

Formación de Profesores: los currículos de las licenciaturas en la expansión universitaria

Maria Celia Borges
Diana Rosa Martín Sospedra

Maria Celia Borges

Universidade Federal de Uberlândia,
UFU

Email: marcelbor@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

Diana Rosa Martín Sospedra

Universidad de Sancti Spíritus "José
Martí Pérez", Uniss, Cuba

Email: dianarosa@fach.uniss.edu.cu

 <https://orcid.org/0000-0001-5237-3915>

Resumen

La investigación buscó comprender la estructura curricular de los cursos de licenciatura en una nueva Universidad Federal en el interior de Minas Gerais, en la extensión universitaria, las concepciones pedagógicas y políticas, y su coherencia con sus principios orientadores en diferentes momentos de su desarrollo. Se acudió a la investigación bibliográfica, el análisis documental y la técnica de entrevista semiestructurada para la recogida de la información. Los datos revelaron dificultades para la viabilidad de proyectos innovadores, entre ellas, la falta de autoría en los proyectos, de asesoría, diálogo y formación conjunta de formadores y de inversiones adecuadas en la infraestructura.

Palabras claves: Formación inicial de profesores. Currículos. La expansión universitaria.

Recebido em: 28/01/2018

Aprovado em: 22/06/2018



Resumo**Palavras-chave:**

Formação inicial de professores.
Currículo.
Expansão universitária.

Formação de Professores: os currículos das licenciaturas na expansão universitária

A pesquisa busca compreender a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em uma nova Universidade Federal no interior de Minas Gerais, na expansão universitária, em seus aspectos pedagógicos e políticos, e a coerência com nos seus princípios orientadores em diferentes momentos de seu desenvolvimento. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, documental e a técnica da entrevista semi-estruturada para a coleta de dados e análise. Explicitou-se dificuldades para a viabilidade de projetos inovadores, incluindo os projetos com falta de autoria, falta de assessoria, diálogo e formação conjunta de formadores e falta de investimento adequado na infraestrutura..

Abstract**Keywords:**

Initial teacher training.
Curriculum.
University expansion.

Teacher training: curricula of the degrees supported in university expansion

The research seeks to understand the curricular structure of the degree courses in a new Federal University at the country side of Minas Gerais, the university extension policies, pedagogical conceptions, and its consistency with the principles in the different stages of development. The bibliographical research was deep, documentary semistructured interview technique and analysis were performed. The data revealed the difficulties for the viability of innovators, such as lack of authorship in the projects, counseling through dialogue and joint training of trainers, and adequate investment in infrastructure, among other projects.

Introducción

El programa de expansión de becas en las universidades, especialmente en los Cursos de Licenciatura, adheridos al Programa de Apoyo a Planos de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni), recibe de este: apoyo financiero, orientaciones pedagógicas y curriculares. El presente artículo pretende contribuir a una mayor comprensión de esta problemática y, a la vez, construir recomendaciones para la mejoría de la concepción curricular de los cursos de licenciatura, sustentadas en la teoría crítica sobre el currículo. La recién creada Universidad Federal en el interior de Minas Gerais, la cual pasamos a denominar NUFMG, en proceso de expansión, contó en el periodo de 2007 a 2012 con el apoyo del Reuni. En este espacio, en el año 2009 se crearon los cursos de licenciatura en Historia, Geografía, Ciencias Biológicas, Matemática, Física y Química.

Instituido por el decreto nº 6096, del 24 de abril de 2007, el Reuni es una de las acciones del Plano de Desarrollo de la Educación (PDE) y tiene como objetivo ampliar el acceso y la permanencia en la Enseñanza Superior. Con la intención de justificar la expansión, el documento del Reuni presenta como propuestas para mejorar la calidad de la formación docente: aumentar la gestión en la formación de este profesional, evitar la evasión de los cursos, entre otros. Por tanto, propone la “Reestructuración Académico-Curricular” y la “Implantación de regímenes curriculares y sistemas de títulos que posibiliten la construcción de itinerarios formativos” (BRASIL. Reuni, 2007, p. 11). Se destaca en el mismo documento, la crítica a los currículos tradicionales debido a la falta de flexibilidad, interdisciplinariedad y las prácticas pedagógicas tradicionales, con predominio de las clases expositivas.

A partir de lo expuesto, *buscamos* comprender la estructura curricular de los cursos de Licenciatura de la NUFMG, apoyados por el Reuni, en relación con lo histórico, las concepciones pedagógicas y políticas que los sustentan, y su coherencia con los principios del Reuni. En este sentido, nuestro contexto de investigación es una universidad nueva (2005), en proceso de expansión y estructuración de los Cursos de Licenciatura que forman profesores y con el compromiso de la Universidad Pública de desarrollar la enseñanza, la investigación y la extensión, con la debida calidad y provista de currículos innovadores, además, consciente de la responsabilidad social, en sintonía con los anhelos de la comunidad y las directrices del MEC, en lo relativo a los compromisos de formación de profesores en las Universidades Federales.

Nuestra visión se expresa en la premisa de que los currículos deben estar matizados por el carácter político, histórico y cultural. Por ello, compartimos el criterio de Paulo Freire (1996) sobre la importancia de revelar la ideología subyacente al currículo oficial y que siempre busca los medios de resistir las imposiciones autoritarias. Apoyamos, además, la teoría crítica del currículo, presentada por autores extranjeros como Apple (1989 y 1999); Giroux (1986) y autores brasileños, entre ellos: Saul (1988 y 1999); Santiago (1990); Porto (1992); Moreira (1994) e Hypólito (2014), quienes conciben el

currículo como un instrumento político, ultrapasando la visión reduccionista de grado curricular, de la simple selección de contenidos y la organización de disciplinas.

