

Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica

Geslani Cristina Grzyb Pinheiro
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava, PR

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar os conceitos das teorias curriculares críticas e pós-críticas e suas influências na formação de professores para a educação básica. Uma das maiores discussões atuais no meio educacional é a necessidade de se formar professores críticos, comprometidos com uma educação de qualidade e com o seu papel frente ao sucesso escolar. Pensar a formação de professores nessa perspectiva pressupõe pensar um currículo que possibilite esse perfil de profissional. Acredita-se que uma das possibilidades para essa formação está fundamentada na teoria curricular crítica e pós - crítica. Assim, este trabalho visa abordar sucintamente a história do currículo a partir da década de 1920, bem como a compreensão das teorias curriculares críticas e pós – críticas e sua influência na formação inicial de professores. O currículo a partir dessas teorias possibilita desenvolver conhecimentos necessários para a formação desses profissionais, para que, em suas práticas pedagógicas, deixem de ser apenas transmissores de saberes voltados para a reprodução de conteúdos, mas que realmente se preocupem com o ensino e que sejam capazes de transformar a prática existente. Enfatizando-se as teorias, indica-se possibilidades de formar professores a partir dessa perspectiva. O estudo foi embasado na prática docente do Curso de Pedagogia e nos estudos realizados pela autora durante o Mestrado em Educação na disciplina de Políticas de Planejamento e Gestão do Projeto Pedagógico. Assim, a metodologia da pesquisa caracteriza-se como bibliográfica fundamentada em estudiosos sobre o currículo e formação de professores como Silva (2007), Moreira (1990 - 1997), Garcia (2006), Pacheco (2001), Freire (2003-2005), Eyng (2007), Romanowski (2007), Mello (1982), entre outros.

Palavras-chave: Formação de Professores. Currículo. Teoria Crítica e Pós-Crítica

Abstract: This article aims to present the concepts departing from pos critical and critical curricular theories and their influences in the

teacher's process of formation in the elementary education. One of the biggest and punctual discussions in the educational field is related to the necessity to become the teachers more reflexive ones, engaged with the issues of quality in education, as well as, with the teacher's role in front of the school success. In order to reflect the teacher's formation in such perspective it springs our minds to think in a kind of syllabus that make possible to print this particular style on professionals. The belief is that one of the possibilities for this formation is supported by the pos critical and critical theory. In this sense, this work focus, briefly, on, the syllabus history from the decade of 1920, as well as, addressing attention to the understanding from syllabus in the pos critical and critical theories perspectives and their influences in the initial teachers formation process. The syllabus from these theories make possible to develop the necessary to develop knowledge into the formation process related to these kind of professionals, in order to, shed lights in their pedagogical practice making them leave the idea of only be a knowledge reproducer facing subjects. This should arise on them the concern that the teaching is the most important issue and that they are able to change the existent pedagogical practice. This study intends to emphasize the importance of pos critical and critical syllabus theories – and to point out possibilities to graduate teachers from such perspective. The study was based on teachers pedagogical practice from Pedagogic course, as well as, in the studies realized during the master degree in Education in the discipline of Planning Policies and management of pedagogical Projects. In this sense, the research methodology is characterized as bibliographic based in scholars about syllabus and teachers formation as Silva (2007), Moreira (1990 - 1997), Garcia (2006), Pacheco (2001), Freire (2003-2005), Eyng (2007), Romanowski (2007), Mello (1982), among others.

Keywords: Teachers formation . Syllabus. Pos critical and critical Theory

Introdução

A formação de professores para a educação básica é tema de constante discussão no meio educacional a partir da preocupação em se formar profissionais críticos e reflexivos, conscientes e comprometidos com uma educação de qualidade. Para falar em formação de professores é imprescindível abordar o currículo necessário para essa formação.

Falar de currículo é um desafio, principalmente porque vem assumindo cada vez mais lugar de destaque no meio educacional, nas áreas de conhecimento pedagógico, bem como, por se constituir de grande importância na formação de professores para a educação básica, que precisam ser críticos e reflexivos com o intuito de formar os seus alunos também críticos e reflexivos.

