito à função intelectual própria da atividade docente.

Para Shulman (1986), os professores antes de *planificar* as atividades, *compreendem* as necessidades dos alunos, e utilizam a pesquisa, leituras, novos temas, aspectos da realidade cultural, ambiental e familiar dos alunos, novos materiais, nos quais incluem os recursos da mídia, modificando suas atividades em função do contexto ou das dificuldades detectadas. Segundo Shulman (1986), entre a *planificação* e as modificações que os docentes julgam necessárias, ocorre a *transformação* da prática.

4.2 Os processos de moldagem curricular e resistência

Uma das professoras pesquisadas alia sua disciplina de Educação Artística às questões políticas, ambientais e aborda problemas sociais como a fome, a miséria,

direitos, ética, etc. retratados em obras de arte. Ao problematizar fatos sociais, inclui as várias formas de manifestações artísticas: dança, teatro, pintura, escultura etc. O trabalho contra-hegemônico que promove aparece, por exemplo, na crítica às músicas e comportamentos impostos pela mídia.

Prefere manter sua proposta de Arte e Educação não preconizada nos textos das propostas oficiais. Entende a formação da identidade dos alunos como formação de opiniões sobre justiça social e dignidade humana, pressupostos que marcaram os processos de formação continuada que recebeu na rede municipal de ensino de Curitiba, na década de 1980, como declara.

Outra professora pesquisada, ao buscar uma forma mais coerente para o ensino de matemática optou pela Etnomatemática. Nessa proposta, o trabalho volta-se à realidade concreta, em que o aluno pesquisa em supermercados, *shopping centers*, etc., para refletir sobre dados reais, buscando aproximação dos significados do conhecimento matemático às questões sociais ou cotidianas. Busca despertar maior interesse e instigar o raciocínio dos alunos. As dificuldades e o medo de errar são debelados antes das problematizações, perguntas e atividades de verificação, segundo a professora.

Para Sacristán (1998), frente às diferenças culturais e de oportunidades sócio-econômicas, embora a definição do *núcleo curricular básico* seja necessária, mas não uma decisão inocente ou neutra, uma vez que o currículo comum obrigatório tem validade inquestionável, os professores buscam uma perspectiva social, como se observa nas práticas desses docentes.

A busca de uma *nova compreensão* sobre a aprendizagem, se estende ao aluno, que acompanha esse salto de qualidade nas apropriações adquiridas. A implementação de propostas oficiais neste caso, requer margens de liberdade aos professores, que segundo Sacristán (1998), *moldam* o currículo ao planejar, o que expressar seus conhecimentos e inovar frente aos desafios do ensino na atualidade.

4.3 A atitude de pesquisa como eixo de atuação dos professores catalisadores críticos

A *mediação* na ação pedagógica se dá a partir de processos *compreensivos e interpretativos* da prática, que permitem captar o novo necessário ao trabalho curricular. Segundo Sacristán (1998), o professor é *mediador* entre o aluno e a cultura, pela significação que atribui ao currículo em geral e pelas atitudes que adota para com o conhecimento. Para Rockuell (1997), os processos de mediação são ativos, criativos e vinculados ao caráter mutante da ordem cultural atual. Os desafios que os professores equacionam em suas atividades, pressupõem *moldar, transformar, reformular e exceder* o conhecimento recebido.

Outra professora pesquisada, atuante em 3ª série da escola básica, revelou sua *compreensão* na área de Literatura, aplicada a um projeto de formação dos alunos como leitores, ao explorar o livro *Capitães de Areia*, de Jorge Amado. Ao relatar seu trabalho referiu-se às possibilidades de evolução qualitativa dos alunos ao ler. Comentou que a companhia para a leitura, a história lida em capítulos, a curiosidade e a satisfação de

ouvi-la, levou a um mergulho no mundo criado pelo autor, de paisagens da Bahia e de linguagem diferenciada do contexto dos alunos. Constatou a professora, a mobilização dos interesses que levam os alunos a ler e a escrever com maior fluência. Pediu aos alunos a reconstrução da história com os aspectos que gostaram e um deles escreveu um texto de mais de vinte páginas, para sua surpresa.