Metodología

El objetivo general de la investigación consiste en comprender la estructura curricular de los cursos de Licenciatura de la NUFMG, apoyados por el Reuni, en su recorrido histórico, así como las concepciones pedagógicas y políticas que las sustentan y su coherencia con los principios del Reuni, en los diferentes momentos de su creación y desarrollo. Se destaca el apoyo del CNPQ que subsidia esta investigación.

En esta perspectiva cabe preguntar: ¿cuáles son los referentes teóricos utilizados para la construcción de los currículos de los cursos de licenciatura? ¿La construcción de las propuestas curriculares es coherente con las orientaciones del MEC y Reuni? ¿Las propuestas curriculares presentan coherencia con su materialización en la práctica pedagógica? ¿Cómo efectuar una formación sólida en el área del conocimiento específico y pedagógico en la realidad de los cursos?

La investigación puede ser clasificada como exploratoria y descriptiva, una vez que tiene como propósito proporcionar mayor familiaridad con el problema y buscar una nueva visión, con énfasis en la actuación práctica. Utilizamos el levantamiento de opiniones, actitudes y creencias de los sujetos implicados con el objetivo del estudio. (GIL, 2002)

En el contexto de la NUFMG, universidad nueva y en proceso de expansión, los seis cursos de licenciatura fueron creados en el año 2009 con el apoyo del Reuni. Tomamos como muestra dos de ellos, lo que representa aproximadamente el 30% de la totalidad de los cursos. Adoptamos, como criterio de selección, un curso del área de Ciencias Humanas (Historia) y otro del área de Ciencias Exactas (Matemática). Como punto común se estableció que ambos tuvieran notas iguales -4- en la primera evaluación del MEC realizada en el año 2013.

La investigación se desarrolló en cuatro etapas: 1) Investigación bibliográfica y documental, que posibilitó una revisión en profundidad de la literatura y de los estudios precedentes sobre la teoría de currículo, la formación inicial de profesores (específica y pedagógica), el análisis de los PPPs y los principios del Reuni; 2) Investigación tipo levantamiento, que garantizó la recogida de datos, por medio de la aplicación de entrevistas; 3) Análisis de los datos y 4) Elaboración de los resultados de la investigación.

Por muestreo, fueron seleccionados los coordinadores de los cursos de Historia y Matemática, cuatro profesores de cada curso de licenciatura y ocho alumnos, para un total de 14 sujetos participantes. El criterio de selección de los sujetos fue que, tanto los alumnos como los profesores deberían tener más de dieciocho meses de permanencia (actuación y frecuencia) en los respectivos cursos. Por tanto, los

sujetos seleccionados deberían estar, por más de un año y medio, directamente ligados con las discusiones sobre la formación docente y el currículo, ya sea en la participación y construcción de los PPPs de los cursos a los cuales pertenecen, en el ejercicio de la docencia, como en la concreción de los proyectos o la experiencia estudiantil.

Finalmente, los datos obtenidos, a partir de los criterios de los profesores y alumnos participantes en la investigación fueron computados y confrontados a través del método de la triangulación, facilitando el análisis descriptivo de los datos, orientado por el referencial crítico-dialéctico.

Los currículos de formación de profesores

Varios investigadores (Candau y Lelis, 1993; Zeichner, 1998; Alves-Mazzotti, 2003); Fiorentini et al. (2001) han realizado estudios acerca de los problemas crónicos de las instituciones formadoras. Entre estos problemas, destacan la falta de articulación entre la teoría y la práctica pedagógica, el distanciamiento entre los saberes académicos y los saberes de los profesores, la relación con los contenidos respectivos, la formación general y la formación pedagógica; los contenidos y métodos con la influencia de la perspectiva positivista; la falta de articulación entre enseñanza, investigación y extensión; así como, la forma de tramitación de soluciones para los problemas educacionales y reformas escolares. (Matos, 2006, p.2).

Recientemente, Gatti & Barreto (2009), Libâneo (2010), Pinto (2011), Leite & Lima (2010), Pimenta (2014) y Marin (2014), han investigado en relación con la calidad de los cursos de licenciatura y de la formación de los egresados de Pedagogía en diferentes Estados brasileños. Tras dichos estudios, con análisis de matrices curriculares, se constató que, en su mayoría, la formación docente para los primeros años de la Educación Básica se muestra frágil, superficial, generalizante, sin un foco en la formación de profesores, fragmentada y dispersa. (Pimenta, 2014).

De ahí, nuestra intención de conocer cuáles son los problemas existentes que acarrear tal fragilidad en la formación docente. Dado el conocimiento de múltiples aspectos incidentes, focalizamos nuestra preocupación en los PPPs y sus matrices curriculares -denominados innovadores- para la formación de profesores en dos de los cursos de licenciatura, que se desarrollan en una universidad, en expansión y consolidación, en el interior de Minas Gerais.

Somos partidarios de que el proyecto pedagógico de una escuela o de un curso específico debe ser construido por los propios sujetos que lo ponen en práctica, lo cual favorece que puedan trabajar con mayor responsabilidad y compromiso en la implementación de un proyecto que es suyo. No obstante, se conoce que en la NUFMG, a partir de las opiniones de varios informantes claves y también de los registros de los PPPs, los primeros cursos de licenciatura no fueron construidos por sus profesores, pues antes que éstos llegaran al mismo como resultado de una selección por medio de un concurso público, se

contrató una asesoría para elaborar los PPPs de todos los cursos, recomendándose una propuesta innovadora de acuerdo con las experiencias exitosas del país y en correspondencia con los principios del Reuni.