Fala-se muito em formação de professores, mas pouco se tem feito para mudar essa realidade, a qual continua, na maioria, com um ensino voltado para transmissão e assimilação do conhecimento, em que os professores em sua formação inicial encontram dificuldades em relacionar teoria e prática.

Durante o percurso na coordenação do Curso Normal Superior e Pedagogia, período de 2004 a 2008, muitas inquietações surgiram, entre elas, a preocupação com um currículo que possibilitasse a formação de profissionais críticos, engajados com um ensino crítico e não apenas de reprodução de conteúdos. A partir dessa problemática encontrada na prática e, ao cursar a disciplina de “Políticas de Planejamento e Gestão do Projeto Pedagógico” do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/ PR, houve o interesse ainda maior em pesquisar para compreender as teorias curriculares críticas e pós – críticas e a influência que podem exercer na formação inicial de professores.

O artigo tem como tema de investigação a formação de professores para a educação básica com ênfase na construção de um currículo crítico que se preocupe em formar o professor para além do domínio do conteúdo, para que se preocupe com o que ensinar, com as desigualdades sociais, em trabalhar o conhecimento em sala de aula voltado para o interesse das classes dos trabalhadores e que valorize a diferença dos alunos. O estudo se justifica por sua atualidade e relevância em termos de importância do tema para a educação e a sociedade, bem como para os cursos que se preocupam com essa formação.

O problema que orienta a reflexão procura elucidar a questão sobre: como pensar um currículo para os cursos de formação de professores para a educação básica a partir da teoria crítica e pós - crítica, visando à formação de um profissional crítico e não apenas um mero transmissor de saberes?

A análise da questão proposta se apoia nos argumentos teóricos da formação de professores e da teoria curricular crítica, com base nos estudos de Silva (2007), Moreira (1990 - 1997), Garcia (2006), Pacheco (2001), Freire (2003-2005), Mello (1982), Vasconcellos (2002), Eyng (2007), Romanowski

(2007). Assim, para o desenvolvimento da pesquisa a abordagem metodológica configura-se como bibliográfica que, segundo Severino (2007, p. 122), “[...]é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, teses etc.”

O trabalho apresenta sua organização iniciando com um breve resgate histórico do desenvolvimento da teoria crítica do currículo, posteriormente explica-se o conceito de Teoria Curricular Crítica e Pós-Crítica e, para finalizar, trata da relação entre o currículo crítico e Pós-Crítico e sua influência na formação do professor para a educação básica com sugestões de caminhos que indicam possibilidades de avanço nas discussões.

Teoria curricular crítica: aspectos históricos

O currículo passou a ser discutido mais especificamente a partir da década de 1920 e 1930, com as reformas promovidas pelos pioneiros da Escola Nova, numa tentativa de romper com a escola tradicional, que visava a um ensino para a reprodução de conteúdos, para a transmissão de conhecimentos já sistematizados e acumulados pela humanidade. (MOREIRA, 1990). O papel do professor a partir da teoria tradicional, segundo Eyng (2007, p. 118), “[...] pode ser resumido como ‘dar a lição’ e ‘tomar a lição’, não se apresentando maiores preocupações em vincular as informações com o contexto social onde o sujeito está.”

Já a Escola Nova, que veio opor-se à visão tradicional da educação, tendo como precursor Anísio Teixeira, trouxe inovações no pensamento sobre o currículo, na perspectiva de organizá-lo, priorizando os interesses e as necessidades das crianças. Segundo afirmações de Moreira, (1990, p. 88) “[...] pela primeira vez disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade.”

A Escola Nova apresenta um enfoque na aprendizagem dos alunos de modo ativo, segundo Romanowski (2007, p. 53):

O professor é visto como mediador para promover essa aprendizagem. O aluno é o centro do processo escolar; o professor é um facilitador, artista ou profissional clínico que deve empregar sua sabedoria, experiência e criatividade para agir na promoção das condições do desenvolvimento, para a aprendizagem dos seus alunos. A prática docente acontece na valorização das relações e dos processos cognitivos; o próprio professor é considerado um aprendiz.