Para a professora, esse tipo de atividade, além da ampliação da visão de mundo, repercute nas relações que os alunos estabelecerão como homens e mulheres e em outras aprendizagens, a médio e longo prazo. Essa compreensão inclui formas de trabalho mais interativas, a partir do imaginário da criança e do investimento de tempo em contextualizações, exemplificações, relações que compõem a mediação entre os alunos, o contexto social, textos e autores trabalhados.

Os assuntos selecionados, do contexto próximo e distante, que demandam novas lógicas e atitudes pedagógicas, requisitam uma atitude constante de novos conhecimentos e requer a *pesquisa* como um eixo de atuação. Como propôs Gramsci (1986), encontrar caminhos novos e possíveis de ampliação de conhecimentos e de exercício do trabalho intelectual é um processo próprio da função intelectual docente ao formar novos intelectuais.

4.4 A formação de subjetividades e identidades: os valores ético-formativos

Pode-se identificar posições mediadoras entre o que se quer como comportamentos aceitáveis, construtivos e as mudanças radicais nos comportamentos culturais, no que se refere às diferenças, preconceitos, moralidade, sexualidade, gênero, raça etc. Esses aspectos indicam um trabalho curricular voltado à formação da *subjetividade* dos alunos, considerando a diversidade social com que trabalham. Os professores ponderaram que o trabalho pedagógico consiste em construir “*algo positivo na vivência dos alunos considerando suas culturas e as formas de agir que adotam na sociedade*”. Declararam que “*lidam com a positividade e com a negatividade no ser humano*” e sentiam necessidade de discutir “*a validação de tudo, sem nenhum critério*”.

Ponderou uma das professoras, que o trabalho pedagógico não consiste em “*mudar a cultura do aluno*”, mas tem o objetivo de construir “*algo positivo na sua vivência*”. Outro professor declarou “*lidamos com a positividade e com a negatividade do ser humano, temos que optar pela positividade.*”

Outro professor pesquisado, de Educação Física, comentando os valores veiculados na sociedade atual, afirmava que ao educar, não é possível aceitar “*o agir para a destruição*”, seja qual for o motivo, porque “*um educador não pode instigar o aluno a comportamentos destruidores ou negativos*”. Afirma que há posições em defesa dos direitos e da dignidade humana a serem retomadas com os alunos constantemente e que “*não podem soar como sermão*”.

O professor leva em conta a condição do jovem na sociedade e modifica as atividades da disciplina que considera de interesse vital para a formação dos adolescentes no mundo atual. Trabalha a consciência do corpo, da própria identidade no mundo e inclui a dança e a música, como parte do conteúdo, exploradas a partir de

ritmos, linguagens atuais e dramatizações. Participa de bate-papos com os jovens na escola, buscando mobilizar sentimentos e interesses para relações autênticas consigo mesmo, com o mundo e com *o outro*.

Uma forte preocupação dos professores refere-se também ao futuro dos alunos, que lhes parece bastante nebuloso, considerando os problemas da sociedade em que vivem. A falta de perspectiva que os professores verificam em boa parte dos grupos com que trabalham, expressa nos problemas de drogas, isolamento, violência, desagregação familiar, falta de solidariedade, entre outros, apontam para o trabalho de temas que se relacionem com a formação da *cidadania*. Nesse caso indicam que esse conceito carece de mudanças, no que diz respeito a problematizações que considerem a sensibilidade e a indignação para com eventos que deterioram a vida, o que se vê claramente nos relatos.

A noção de *cidadania* surge assim como busca de direitos, emancipação e princípio constitutivo da formação humana na maioria dos depoimentos, o que mostra uma influência inicial dos princípios da *pedagogia histórico crítica* – implementada pelas propostas curriculares das décadas de 1980 e 1990, já referidas. Por outro lado, a idéia de *emancipação* parece estar centrada em situar os valores que importam às crianças e jovens do mundo atual, no sentido de sua formação para assumir posições de discernimento e crítica em face aos eventos destrutivos do meio ambiente, da deterioração das relações humanas entre outras questões. Insistem os professores na formação da *autonomia* nos alunos, imprescindível para a formação de suas identidades, mas que consideram como um processo complexo e, por isso, de longo prazo.