Paulo Freire, nuestro clásico educador brasileño, nos enseñó que:

El Currículo patrón, el currículo de transferencia es una forma mecánica y autoritaria de pensar sobre cómo organizar un programa, que implica, por encima de todo, una tremenda falta de confianza en la creatividad de los estudiantes y en la capacidad de los profesores. Porque, en último análisis, cuando ciertos centros de poder establecen lo que debe ser hecho en clase, su manera autoritaria niega el ejercicio de la creatividad entre profesores y estudiantes. El centro, por encima de todo, está comandando y manipulando, a distancia, las actividades de los educadores y de los educandos. (FREIRE, 1986, p.97)

En esta misma perspectiva, Pimenta (2002, p. 36) argumenta que:

[...] la centralidad colocada en los profesores se traduce en la valoración de su pensar, de su sentir, de sus creencias y sus valores como aspectos importantes para comprender su quehacer,(...) no solo en la sala de clases pues los profesores no se limitan a ejecutar currículos, sino que también los elaboran, los definen, los interpretan.

Por medio de la pesquisa empírica, realizamos entrevistas a los coordinadores de los dos cursos en estudio, a los profesores y alumnos participantes. Sobre "*las referencias teóricas utilizadas para la construcción del Currículo de su Curso de Licenciatura*", se señalaron las siguientes:

Tratado de Bolonia, forma de organización de cursos superiores y de pos-graduación *stricto sensu* de Europa; b) Textos de Edgar Morin (La cabeza bien hecha, Siete saberes necesarios para la educación del futuro...); c) PBL – Estudio por problemas de aprendizaje, a partir de la experiencia desarrollada en la d) Facultad de Medicina de la Universidad de Harvard; e) Textos de Ivani Fazenda sobre interdisciplinariedad; f) Consideraciones del CNE para cursos de licenciatura en el país; g) Decreto que instituye el Reuni. (Coord.1)

También en la experiencia de la Universidad Federal de Bahía. (Prof.2)

Se corroboró que, de hecho, el contexto de la institución, asimismo sus actores, no fueron considerados para orientar la construcción de los currículos. Las ideas adoptadas fueron copiadas de realidades ajenas, fundamentalmente de Europa (Bolonia) y una mezcla con la experiencia brasileña de la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Como matriz epistémica, se citaron varios autores como Edgar Morin e Ivani Fazenda, lo que sugiere el empleo de la teoría de la complejidad como corriente filosófica orientadora. Al mismo tiempo, son citados en los PPPs varios autores de otras corrientes, explicitando, en realidad, un gran eclecticismo teórico.

Con relación al Currículo prescrito u orientado por las Directrices Curriculares Nacionales, Hypólito (2014, p. 20) contribuye y destaca: "[...] lo que cambia es el currículo en acción en sentido amplio", pues si se tiene la participación de un equipo pedagógico que trabaja y estudia en grupo, sobre la base de la ayuda mutua o trabajo en equipo, todo fluirá mejor. De esta forma, las políticas curriculares son recontextualizadas por sus actores, quienes las colocan en acción, "[...] son producidas y reproducidas en

las relaciones que las constituyen" (p.21). También reafirma: "[...] quien puede cambiar la escuela son todos aquellos implicados en las prácticas sociales que produce la escuela. De ahí, la importancia de la participación de estudiantes y docentes en las transformaciones". (Ibid)

En este prisma, constatamos que en la política educacional brasileña, traducida por la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, así como nuestros textos legales que la reglamentan, se percibe la incorporación de tendencias y fuentes teóricas diversas, algunas hasta contradictorias, intentando legitimar discursos y posiciones presentes en la academia y direccionando hacia intereses y finalidades que son definidos para la educación. (Matos, 2006, p.02)

Paralelamente, no consideramos prometedor que se construyan currículos o técnicas sofisticadas, desprovistos de la necesaria inversión en la capacitación del profesor, sumado a su valoración profesional y buenas condiciones de trabajo. De acuerdo con Porto (2002), "la formación técnica no puede ser desvinculada de la formación político-pedagógica". (p. 04)

Relativo a "*las peculiaridades y características del currículo del curso de licenciatura*", fue destacado por los entrevistados que:

Las novedades del currículo son su organización en unidades temáticas y disciplinas, en ejes, tener un ciclo común de formación con duración de un año orientado hacia la formación humanística, propicia la experiencia con la investigación y extensión, desde el inicio de la formación, con el llamado Estudio y Desarrollo de Proyectos (EDP). (Prof.4)

[...] una propuesta más humanista para la formación de profesores, que yo considero que es una propuesta buena, solo que la gente necesita también pensar más en la especificidad del curso y lo que ocurre cuando se da un choque muy grande en el sujeto: a él le gusta o a él no le gusta.

Los proyectos en el camino de la innovación, buscan superar la organización curricular en grado como también las disciplinas aisladas, creando otras modalidades de organización de los contenidos. En esta línea, la organización en ciclo común y unidades temáticas, son así explicadas:

Como consecuencia de los principios propuestos en la concepción de los cursos, que prevén como fundamentos esenciales: flexibilidad curricular; metodologías de enseñanza que tengan como foco el aprendizaje; interdisciplinariedad; construcción de posturas crítico-reflexivas acerca de las discusiones contemporáneas mundiales y la indisoluble unidad entre teoría y práctica, se destacan dos momentos. De ellos, el primero comprende los dos semestres iniciales, denominado *Ciclo Común de Formación*, que tiene carácter de formación generalista, proporcionando al alumno una amplia visión de las relaciones entre el hombre y el mundo. (NUFMG, Fundamentos. 2008 p.23)

En cada *Unidad Temática* deberán ser seleccionados contenidos articulados de modo que no se pierda de vista la enseñanza interdisciplinar, la autonomía del alumno para desarrollar investigaciones en áreas diversas de estudio y pesquisa, en cooperación con otras instituciones que investigan las mismas temáticas. (NUFMG, Fundamentos. 2008 p.23).

