

Imagens e Projetos na Formação de Professores

– pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas

Samuel de Souza Neto
Áurea de Carvalho Costa

A formação de professores é um tema complexo, o qual demanda que seja abordado sob diversos aspectos: necessidades sociais, mercado de trabalho, aspectos estruturais, corpo docente e discente, projeto pedagógico, currículo. Nesse texto, privilegiamos o aspecto currículo, pois consideramos que ele fundamenta a discussão sobre os outros aspectos e – talvez por isso - tem sido um tema muito polêmico na história da formação de professores no Brasil. Nesse sentido, nossa contribuição ao debate consiste em apresentar uma proposta de discussão que supere as estruturas curriculares das licenciaturas apresentadas até o momento, pois todas elas têm em comum o fato de não trazerem mais do que inovações pontuais.

Em diferentes momentos, buscaram-se perspectivas de superação que foram construídas a partir do debate no seio da categoria: em reuniões científicas, associações profissionais, instituto/fundações e periódicos, entre outros. Numa síntese sobre o assunto, Fiorentine et al. (2000) observaram que, nos últimos anos, as pesquisas sobre o tema apresentaram os seguintes pressupostos:

- a partir de 1960 – uma maior valorização do conhecimento específico a ser ensinado;
- a partir de 1970 – maior ênfase nos aspectos didáticos e pedagógicos e nas tecnologias de ensino;
- a partir de 1980 – maior destaque para as dimensões sociopolítica e ideológica;
- a partir de 1990 – início do enfoque sobre a prática docente e os saberes pedagógicos.

Contudo, permaneceu nos currículos uma estrutura da grade que preservou o tempo todo a dicotomia entre teoria e prática e entre conhecimento pedagógico e conhecimento específico.

O modelo de currículo (3 + 1), em que os licenciandos têm uma formação específica de três anos e um último ano de formação pedagógica, tem sido adotado nas Licenciaturas desde 1939, quando do surgimento do curso de pedagogia na Universidade do Brasil, com o intuito de formar os bacharéis para atuarem como professores. (SILVA, apud TANURI, 2000, p. 74). As prescrições para a formação de professores na LDB 4024/61 indicavam que houvera um questionamento sobre a falta de um currículo mínimo, composto por um núcleo de matérias com vistas a uma adequada formação cultural e profissional, entretanto, isso não alterou o modelo (3+1).

No bojo dessa perspectiva de mudança, diferentes orientações (Parecer CFE 292/62, Parecer CFE 672/69, Resolução 9/69, Parecer CFE 4873/75) foram dadas, tendo nas “matérias pedagógicas” um eixo curricular responsável pela formação do professor. Nesse momento, dois princípios presentes na organização dos currículos da licenciatura que ratificam as dicotomias supracitadas: o primeiro é que “o que ensinar” (conhecimentos adquiridos na área específica) preexistiria ao “como ensinar”; o segundo é que para o desenvolvimento de um método (Didática) eria imprescindível o conhecimento prévio sobre o aluno (Psicologia do Desenvolvimento e da Educação), a estrutura e funcionamento da escola e de uma Prática de Ensino (sob a forma de estágio supervisionado, nas escolas da comunidade, nos moldes dos “internatos” dos cursos de Medicina) para atender a exigência de treinamento profissional (CHAGAS, 1980).

Observe-se que, em relação ao segundo aspecto, não se incluiu entre os conteúdos imprescindíveis à elaboração de um método aspectos relacionados ao papel do professor enquanto elaborador de conhecimentos produzidos pela ciência, para a sua transmissão, mas somente os relacionados ou ao aluno, ou à prática, ou ao sistema de ensino. Entendemos que esse é o ponto em que se pode introduzir uma significativa inovação.

Embora tenha havido estes esforços, eles não satisfizeram as reivindicações, por parte da comunidade acadêmica e das organizações representativas da categoria, críticas do “verniz pedagógico” que foi dado aos cursos de formação. Até o momento, nossas licenciaturas ainda preservam essa estrutura, havendo algumas pequenas mudanças, com a introdução de disciplinas pedagógicas desde o início do curso, mas ainda sem a devida integração com os conteúdos específicos. Desde os anos 1980 e 1990, muito tem-se discutido sobre a necessidade de se ter uma base comum nacional de formação de educadores, articulada com as disciplinas de conteúdo específico e as integradoras, na formação do professor das áreas específicas. Acreditamos que tais mudanças já sejam um avanço, mas ainda insuficiente para a devida adequação da formação de professores às exigências da sociedade, de professores com formação mais sólida, e que logrem êxito ao enfrentar os novos problemas que se apresentam no cotidiano da escola.

Por isso faz-se necessário reivindicar a definição de um corpo fundamental de conhecimentos específico articulados com os conhecimentos pedagógicos, e ir além, buscando-se: a formação pedagógica sólida e não fragmentada; o desenvolvimento do conteúdo específico tendo em vista não só os processos de produção, mas também de transmissão do conhecimento; a valorização da práxis, promovendo a articulação entre a teoria e a prática desde o começo do curso; o acompanhamento e a supervisão permanente nos estágios curriculares desde o início das graduações; a interdisciplinaridade; a autonomia pedagógica, enfim, a constituição de uma identidade profissional do docente (cf. CANDAU, 1987).