Nesse processo de construção de valores, a forma de trabalhar o conhecimento curricular comporta as noções do *currículo oculto*, observadas no uso de materiais pedagógicos, dos livros, dos textos e na crítica sobre a mídia. Tais dispositivos, para os professores, demandam uma análise baseada em um crivo de valores, nos quais acreditam e que foram construídos em suas trajetórias de vida e profissionais.

Os professores comentaram a divulgação de comportamentos violentos e desumanos como incendiar pessoas pobres, ou da jovem que se juntou ao namorado para matar os pais, a mulher que matou seu bebê (notícia que se repete), comentando que os tratamentos dados às próprias notícias e decisões judiciais, acabam por justificar tais atrocidades.

Para Guattari (1987), as experiências dos alunos precisam ser ouvidas, interrogadas e relacionadas aos mecanismos históricos, ideológicos e contextuais. A formação da subjetividade do aluno hoje, comporta o entendimento de que a ação humana atua nas interfaces entre as posições dos sujeitos e as novas expressões culturais. Recomenda o autor que se propicie aos sujeitos a auto-reflexão e a participação em práticas sociais concretas presentes em movimentos sociais, campanhas de solidariedade, promoções culturais que interessem aos adolescentes e ações afirmativas, visando um processo de singularização de *cada um* e de *grupos*. O ensino não pode ser reduzido a uma dimensão meramente cognitiva, mas esclarecedora porque abrange facetas fundamentais da formação humana.

4.5 As tecnologias e o poder da mídia: inclusão digital crítica e ética

Os professores comentaram a preocupação com os processos da mídia, como formação, principalmente os programas de televisão, mais acessível aos alunos. Uma professora busca despertar um discernimento que os leve a filtrar tudo o que a mídia “despeja” sobre eles: “*por mais que existam padrões de comportamento ditados (consumismo, permissividade etc.), é necessário se possível, levar os jovens a mudanças de atitudes que favoreçam a si mesmos e aos outros*”.

Evidenciaram o preconceito passado nas novelas de TV, que “*antes reforçavam o racismo através de personagens negras com papéis humildes e que hoje, aparecem ocupando cargos liberais, com projeção e situações de destaque...*”, o que para os professores camufla ainda o problema social e o preconceito racial. As ponderações levaram a propor um trabalho que possibilite relações da escola com representantes dos movimentos raciais, visando estabelecer diálogos reais sobre o preconceito na sociedade.

Para uma das professoras investigadas, possibilitar ao aluno o domínio das ferramentas da informática é fundamental, já que terão que viver e se desenvolver em contato com os mais diversos processos de comunicação virtual e de informação. Esse trabalho demanda inclusão digital e um conhecimento técnico a ser trabalhado a partir também de pontos de vista ético – formativos, críticos e pedagógicos. Declarou a professora, que as questões da informática requisitavam o debate entre pares, a discussão de metodologias e a apropriação do conhecimento para a construção crítica dos processos da mídia, nos cursos de formação pedagógica.

Para exemplificar, relatou um projeto no qual problematizou os conteúdos publicitários na sociedade. Acompanhou a leitura de livros adequados para a idade dos alunos sobre o assunto e introduziu *sites de publicidade*, promovendo *debates* entre grupos sobre *direitos dos consumidores*. Para Shulman (1986) esse movimento é definido como de *representação*, isto é, de seleção de opções e de um repertório que inclui modos de ensinar, organizar, coordenar as atividades para obter a aprendizagem a qual o *professor* acredita necessária aos alunos.

A percepção e a sensibilidade demonstradas pelos professores quanto à passividade gerada pela mídia, revelou uma atitude *compreensiva* sobre a importância do domínio pelo aluno das tecnologias, e de sua inclusão digital de forma crítica.

Dimensões conclusivas

Considera-se que os professores catalisadores críticos, enfrentam os desafios da transição cultural e contextual no trabalho curricular da escola na contemporaneidade, identificando questões fundamentais em suas práticas, que dizem respeito não somente a um grupo, mas ao conjunto dos professores da escola pública.