La intención del vínculo con una *práctica innovadora* queda esclarecida, en los PPP, como se aprecia en los siguientes planteamientos:

De esta forma, las estrategias de enseñanza deben ser ricas y variadas, buscando superar la enseñanza libresca, la trasmisión mecánica del conocimiento, a través de la clase típicamente expositiva, de la copia, de la decoración y del uso de instrumentos de verificación memorativa. (...) superan las acciones de dar y asistir pasivamente a las tradicionales clases expositivas, (...) favoreciendo la construcción de diversas habilidades y la real aprehensión del conocimiento. (PPP, 2007, p. 56)

En dicha concepción, quedan explícitas las ideas de Pimenta y Anastasiou, acerca de que: "enseñanza y aprendizaje son procesos indisolubles, pues el aprendizaje es consecuencia de una buena enseñanza". (PPP, 2007, p. 54).

A través de los diversos intercambios, se obtuvo la percepción de los participantes sobre *¿cuáles son las ventajas de la propuesta curricular?* Al respecto se refirieron varios aspectos, entre ellos:

[...] sería un Currículo que rompería con la fragmentación actual en la educación superior de forma general, contribuyendo para que las personas trabajen de forma colectiva. La formación de los alumnos sería más abarcadora, crítica, sin preocuparse apenas por la especificidad de las áreas. (Prof.2)

El curso posee un núcleo de formación que dialoga con otras áreas del conocimiento. Sin embargo, se restringe a un primer año del curso, a continuación se orienta a la especificidad, y se corre el riesgo de perder el diálogo interdisciplinar con otras áreas. (Disc, 3)

Debido a las especificidades del área, en algunas situaciones los contenidos son fragmentados, mientras que en otras los contenidos engloban conocimientos trabajados en varias disciplinas, de modo que representan una evolución a lo largo de una línea de pensamiento. (Disc.5).

Es innegable que el ideal de garantizar una formación amplia, humanizada y crítica, también con un trabajo interdisciplinar, son propuestas interesantes y defendidas por la academia. Mas, como son ideas innovadoras, que no fueron construidas por el grupo que las concreta en la práctica, se indagó cómo fue *“la aceptación de la propuesta por el grupo”*, de donde emergieron criterios comunes, entre ellos:

El currículo enfrentó resistencias entre alumnos y profesores y no contó con condiciones mínimas para su concreción, como un número de profesores adecuado y sistema de informática eficiente. De ahí, que hubo necesidad de modificar la propuesta inicial hacia modelos más tradicionales, (...) organizados en torno a la especificidad de la formación para que los profesores se sintieran más confortables para enseñar. (Prof.3)

Aunque el Currículo propuso unidades temáticas en lugar de disciplinas, nunca funcionó como unidad temática, siempre fueron disciplinas. No consiguieron salir de la práctica de trabajar con disciplinas aisladas. (Prof.1)

Quien ejecuta la propuesta tiene que comprenderla. Si la persona no comprende, el sistema es quien debe propiciarlo. (...) sin tiempo para el trabajo conjunto entre los profesores... ¿cómo trabajar una unidad temática así y hacer el trabajo interdisciplinar? (Coord. 2)

A través de estos planteamientos, se aprecia claramente que hubo más resistencia a la materialización de la propuesta que apoyo a su realización plena. La temática de un currículo, su orientación filosófica, recursos e infraestructura, la formación de los profesores y perspectivas metodológicas hacen parte de un todo, y más aún, de un proyecto político- pedagógico que deberá ser construido colectivamente en cada espacio de educación. Se constata así, que no adelanta producir

currículos o técnicas sofisticadas sin la debida inversión en la capacitación del profesor, en su valoración profesional o su formación técnica, lo cual no puede ser desvinculado de su formación político-pedagógica. (PORTO, 2002, p. 05)

Compartimos el criterio de Hipólito (2014, p.19) cuando afirma que la construcción del currículo por la lógica de las políticas de evaluación es excluyente cuando elimina el otro, el diferente, y filtra el conocimiento a ser democratizado, además de definir socialmente cual debe ser el conocimiento oficial. Plantea:

[...] la fabricación del currículo es fruto de las relaciones de poder, de dominación y resistencia que se establecen en la arena política y cultural. Vivimos en un momento de hegemonía de la sociedad de mercado, con influencias positivas en la definición de las reformas educativas y de las políticas curriculares. (Ibid)

Continuando la secuencia de nuestro trabajo investigativo, se indaga si *la propuesta curricular presenta coherencia con su materialización en la práctica pedagógica*. Sobre esta base se refirió:

Lo que fue pensado inicialmente acabó no siendo consolidado, asimismo con la insistencia de las primeras tentativas de realizarse un trabajo colectivo. Los conflictos fueron tantos, que la propuesta acabó deshaciéndose y, los pocos modelos más tradicionales, semejantes a los que imperan en la mayoría de las universidades, se fueron organizando. Ante el reclamo general sobre la carencia de la formación específica, veo aversión, que fue mayor que la aceptación. (Coord.1)