O escolanovismo apresenta um currículo no qual é perceptível a tentativa de romper com o ensino tradicional, deixando de valorizar o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem para focar o aluno, respeitando e valorizando as suas experiências anteriores.

Na década de 1960, o tecnicismo passou a vigorar no Brasil, a partir do golpe militar, época em que o Estado é ditador e autoritário, obtendo grande repercussão no meio educacional, “[...] tornando-se dominante na década de 1970.” (MOREIRA, 1990).

O contexto histórico da época já apresentava um modo de produção capitalista, em que a produção é desenvolvida não pelo valor de uso, mas pelo valor de troca e o trabalhador tem apenas como forma de troca a sua força de trabalho. Com a introdução da maquinaria nas fábricas, torna-se necessário para o capitalista ter mão de obra qualificada para executar as tarefas necessárias para a máquina desenvolver o trabalho. (MELLO, 1982).

Para formar essa mão de obra qualificada era necessário, segundo Mello (1982), introduzir na escola uma forma de treinar os sujeitos para executarem as tarefas necessárias à produção, para o lucro, para o desenvolvimento propriamente do capital, ou seja, a ciência e a tecnologia estavam a serviço do capital, é preciso ter o controle do trabalho, do modo de produção. O currículo então, passa a ser técnico, capaz de qualificar os indivíduos para o mercado de trabalho. Para Romanowski (2007), o professor, nesse momento, é treinado para desempenhar a sua função, a de treinar seus alunos, sem desenvolver, portanto, a reflexão, destacando a valorização da técnica aplicada ao ensino que enfatiza a atividade instrumental do professor.

Mas, foi a partir da década de 80 que se intensifica o debate teórico sobre os problemas curriculares, surgindo com mais velocidade em todo Brasil uma literatura pedagógica de cunho mais progressista, numa tentativa de transformar o ensino tecnicista que era desenvolvido desde a década de 1960. Muitos debates começam a ser travados demonstrando a preocupação em superar “[...]a concepção de currículo como elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos e se pensou no sentido de que todas as atividades da escola são significativas para o saber do aluno, para sua apropriação de conhecimento.” (BERTICELLI, *apud* COSTA, 1998, p. 159).

Nesse contexto histórico, as classes trabalhadoras começam a se organizar em busca de reivindicações, muitos debates sobre os problemas educacionais foram realizados e uma pedagogia crítica surgiu com intensidade.

Nesse período, a influência de pensadores americanos diminui e o currículo, a partir da teoria crítica, passa a ser visto de outra forma.

Pressupostos da teoria curricular crítica e pós - crítica

Em continuidade ao que foi exposto anteriormente sobre o contexto histórico em que surgiu a teoria curricular crítica, continua-se a discussão em torno dessa teoria que tanto contribuiu para a educação como forma de combate à educação tradicional, numa perspectiva de tornar o ensino e a aprendizagem mais críticos, formando sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade existente e transformá-la.

Está muito presente nas discussões atuais o fato de que a escola continua transmitindo saberes de interesse da classe dominante e não se preocupa com os conhecimentos de interesse das classes trabalhadoras. Mas, pouco se tem feito para transformar essa realidade tão injusta e alienante que a escola insiste em desenvolver.

Falar em teoria crítica remete a citar Paulo Freire, um grande pensador, que se preocupou intensamente com a educação popular, com os problemas educacionais brasileiros e que contribuiu significativamente para a teoria crítica do currículo. Segundo o pensamento de Freire, para que ocorra uma mudança significativa na educação, é preciso transformar a maneira como o ensino está sendo concebido, para uma forma de emancipação, como prática de liberdade. Para compreender o pensamento de Freire (2003), é necessário entender oprimidos e opressores e a relação com a educação vista por ele como prática de liberdade. Para Paulo Freire, os oprimidos (massas populares) para libertar-se necessitavam de conscientização. Isso quer dizer que precisam estar conscientes da sua condição de oprimido para libertar-se a si mesmo e ao opressor. Essas lutas de classes mostram o quanto a ideologia dominante não tem interesse em mudar a sua condição de domínio e poder sobre os oprimidos.