As incertezas culturais e científicas para os professores, fazem com que a inovação imposta e sucessiva pareça cada vez mais dogmática, arbitrária e superficial. Reafirma-

se a convicção de que não mais é possível pensar as propostas curriculares, sem levar em conta os processos das práticas concretas que os professores desenvolvem. O desafio da mudança curricular situa-se na reestruturação da educação escolar como transformação positiva, ou o seu contrário, como afirma Hargreaves (1994). Cabe, portanto, uma reflexão consequente sobre os processos de implementação das propostas curriculares oficiais, que tendem a cercear as apropriações críticas, inovadoras e criativas dos professores, dificultando mudanças autônomas e necessárias aos processos de ensino e formação na escola atual.

Para Giroux (1993), os complexos deslocamentos históricos e teóricos presentes na formação dos professores na modernidade, e que requisitam mudanças em direção à chamada pós-modernidade, não são homogêneos, nem maciços ou lineares. Dependem das particularidades de cada contexto ou nível de realidade problematizada em que convivem, em maior ou menor grau, com expressões culturais que tipicamente caracterizam a modernidade e que seguem presentes na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, afirma Vidal (2009) que as práticas escolares docentes como híbridas são constituídas nas mediações dos sujeitos professores, frente à heterogeneidade de bens, novas mensagens e informações com que se deparam nos circuitos culturais, decorrentes das mudanças do contexto social mais amplo. Por outro lado, Sacristán (1999) e Canclini (2003), atestam o movimento contínuo de inovação e recriação, como processos híbridos de mudança constituídos pelos professores, como sujeitos e agentes sociais que se deparam com os circuitos culturais do contexto social mais amplo. Os professores pesquisados modificam, assim, sem imposições e em espaços de autonomia, o *habitus* docente no currículo escolar.

Em face da validação cultural que presenciam nas formas de agir e viver de crianças e jovens, sobretudo decorrentes do acesso à mídia, os professores buscam a construção de positividade ao formar a subjetividade e a identidade dos alunos. Tal construção demanda no trabalho curricular, a centralidade dos processos interculturais, em perspectiva *multicêntrica*, como sugere Giroux (1999), para possibilitar a reafirmação das identidades na realidade sócio-cultural dos sujeitos da escola contemporânea.

Os aspectos comuns identificados na análise das práticas pesquisadas, podem ser sistematizados nos pontos de referência descritos a seguir, considerando as necessidades do trabalho curricular na escola atual:

- A ultrapassagem da fragmentação dos conteúdos curriculares, formas *inter e transdisciplinares*, que exploram os conhecimentos de forma menos lineares que evoluem para redes de informação e conformações interrelacionadas do conhecimento. Os professores buscam espaços fora do ambiente escolar, para exploração de temas e conteúdos com problematizações *in loco*, uso das tecnologias e redes de informação, pesquisa de temas a partir de projetos.
- A atitude de *pesquisa*, gerada pela atitude de *compreensão* que se manifesta na capacidade de assimilação crítica e exploração das novas situações trazidas na leitura dos conteúdos curriculares associados às questões nacionais e de impacto mundial veiculadas pela mídia falada e escrita, que traduzem em metodologias, e em novas lógicas de organização de conteúdos, tempo e espaços para as atividades curriculares.

- O processo de *moldagem curricular* se evidencia no sentido de que, mesmo conhecendo as concepções das prescrições oficiais (PCNs), os docentes optam por métodos diferenciados que testaram em suas trajetórias, decorrentes de convicções, concepções e como resistência construtiva frente às necessidades do processo curricular. As mudanças nas práticas não se mostram, portanto, como resultado de imposições das propostas oficiais.
- A percepção do *poder da mídia* na formação dos alunos ocorre pela geração de atitudes de homogeneização e passividade, frente às quais os professores utilizam os recursos virtuais e seus dispositivos, para conhecimento, pesquisa e desmistificação. Referem-se à inclusão digital de forma crítica como questão central para a formação da cidadania na atualidade.
- A preocupação com a formação da *subjetividade* dos alunos se interliga com várias questões, como a cooptação da mídia criando passividade na recepção de opiniões sobre raça e diversidade cultural, bem como notícias que reafirmam a impunidade etc. Os professores reafirmam a construção de positividade na formação de atitudes e valores, a partir do diálogo, da discussão de programas de TV, filmes, vídeos, entre outros artefatos.
- A busca da formação da subjetividade dos alunos está ligada à formação de *valores ético-formativos* e decorre da percepção de comportamentos culturais já construídos e de outros formados pela mídia. Frente a comportamentos destrutivos: drogas, sexualidade indiscriminada, violência etc., optam por atitudes de construção dos sujeitos pela compreensão de diferenças, preconceitos, moralidade, etc. e refutam regras normalizadoras que não formam subjetividades compreensivas e críticas.
- A preocupação com a *formação da cidadania* surge como referência, primeiramente pela influência dos aportes críticos de 1980-1990. Em segundo lugar, pressupõe alternativas de futuro para os alunos frente às incertezas de vida numa sociedade violenta e excludente: possibilidades de trabalho, consciência de direitos, inclusão e formação de valores.