Paralelo a la fragilidad de la formación de los formadores, se encuentran también las desfavorables condiciones de trabajo traducidas en el número elevado de clases, la falta de trabajo colectivo, de infraestructura y recursos didáctico- pedagógicos. En este orden, Torres Santomé (2013), plantea que es necesario hacer una revisión de las políticas oficiales de las administraciones de la educación para coordinar de manera más crítica e incisiva las reivindicaciones y presiones de las organizaciones y de los sindicatos de los profesores, nunca preocupados por las condiciones dignas de trabajo. "Las justas demandas por mejores salarios y condiciones de trabajo para los profesores nunca deben ser motivos para bajar la calidad de los servicios prestados y de las atenciones dedicadas a los alumnos y sus familias o del nivel de las propuestas de enseñanza y aprendizaje". (p. 324)

El PPP siendo incisivo con la cuestión de la interdisciplinariedad, opiniones de los participantes revelan lo contrario, pues afirman: [...] no veo integración entre las disciplinas. Solo en el 1º período del Ciclo Básico. Después, ni los profesores de las pedagógicas intercambian o planifican juntos. [...] tuvimos textos repetidos en las disciplinas, y llegamos hasta ver el mismo filme tres veces. (Disc.7).

Se conoce que una nueva propuesta curricular puede dar oportunidades a sus profesores de repensar sus proyectos curriculares de clases y de escuela, superar la división de disciplinas y las distorsiones del Currículo. Al respecto se plantea:

Esto obliga al trabajo en equipo en la escuela, tanto en los departamentos como entre ellos, a la promoción de una mayor comunicación y colaboración entre las escuelas y las demás instituciones de la comunidad (museos, bibliotecas, orquestas, asociaciones del barrio, ONGs, partidos políticos, sindicatos, etc.), las cuales también conocen bien a la comunidad y pueden contribuir con sus conocimientos y experiencias, e inclusive implicarse con ella de forma más activa y crítica. (Torres Santomè, 2013, p. 323)

Debe acentuarse que en los proyectos, se registró la firme intención de trabajar con la enseñanza anclada en la investigación y la extensión. De ahí, que está presente el propósito de formar dentro de la misión triple de la universidad, pues [...] se destaca la idea sobre la indisolubilidad entre enseñanza, investigación y extensión, utilizando variadas y ricas estrategias, cuidadosamente planeadas con el objetivo de garantizar la efectividad del binomio enseñar-aprender. (PPP, 2007, p. 57, sic)

Ante la interrogante, *¿el currículo de su curso garantiza la formación sólida en el área del conocimiento específico?* se obtuvieron elementos de gran interés, y preocupación:

[...] la formación se preocupa por presentar teorías. No hubo preocupación clara y por todos los profesores implicados con la materialización de esas teorías en la Educación Básica. Este movimiento es mejor en las disciplinas "pedagógicas", lo que lo torna una tarea ardua, polarizada, además desvalorizada por profesores y alumnos. (Prof.4)

Yo no tengo la mínima noción sobre dónde llegar con esa formación, pues tenemos el contenido de cuatro años en tres ahora, en el primer año no se ve nada del área específica, solo aquellas que apuntan el carácter crítico del profesor. (...) ya perdemos por hacer el curso nocturno, y además tenemos que hacerlo en tres años. Creo que tenemos que correr, para obtener el contenido. (Disc. 08).

Como puede apreciarse, algunos profesores resultantes de una formación orientada por el positivismo, con disciplinas aisladas y fragmentadas, una evaluación clasificatoria y orientada a la formación del licenciado, rechazan una propuesta de formación más humanista, que exige diálogo, intercambios e integración entre los contenidos. Otra cuestión sería, confirmada por los participantes, es que la mayoría de los profesores desaprueban la propuesta denominada "innovadora" para la formación pedagógica. Éstos defienden una formación con mayor peso en las disciplinas específicas.

Asimismo las opiniones de los participantes sobre si el *Currículo de su Curso garantiza la formación en los fundamentos educacionales en Pedagogía e Didáctica*, fundamentalmente, los profesores de la formación pedagógica corroboraron que "[...] casi no hay diálogo, ni entre los profesores que trabajan con la formación pedagógica, mucho menos, entre los profesores de las específicas" (Prof.3). Aquí se percibe, que la falta de diálogo, planificación conjunta, formación continua colectiva y específica, dificultan y comprometen el trabajo integrado inter e intradisciplinar.

Al mismo tiempo, algunos participantes expresaron las posibilidades de mejora, entre ellas: "[...] que puede ser mejorada la formación pedagógica, acentuando la Psicología de la Educación, hace falta en el currículo; trabajar las disciplinas pedagógicas más integradas, sin repetición". (Prof. 4)

En esta perspectiva, Libâneo (2009) plantea la importancia de la formación en el área pedagógica, una vez que la Didáctica es la principal rama de la Pedagogía, pues investiga los fundamentos, las condiciones y los modos de realización de la instrucción y la enseñanza. El mismo autor refiere que, la Didáctica desarrolladora propone que la enseñanza debe promover y ampliar el desarrollo mental. En otras palabras, la finalidad de la enseñanza es la formación de acciones mentales (capacidades intelectuales), a través o por medio de los contenidos.

Alrededor de los factores que obstaculizan el desarrollo pleno de un currículo y perjudican la buena calidad de la enseñanza, los profesores también resaltan la intensificación del trabajo docente debido al número reducido de profesores, por lo que comúnmente tienen que dirigir varias disciplinas concomitantes, unido, principalmente, a salas de clases abarrotadas, la falta de libros en la biblioteca y de laboratorios para las actividades prácticas.