Mas, a liberdade torna-se difícil porque os oprimidos, apesar de compreenderem a sua condição, entendem que a libertação, a busca pelo novo homem refere-se a uma visão individualista, ou seja, para eles, “[...] o novo homem são eles mesmos tornando-se opressores de outros.” (FREIRE, 2003, p. 33). Portanto, percebe-se segundo o autor que a busca pela liberdade torna-se a busca em ser também opressora, em ter a possibilidade de adquirir um certo poder sobre o outro e não em transformar a situação existente, mas

apenas mudar de lado pelo medo da liberdade. Mas, para Freire o que se torna necessário é que não existam mais opressores nem oprimidos e que não prevaleça uma classe sobre a outra, mas que prevaleça “[...] homens libertando-se” (FREIRE, 2003, p. 43).

Apartir dessa reflexão, podemos perceber a importância dada por Freire à educação como prática de transformação. A educação a que Freire se opõe é vista por ele como bancária, ou seja, os professores depositam conteúdos sobre os alunos, que os recebem passivamente, como se fossem recipientes, vasilhas, sem problematizar ou refletir. Dessa forma, “[...] a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 2003, p. 58).

Essa educação não exige a consciência crítica do educador e do educando, por isso oprime e nega a dialogicidade. Dessa forma, os educadores ao transmitirem esses saberes prontos, sem contextualizar com a realidade social dos alunos, tornam-se transmissores dos ideais opressores, dos interesses da classe dominante.

Para se opor a essa forma de educação antidialógica, Paulo Freire propõe o diálogo entre educador e educando, uma educação problematizadora em que os homens se educam em comunhão com o objetivo de libertar-se e assim proporcionar uma transformação social. Para o autor, não é preciso apenas conhecer o mundo, é preciso transformá-lo. Com essa educação problematizadora, os homens percebem que conhecer possibilita interferir na realidade e percebem-se como sujeitos da história.

O pensamento Freire, portanto, contribuiu fortemente para a teoria crítica do currículo, mas atualmente o que se percebe é que ainda a teoria tradicional prevalece nas práticas pedagógicas dos professores. Para melhor compreender a ênfase dada às teorias tradicionais e às críticas e suas diferenças pode ser observado de forma resumida o quadro abaixo:

Conceitos das diferentes teorias do currículo:

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
ensino	ideologia	identidade, alteridade, diferença
aprendizagem	reprodução cultural e social	subjetividade
avaliação	poder	saber-poder
metodologia	classe social	significação e discurso
didática	capitalismo	representação

(continua...)

(conclusão.)

organização	relações sociais de produção	cultura
planejamento	conscientização, emancipação e libertação	gênero, raça, etnia, sexualidade
eficiência	currículo oculto	multiculturalismo
objetivos	resistência	-----

Fonte: SILVA, 2007, p. 17.

Esse resumo proposto pelo autor mostra claramente e de forma simplificada o enfoque das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e possibilita perceber a valorização que cada uma faz a partir do que propõe. É clara a preocupação da teoria crítica com as classes sociais, com a emancipação, conscientização e libertação dessas classes (trabalhadoras), que são obrigadas a aceitar a condição de aprender na escola a cultura dominante, de um currículo voltado para os interesses da burguesia.

Nesse sentido, “[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva” (SILVA, 2007, p. 17). Para o mesmo autor, “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (p. 30).

As teorias pós-críticas abordam com ênfase as preocupações com a diferença, com as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferentes culturas raciais e étnicas, enfim, não é uma questão de superação da teoria crítica, mas segundo Silva (2007, p. 147),

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

O currículo, a partir da teoria pós-crítica, deve ser visto como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas.