O esforço deste grupo de professores catalisadores críticos, nessas iniciativas mediadoras entre a sociedade atual e os conteúdos científicos e formativos necessários, tem-se dado de forma isolada e demanda, aos órgãos oficiais educacionais e à universidade, processos de interlocução e compartilhamento com o conjunto dos professores.

Compreender as novas práticas docentes, como expressão das mudanças contextuais e paradigmáticas transpostas para o trabalho curricular, pode contribuir com a identificação dos elementos fundamentais para redirecionamento dos processos curriculares para uma formação e práticas docentes mais próximas das mudanças contemporâneas e de um currículo real presente na escola atual.

Notas

- ¹ A referida tese foi defendida pela autora na Universidade de São Paulo em 2006.
- ² O processo de formação continuada vivido na Rede Municipal, em 1983-1988, é analisado por Campos (Hagemeyer), 1993, em dissertação de mestrado indicada nas referências.
- ³ Os nomes dos professores não serão mencionados, e a opção foi de ressaltar os processos das práticas curriculares que desenvolvem. Em alguns casos, as suas declarações são citadas, sendo que os pontos comuns são considerados na análise, quando referentes a opiniões de todos ou de parte dos professores pesquisados.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC, 1999.
- CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. São Paulo: EdUSP, 2003.
- CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio, In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*, São Paulo, Cortez, 2002.
- CAMPOS [HAGEMEYER], Regina Cely. *As políticas educacionais para o município de Curitiba no período de 1982-1993 e a qualidade da escola pública: limites, possibilidades e perspectivas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1993.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.
- GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: *Teoria educacional crítica em tempos pós modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FAVARETTO, Celso F. *Pós-moderno na Educação?* Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 17, n.1/2, p.121-127, 1991.
- FERRAÇO, C.E. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre arte de fazer. In: ALVES, N.; GARCIA, R.L. (Orgs.). *O sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP & A, p. 121-150, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- GUATTARI, Félix. *Revolução molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HAGEMEYER, Regina C. de C. Formação docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras, (Tese de doutorado), Universidade de São Paulo, 2006.
- HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2004.
- KÜENZER, Acácia Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. In: Dossiê: Educação, cultura e trabalho. *Educar em Revista*, Curitiba, UFPR, n. Especial, p. 43-69, 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly D. E. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, A.F.B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.
- _____. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 100, p. 93-148, março, 1997.

- PRETTO, Nelson. Mídia, currículo e o negócio da educação. In: MOREIRA, Antonio Flávio, ALVES, Maria Palmira C. e Garcia, Regina Leite (orgs.) *Currículo, cotidiano e tecnologias*. Araraquara, SP: Junqueira Marins, 2006.
- ROCKWELL, Elsie,. La dinámica cultural en la escuela. Cap. I. In: SAVIANI, Dermeval, 1986. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *Revista ANDE*, São Paulo, n. 11, p. 15-23, 1997.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth. In: *Teaching educational researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- _____. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev, 198.
- TEIXEIRA, Mirene M. S. *O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira*. São Paulo: Loyola, 1985.
- TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VIDAL, Diana G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares In: *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.1, p.25 -41, Jan/Jun., 2009.

Correspondência

Regina Cely de Campos Hagemeyer – Professora da Universidade Federal do Paraná, UFPR,
Brasil.

E-mail: regicely@terra.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