En esta perspectiva, García (1995) reafirma que para la formación de un buen profesor, o un profesor investigador, es necesario combinar el proceso de formación de profesores con el desarrollo organizacional de la escuela, para que las dificultades, los problemas y las particularidades del contexto en que se encuentra insertado se constituyan como aprendizajes de los profesores en formación, representando alternativas educativas y posibilidades de transformación de la escuela. Otro factor importante es la integración de la teoría y la práctica en la formación de los profesores, teniendo como núcleo el currículo acción pedagógica.

En correspondencia con lo anterior, Sacristán (2002, p.82) explica "[...] la práctica pedagógica es una praxis, no una técnica. Investigar sobre la práctica no es lo mismo que enseñar técnicas pedagógicas". En esta misma línea, Pimenta y Anastasiou (2005) afirman que el profesor de la Educación Básica en su proceso de formación debe ser también investigador, teniendo como objeto de pesquisa sus propias experiencias, con la colaboración y orientación del profesor formador de la Universidad, con mayor experiencia investigativa. Sus acciones de formación se deben sumar y, en ese prisma, ambos se constituyen como formadores, a través de la interacción crítica y dialógica entre la teoría y la práctica. La teoría ofrece pistas y claves para la lectura, que son elucidadas e enriquecidas con las experiencias y prácticas docentes.

En consonancia con ello, ya Freire (1996, p. 38-39) nos enseñó que la práctica crítica del profesional docente exige "[...] el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y pensar sobre el hacer", la participación de sujetos epistemológicamente curiosos y que piensen la práctica de antes y de hoy, para perfeccionar la práctica siguiente. Así, los componentes reflexión e investigación sobre la práctica se tornan imprescindibles para la formación y el perfeccionamiento de la práctica pedagógica del buen profesor.

Seguidamente, se investigó *¿si hubo reestructuración del currículo del curso? ¿Por qué? ¿Cuántas y en qué aspectos?* En este aspecto todos coincidieron al plantear la presencia de reestructuraciones y se puntualizó:

Hubo varias, determinadas por el movimiento de los grupos que se organizaron tras la implementación de la propuesta inicial. Fueron cambios puntuales, especialmente de matriz curricular, demandando un cambio más profundo – que es el deseo de los grupos... No sé cuántas fueron las modificaciones realizadas. (Coord.1)

Otras opiniones en este sentido revelaron que en la mayoría de los cursos, fue eliminado el Ciclo Común, que era contemplado inicialmente en los PPPs, principalmente, en la estructura curricular. El deseo de los profesores que iban llegando y conociendo la propuesta, era común: la reestructuración. Fue referido que estos se movilizaron para que en las reuniones de coordinación pudiesen reestructurar los currículos, disminuyendo la carga horaria y, a la vez, eliminando las disciplinas llamadas "humanistas", como también las "pedagógicas", reforzando la formación específica orientada a una inversión mayor en la formación de un licenciado, en deterioro de la formación docente.

Unido a lo anterior, los planteamientos de los participantes relativos a *la satisfacción con la estructura curricular de su curso, si consideraban que todavía pudiese ser perfeccionada y, si tenían sugerencias para ello*, mostraron no solo la inconformidad o insatisfacción sino las posibilidades de perfeccionamiento:

Nadie está totalmente satisfecho con las transformaciones, y estamos abiertos para nuevos perfeccionamientos. El currículo es vivo y estoy seguro de que siempre demandará transformaciones. Tratándose de los currículos de cursos de licenciatura, considero que todavía requieren enfrentar y superar problemas históricos". (Coord.2)

Demuestran, también, la percepción sobre la falta de articulación entre la teoría y la práctica, [...] la separación entre formación para la especificidad de cada área y la formación pedagógica, la dificultad del trabajo colectivo en los grupos, la falta de una política institucional para la formación de profesores, la desvalorización de esta área, entre otros". (Coord.2)

En este punto, otro hecho preocupante que se evidencia es la falta de un equipo pedagógico, con autoridad en el asunto, que sea responsable de la orientación y coordinación de los debates sobre currículos. "[...] todo acontece muy suelto y los cursos quedan sin apoyo y con falta de alguien que posea argumentos teóricos válidos que puedan contribuir al perfeccionamiento de los currículos" (Prof.1).

Se verificó, también, que en la NUFEMG no existe un proyecto institucional para garantizar la formación continua de los profesores. "La actualización de los profesores ocurre de manera individual, de acuerdo con los intereses de cada uno, participan en congresos, conferencias o coloquios, donde pueden "ventilar sus pensamientos y actualizarse". (Prof. 6)

Una vez más, destacamos las aportaciones de Hypólito (2014) cuando afirma "[...] la construcción curricular más efectiva es aquella que resulta de la construcción social del currículo, de las

prácticas sociales y pedagógicas, lo que nos permite vislumbrar un campo de acción creativo y productivo para el cambio". Este autor, refiere que ha de tenerse claridad en cuanto al Currículo prescrito, aquel que es delineado previamente, que viene listo para los actores sociales; el currículo manifiesto, el que se presenta en los discursos de los docentes, en los libros y materiales utilizados, y el currículo en acción. De esta forma, [...] la construcción del currículo se efectiva en su construcción social. (p.22)

Deben tomarse en consideración los criterios de Ramalho, Nuñez y Gauthier (2004) quienes apuntan que, para darse cuenta de los desafíos puestos en el campo de la formación de profesores, la organización curricular requiere pensar en nuevas dinámicas para la construcción de la profesión como redes complejas, que nos lleven a nuevas concepciones sobre las disciplinas, las relaciones disciplinares y las disciplinas, las relaciones disciplinares y la formación de competencias. Desde este punto de vista, el currículo, más que un conjunto de "competencias que deben ser formadas", se constituye de experiencias significativas en las cuales se construye el quehacer pedagógico, en un contexto socio-histórico concreto, que se organiza de diversos modos para aproximarse a la intención formativa del "modelo del profesional" de cada agencia formadora como espacio de innovación pedagógica.