Concordamos com Pacheco (2001, p. 51) de que “a teoria crítica é um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e o que fazemos.” A partir dessa

afirmação, percebemos que a proposta de um currículo crítico na formação de professores exerce influência na mudança de atitudes desses profissionais, na preocupação de transformação da realidade existente e, principalmente, em se conscientizar da importância do seu papel como educador e transformar a sua prática.

Segundo Pacheco (2001), “[...]as práticas pedagógicas, portanto, estão relacionadas com as práticas sociais e o educador crítico precisa identificar as injustiças nela existentes.”

O currículo é visto a partir da teoria crítica e pós-crítica, segundo Silva (2007), como espaço de poder, de lutas, sendo uma construção social. Prioriza-se a problematização, o diálogo, instigando o aluno na sua fala com a realidade. O professor não reproduz meramente saberes prontos e sistematizados, mas caminha junto com o aluno numa relação com a experiência vivenciada.

Formação de professores na perspectiva da teoria crítica e pós – crítica do currículo

A discussão em relação à formação de professores é hoje, uma das problemáticas centrais para a mudança educativa, que necessita de reflexão e compromisso com a qualificação desses profissionais. O perfil do profissional que se quer formar é essencial, ou melhor, é fundamental estar claro para se organizar um currículo de um curso de formação de professores numa perspectiva crítica.

O educador, durante a sua formação, não aprenderá de forma integral a dar aulas, mas precisará compreender a importância da reflexão, da pesquisa, de ser crítico e inquieto acerca das problemáticas da sua área de atuação, para estar em constante aprendizagem refletindo sobre a sua prática, em busca de crescimento profissional e comprometimento com a profissão.

Tornar o futuro educador consciente de que “[...]faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.” (FREIRE, 2005, p. 27) é algo extremamente difícil e complexo, pois o aluno, ao ingressar no ensino superior, apresenta uma visão fragmentada frente a vários aspectos políticos, econômicos e sociais, oriundos de um ensino fundamental e médio alienante. Segundo Freire (2003, p 58) “[...]de uma educação bancária, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.”

O papel do professor não é apenas ter domínio dos conteúdos, para Garcia e Moreira (2006),

Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com que lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar em sala de aula. (p.11).

Formar um profissional da educação com consciência crítica, que saiba desmistificar, escolher e trabalhar os conteúdos em sala de aula na educação básica, é tarefa difícil, mas necessária.

Essa concepção de ensino em que o professor apenas transmite saberes é abordada também, por Vasconcellos (2002, p. 23), quando se refere à Metodologia Expositiva em que “[...]o aluno recebe tudo pronto, não problematiza, não é solicitado a fazer relação com aquilo que já conhece ou a questionar a lógica interna do que está recebendo, e acaba se acomodando.” Esta prática é muito visível no momento em que os acadêmicos desenvolvem as atividades de estágio. Os planos de aula, os conteúdos trabalhados se apresentam desvinculados da realidade, comprovando que as teorias trabalhadas em sala de aula não têm relação com a prática pedagógica.

Percebemos que no desenvolvimento do currículo são trabalhadas diferentes teorias na formação dos sujeitos nos cursos de formação de professores, mas a dificuldade se apresenta no momento da prática docente. Por isso, é preciso superar a estrutura curricular que primeiramente oferece uma base teórica, para depois o teórico ser colocado em prática. O ideal é trabalhar teoria e prática ao mesmo tempo, e para isso, a abordagem metodológica está relacionada à concepção de currículo adotada.

Portanto, verificamos que apesar do acadêmico conhecer e refletir a respeito da educação, principalmente da importância de se trabalhar visando à construção e produção de conhecimentos em sala de aula em sua prática docente, não desenvolve essa forma de trabalho e continua aplicando atividades a partir da reprodução de saberes, sem a preocupação com a construção de conhecimentos.

É de suma importância que a prática esteja presente desde o primeiro dia de aula de formação docente. A forma como a relação teoria e prática serão trabalhadas faz a diferença na atuação do professor. Se na sua formação recebeu conteúdos prontos, sistematizados, sem fazer uso da criticidade, da problematização e conscientização, reproduzirá esse ensino na sua prática pedagógica, pois não partiu dos problemas da prática e sim da teoria.

A teoria crítica exerce papel fundamental para a construção de um currículo voltado para a formação de professores capazes de atuar com responsabilidade e comprometimento com a qualidade da educação básica, valorizando os conhecimentos dos alunos e que seja capaz de possibilitar uma possível conscientização deles, para uma possível transformação da realidade que está posta como correta.

A metodologia da teoria curricular crítica, segundo Eyng (2007, p. 135), “[...]privilegia o relacionamento professor-aluno, enfocando não indivíduos separados, mas o grupo.” Essa relação, segundo a autora, implica provocar e mobilizar o aluno na sua fala com a realidade.

Na teoria curricular pós-crítica existe uma continuidade do currículo crítico, porém com avanços em que além do aluno manter constante diálogo com o professor e com o grupo, precisa desenvolver autonomia no seu processo formativo, ou seja, estar em constante busca pelo conhecimento, segundo Eyng (2007), essa concepção pós-crítica apresenta como questão central a aprendizagem e destaca o desenvolvimento pelo aprendiz em sua capacidade de aprender a aprender, ou seja, compreender como aprende e desenvolver estratégias capazes de aperfeiçoar sua condição de aprendizagens.

Os cursos responsáveis pela formação de professores precisam apresentar um currículo que não valorize somente a transmissão de conteúdos, mas o papel da escola no mundo atual, pensar sobre a diversidade e as desigualdades sociais para que, dentro das suas possibilidades como professor pode contribuir para a mudança e leve o aluno a desenvolver a sua capacidade de busca para uma aprendizagem consciente e cooperativa.

O currículo a ser construído para a formação de professores críticos pressupõe que se fundamente na teoria crítica e pós-crítica. É preciso, não somente na educação básica questionar o porquê de trabalhar certos conteúdos e não outros, mas também deve existir essa preocupação com os conhecimentos a serem trabalhados na formação dos profissionais que atuarão

em sala de aula, para que não continuem reproduzindo saberes, conforme assimilaram e memorizaram no período de sua própria formação básica.

Os professores são formados, na maioria das vezes, para a homogeneização, porque o currículo proposto para formar esses profissionais não trabalha a crítica frente à realidade social existente. Quando esse profissional se depara com a realidade da sala de aula, se vê às voltas com uma série de dificuldades e questionamentos que o deixa em dúvida sobre o seu real papel como educador e acaba sendo apenas um transmissor de conhecimentos sem sentido para o aluno.

Um currículo proposto a partir da teoria crítica e pós – crítica pressupõe trabalhar com conteúdos significativos, partindo da realidade educacional existente, não ficando apenas nos debates e nas discussões, mas partindo para a prática com o objetivo de uma possível transformação dessa realidade, sendo o professor corresponsável para que essa proposta de currículo se efetive.

Para formar professores a partir dessa perspectiva, segundo Eyng (2007), é necessário que o professor desenvolva novas habilidades como “[...] a gestão do processo formativo, atuação coletiva, reflexão crítica sobre sua ação docente, formação pessoal e profissional continuada e a construção de um referencial teórico-aplicativo próprio.”

Essas habilidades precisam ser desenvolvidas na formação inicial dos professores como forma de superar o ensino mecânico para um ensino crítico e consciente voltado para uma transformação social. O professor em sua formação inicial, segundo Freire (2003), precisa compreender que um dos saberes indispensáveis para a prática é assumir-se como sujeito também da produção do saber, convencendo-se de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

As teorias curriculares críticas e pós-críticas na formação inicial de professores podem ser vistas como influências significativas e que precisam ser trabalhadas de forma efetiva, pois contribuem com uma formação crítica e reflexiva, da importância de se valorizar o conhecimento prévio dos alunos, da diversidade cultural, enfim da preocupação com a transformação social e do professor como agente dessa mudança.

Conclusão

A partir das discussões realizadas sobre a formação de professores e a teoria curricular crítica e pós-crítica percebemos que qualificar melhor os professores não indica que todos os problemas educacionais serão resolvidos, mas não podemos deixar de acreditar que ela pode contribuir significativamente para mudanças fundamentais do quadro existente.