De este modo, la toma de conciencia por parte de los profesores formadores respecto a la importancia de reflexionar sobre sus acciones, podría contribuir a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos de manera efectiva con la educación, pues la acción (modelo) del profesor formador tiene un papel fundamental en la formación de los futuros profesores.

Otra cuestión que no debe desestimarse, y que ha sido reafirmada por Luz & Gesser (2006), es que los cursos de formación de profesores deben tener como premisa el carácter investigativo, para que estos profesionales desarrollen, desde el inicio, habilidades y actitudes para la investigación, válido tanto para la formación inicial como para la continuada, a partir del hecho de que la formación del profesional docente y del investigador en el área de educación es continua, acontece a lo largo de la vida profesional.

A partir de lo expuesto, es evidente que los currículos de la formación inicial de profesores, así como de la formación continua, deben ser repensados. Como guía, en este sentido, el Ministerio de Educación publicó la Resolución N° 2, de 1 de julio de 2015, la cual "define las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en el nivel superior (cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados, y cursos de segunda licenciatura) y para la formación continua". Esta resolución revela la preocupación por la formación, pues en el Art. 1° fueron establecidas las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial y Continua en el Nivel Superior de los profesionales del magisterio para la educación básica, definiendo los principios, fundamentos, dinámica formativa y procedimientos a ser considerados en las políticas, la gestión, en los programas y cursos de formación.

La resolución plantea, también, en el primer párrafo del artículo 13, que los cursos de licenciatura deben tener, "[...] un mínimo de 3 200 (tres mil doscientos) horas de trabajo académico

efectivo, en cursos con una duración de, al menos, de ocho (8 semestres o cuatro (4) años y todos currículos de las licenciaturas deben ser revisados, adecuándolos con un mínimo de 3 200 (tres mil doscientos) horas clases”. (p.11).

Esta orientación legal explicita como exigencias de los cursos de licenciatura que forman profesores para la educación básica, en sus diferentes áreas y especificidades, la adecuación de sus currículos y carga horaria con el propósito de garantizar una sólida formación a los licenciados.

La necesidad de búsqueda de innovación y perfeccionamiento del Currículo de la formación docente es una realidad y se ha convertido en un requisito de acuerdo con la Resolución N° 2, de 1° de julio de 2015, antes mencionada y, aún más, para cumplir con las metas del PNE / 2014.

En este contexto, se acentúa que el nuevo Plan Nacional de Educación PNE - 2014-2024 - (Ley N ° 13.005, de 25 de junio de 2014) señala entre sus directrices en el Art. 2°, punto IV - la garantía de la “mejora de la calidad de la educación” y en el punto IX, la garantía de la “valoración de los (las) profesionales de la educación”.

En correspondencia con ello, se destaca la Meta 13, en la estrategia 13.4 que puntualiza:

[...] promover la mejora de la calidad de los cursos de pedagogía y licenciaturas, por medio de la aplicación de instrumentos propios de evaluación aprobados por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior – CONAES – integrando las demandas y necesidades de las redes de Educación Básica, de forma que permita a los estudiantes la adquisición de las habilidades necesarias para conducir el proceso pedagógico de sus futuros alumnos(as).

Formar profesores bien capacitados es una exigencia para alcanzar una educación pública de calidad y accesible a toda la población brasileña. Como expresa Saviani (2014, p.104) el foco de la mejora de la educación pública está en la defensa de que “[...] la calidad será asegurada por la creación de un sólido Sistema Nacional de Educación operado bajo claras metas definidas en el Plan Nacional de Educación, que también deberá garantizar los medios por los cuales las referidas metas serán alcanzadas”.

También de acuerdo con las ideas de Saviani (2014), se defiende la premisa de que no bastan las políticas y legislaciones, - que también son imprescindibles – además, es necesario ofrecer medios como recursos, apoyo y condiciones para su concreción real.

A manera de conclusión

La investigación persiguió comprender la estructura curricular de los cursos de licenciatura de la NUFMG, apoyados por el Reuni en su recorrido histórico, así como las concepciones pedagógicas y políticas que las sustentan; y su coherencia con los principios del Reuni, en los diferentes momentos de su creación y desarrollo.

La legislación de las Directrices Curriculares Nacionales y orientaciones del Reuni fueron las referencias teóricas utilizadas para la construcción de los currículos de los cursos de licenciatura. Estos

fueron subsidiados, teóricamente, por autores de diversas corrientes filosóficas, con mayor predominio de la teoría de la complejidad. En tal sentido, los PPPs, inundados de teorías desde diversas posiciones epistémicas, sugieren un gran eclecticismo teórico. De ahí, que en los diálogos de los participantes se constató la presencia de confusión entre las teorías y conceptos filosóficos. Paralelamente, se corroboró que los PPPs y sus propuestas curriculares poseen correspondencia con las orientaciones del MEC y el Reuni, contando con la aprobación de esta primera instancia.