Responsabilizar literalmente o professor pelo fracasso escolar seria um equívoco, mas é preciso rever a formação que esses profissionais vêm adquirindo, sobre a qualidade e seriedade desses cursos, pois o professor é corresponsável pelo sucesso escolar. Rever essa formação pode partir da concepção de se formar educadores críticos.

Pensar um profissional com esses requisitos leva a crer que por meio de um currículo fundamentado numa teoria crítica/pós-crítica, torna-se possível aproximar-se dessa formação, possibilitando aos professores em sua formação inicial uma compreensão do currículo como algo que lhes pertence social e culturalmente, se para isso se comprometerem com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e com a formação crítica dos alunos.

Partindo do pressuposto da formação de professores para deixarem de ser meros transmissores de saberes prontos e acabados, por meio de atividades de discussões realizadas por alunos e professores, aperfeiçoando as suas práticas pedagógicas é possível problematizar as dificuldades encontradas e as possíveis formas de posicionamento e atuação do profissional frente a essas dificuldades, pois seguindo das dificuldades da prática e não da teoria é possível se chegar mais próximo da realidade escolar.

A organização de seminários com professores de diversas áreas, após ouvirem as problematizações dos alunos sobre a realidade vivenciada, possibilitará levantamentos de hipóteses e reflexões sobre tais temáticas, para que, de forma conjunta, proporcione a esses futuros educadores em sua formação inicial perceber as questões de poder existentes na escola, sobre a ideologia, a emancipação e a libertação. Esse momento possibilitaria, a meu ver, um momento de desmistificação dos conhecimentos trabalhados na escola, sobre o porquê de se trabalhar um determinado conteúdo e não outro, sobre a percepção das desigualdades sociais existentes no meio escolar e de possíveis ações de transformação que poderiam ser levadas para a prática.

Formar um professor crítico é tarefa difícil, porque a teoria curricular crítica e pós-crítica são difíceis de serem trabalhadas por existir resistência a elas. Isso significa que é muito mais fácil aceitar a condição de submissão e o professor continuar desenvolvendo uma prática alienante a que tornar seus alunos críticos, pois para isso também precisa ser crítico. Os cursos responsáveis por essa formação precisam preocupar-se com essa problemática, apesar de muitas faculdades terem se tornado um mercado empresarial e pouco tem se importado com a educação.

Segundo Silva (2007), currículo é identidade. Então é preciso, saber que profissionais queremos formar para atuar na educação básica: crítico ou submisso e conformado com a realidade existente? Com certeza, é essencial que esse profissional não atue de forma a conformar-se com a realidade existente, no sentido apenas de reproduzir saberes sem confrontá-los com os problemas sociais para uma transformação social.

Pensar que um currículo crítico/pós-crítico pode possibilitar totalmente uma formação crítica do professor é também uma reflexão equivocada, pois pode contribuir e não resolver todos os problemas da formação desses profissionais. A teoria curricular crítica pode apresentar dificuldades para ser colocada em prática e corre o risco de transformar o discurso, mas a prática permanecer a mesma. Então, podemos pensar que a teoria curricular pós-crítica pode atender mais intensa e eficazmente a formação de professores numa perspectiva crítica, em que as desigualdades sejam questionadas e não apresente um estereótipo de aluno, conforme os ideais das classes dominantes.

Esses e muitos outros questionamentos permanecem a respeito da formação de professores para a educação básica e currículo que continuaremos a investigar na tentativa de melhor compreender e contribuir com essa formação.

Referências

BERTICELLI, I. A. Currículo: Tendências e Filosofia. In: COSTA, M. V. (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-175.

EYNG, A. M. *Currículo escolar*. Curitiba: Ibpex, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo na contemporaneidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KUENZER, A. Z. e MACHADO, L. R. S. A Pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1982. p. 29-52.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1990.
- _____. (org). *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*. P. 49-71. 2001. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>>
- ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VASCONCELLOS, C. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.