En cuanto a la coherencia de las propuestas curriculares contenidas en los PPPs y su materialización en la práctica pedagógica, hubo controversias y dificultades, relacionadas, principalmente, con: la realización del trabajo interdisciplinar y la superación de la disciplinarización por medio de los ejes y unidades temáticas que no resultaron, no tuvieron el apoyo teórico y técnico necesario, faltó la infraestructura adecuada y, además, faltaron razones/motivaciones para invertir en un proyecto ajeno. De este modo, no fue posible superar el modelo tradicional de enseñanza fragmentada, disciplinada y con evaluación sumativa.

Por ello, se ve sesgada la efectividad de la formación sólida en el área de conocimiento específico y la formación humanística y pedagógica en la realidad de los cursos, pues en la práctica se evidenció mayor preocupación por la formación específica y la necesidad de aumentar su carga horaria, acentuando como ideal la formación del licenciado, más que del profesional docente en un área específica. Retomando a Sacristán (1998), la formación de los profesores tiene que proporcionar estrategias prácticas y contribuciones para percibir y analizar la realidad educativa, con sistemas teóricos sustentadores de prácticas diversas.

No obstante, se destacan como puntos positivos el crecimiento de la nueva universidad y la inauguración de diversos cursos, el incremento significativo en la oferta de becas para los educandos y la apertura de concursos públicos para profesores y técnicos. Aunque el número de profesionales aun no es suficiente para atender toda la demanda, con la requerida calidad, el aumento fue notable. Aquí debe señalarse, la contribución al desarrollo de las ciudades del interior, con un aumento plausible de la población universitaria.

Es cierto que aún existe un arduo camino por recorrer, pues la expansión de las universidades, especialmente relacionado con los cursos de licenciatura, necesita de evaluación, reestructuración, seguimiento y mayores inversiones para garantizar la inclusión de los educandos tanto en la entrada a la Educación Superior como en su salida, con una formación sólida en los contenidos específicos y los pedagógicos, éticos y ciudadanos. Por otra parte, las políticas actuales dirigidas a la formación de los profesores señalan caminos que necesitan apoyo financiero para lograr.

Finalmente, es importante apuntar que los PPPs -y su estructura curricular- no pueden ser "encargados", por el contrario, deben ser construidos por el grupo que va a concretarlos en la práctica, por

medio de un proceso de estudios, de diálogos, reflexión y debates hasta llegar a un consenso. Puede advertirse que se desea más la realización concreta de una práctica cuando se es autor de su planificación, donde quedan incrustadas las ideas, valores, sentimientos, experiencias y vivencias de los participantes.

Como se trata de una investigación exploratoria y descriptiva, la intención ha sido presentar una contribución para el área de los currículos de formación de profesores, desde una aproximación a su comprensión a partir de la percepción de sus propios protagonistas, profesores y estudiantes; y con una mirada que ofrece la posibilidad de abrir espacios para nuevas investigaciones encaminadas al perfeccionamiento de la formación de los futuros docentes de la Educación Básica.

Referências

BRASIL. REUNI. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Agosto 2007. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acceso en 20 jul, 2012.

BRASIL. decreto nº 6096, del 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 20 ago 2012.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015. Disponível em: <http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/RES-2-2015%20CP-CNE,%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20e%20n%C3%ADvel%20superior.pdf> Acesso: 20 out.2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

GARCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Editora Porto, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HYPÓPOLITO, A. M. Teoria e Pesquisa do Currículo. Entrevista con Álvaro Moreira Hypolito. En. *Dialogia*. São Paulo, n.20, p. 17-30, jul., /dez, 2014.

LIBÂNEO, J.C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *Cadernos Pedagogia Universitária da USP*. 2009. Disponible en: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/caderno11.pdf> Acceso en: 15 fev.2015.

LUZ, Gizele; GESSER, Verônica. (2006). O currículo da formação inicial de professores: compromisso com a formação de um professor-pesquisador. *Revista Contrapontos*. Disponible en: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/874/2237> Acceso en: 20 out 2015.

MATOS, M.C. *Currículo, Formação inicial do professor e saber docente*. 2006. Disponível em: http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_do_carmo.pdf Acesso em: 22 fev. 2015.

NUFMG. *Projeto político-pedagógico*. Curso de Licenciatura em História. Minas Gerais, 2007.

NUFMG. *Projeto político-pedagógico*. Curso de Licenciatura em Matemática. Minas Gerais. 2009.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do Currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. *Endipe*, Fortaleza, 2014.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. *Docência no ensino superior*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Colet. Docência em Formação)

PIMENTA, S. G. (Org.) *Formação de professores: identidade e saberes da docência*: In: _____. Saberes Pedagógicos e atividade docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, R.C.C *Currículo, Formação de Professores e repercussões Metodológicas*. 2002. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/educ-jovens-adultos/artigos/curriculo.pdf> Acesso em: 24 fev. 2014.

RAMALHO, B.L.; NUNEZ, I.B, GAUTHIER, C. *Formar o professor - Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SACRISTAN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, S., 2002.

G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, pp. 81-87, 2002.

SAVIANI, D *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26.06.2014. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

TORRES SANTOMÉ, J. Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypólito. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação*. - O Positivismo; - a Fenomenologia; - o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

Revisores:

Língua Espanhola

Aline Oliveira Rodrigues

E-mail: alineoliveirarodrigues143@gmail.com

Língua Portuguesa

Beatriz Ribeiro Ferreira Pucci

E-mail: beatrizrfpucci@gmail.com

Língua Inglesa

Beatriz Ribeiro Ferreira Pucci

E-mail: beatrizrfpucci@gmail.com