Pode ser constatado um esforço nesse sentido na Resolução CNE/CP 1/2002 e na Resolução CNE/CP 2/2002, ao se propor uma concepção de formação de professores da educação básica, em que a ênfase na prática pedagógica perpassa todo o currículo na elaboração do Projeto Pedagógico. Propõe-se um corpo de conhecimentos para a formação docente; o estágio curricular supervisionado ganha mais carga horária na grade curricular, mas não se está estabelecido, na prática, como que esta carga horária pode ser concretizada nas escolas, dando-se margem à distribuição de cargas horárias de práticas entre as disciplinas já existentes, ou ao expediente da contagem de horas-aula de prática em estágios nas escolas de ensino básico, sem a presença do professor, (o que incorreria numa economia de custos com professores, em alguns estabelecimentos de ensino superior que optassem por essa interpretação da lei), enfim, a supervalorização da formação pedagógica, em detrimento da específica e numa perspectiva pragmática, uma vez que se propõe a introdução de práticas como componentes curriculares de 400 horas, além do estágio supervisionado.

Outra questão que requer atenção é a pedagogia das competências, pois ela aparece no bojo do Sistema de formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências, redirecionando “a perspectiva pedagógica a ser adotada no que concerne aos programas, conteúdos e métodos de ensino, avaliação e desempenho dos professores” (ANFOPE, 2002, p. 11).

Esse tema, per si demanda uma discussão específica, pois não é objeto de consenso, mas não pode deixar de ser mencionado, devido à sua influência decisiva na estruturação dos currículos segundo um rol de competências, estando na origem da tendência pragmática da proposta governamental. Para NÓVOA (1992), TARDIF (2002) SCHÖN (1992) as competências são importantes, não como um fim em si mesmas, mas como mediadoras do processo de formação, sendo de natureza político-social e de natureza técnico-profissional. Para outros autores, como FRIGOTTO (1995), FERRETI (1997), TANGUY (1999), RAMOS (2001), a pedagogia das competências consiste

numa metamorfose do conceito de qualificação em que a formação de cultura geral sofre uma readaptação em favor daquela de natureza imediatista e utilitarista, subordinada ao mundo do trabalho capitalista que entende qualificação profissional como preparação do trabalhador para intensificar a expropriação de sua força-de-trabalho.

As novas diretrizes para a formação de professores de educação básica não deixam de ser um avanço na medida em que buscam romper com modelo de formação 3+1, em favor de uma grade curricular em que os licenciandos tenham contato com a realidade escolar desde o início da graduação, e que introduzem a discussão de que a formação acadêmica não pode se dar divorciada da temática do ensino dos conhecimentos específicos. Porém, ainda é preciso caminhar mais rumo à elucidação da idéia de uma base nacional comum de formação a fim de superar a proposta de apenas formação comum, conforme consta na LDBEN 9394/96.

A principal questão subjacente às diretrizes, enunciada nos estudos da ANFOPE e nos diferentes congressos de formação de professores, como o da UNESP, dizem respeito à identidade profissional do docente, desde o momento da formação, que remete aos seguintes aspectos: a discussão teórica sobre o resgate da importância do campo educacional; a concepção de formação de professores de educação básica, considerando-se que os conhecimentos específicos das licenciaturas, o trabalho docente, em sua prática, pode ocorrer em ambientes formais e não formais, escolares e não escolares; e a docência se constitui na base da identidade da profissão docente (BORGES, 1996; MIZUKAMI, 1992; SOUZA; CARVALHO, 1994).

CONTRERAS (2002, p. 73) utiliza-se do termo profissionalidade para designar “o modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente”, abarcando três dimensões: a obrigação moral, tendo como componentes a preocupação com o bem estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e motividade; o compromisso com a comunidade, estabelecendo, inicialmente, com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça); a competência profissional transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Esse dimensionamento exige que se enfrente o desafio da mudança em três níveis: o das mentalidades, das práticas e dos compromissos,

Por mentalidade quero significar a maneira de pensar, julgar e agir. (...)

O desafio das práticas significa tornar as vivências

e experiências objetos de análise e reflexão. Em geral, não há preocupação com o contexto em que são construídas e consolidadas as nossas práticas, em outras palavras, não reconstruímos a trajetória histórica da nossa prática. Finalmente, o desafio do compromisso significa transitar do discurso para a ação, articular o real possível e o ideal, destruir as fantasias que cercam o mundo dos planejamentos e programas, gestar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades, resgatar o sentido do planejar para a ação (...) (MACHADO, 1996, p. 103-104).

A mudança nas licenciaturas com vistas a produzir professores com novas mentalidades, práticas e compromissos requer muito mais do que adequações da grade às necessidades imediatas de atualização das licenciaturas, pois,

(Desde o início da década de) setenta os cursos de graduação oferecidos pelas Universidades e Faculdades brasileiras sofrem mudanças curriculares em ritmo frenético, de tal modo que, no mesmo ano letivo, pode haver turmas cursando três diferentes currículos. É comum entre os professores universitários a ilusão de que o 'novo currículo' é sempre melhor que o anterior. Esta crença faz com que o currículo 'envelheça' e se ele é 'velho' é preciso trocá-lo por um 'novo'. Na maioria dos casos, não se muda o currículo, altera-se a grade curricular. (ALMEIDA, 1996, p. 84)

Em sua crítica a este processo, o autor aponta um caminho a ser seguido, uma vez que "Se pensa numa mudança de currículo a discussão prioritária gira em torno do perfil profissional a ser formado e dela decorrem as outras questões, como por exemplo, o elenco das disciplinas, o seu conteúdo e carga horária." Porém, se este caminho não é respeitado e "se começa pelo avesso, discutindo a carga horária e o elenco das disciplinas, o perfil do profissional a ser formado permanece inalterado" (ALMEIDA, 1996, p. 84).

Outro aspecto importante ao refletir sobre as mudanças na formação de professores é o mercado de trabalho. Por mais que valorizemos a universidade enquanto locus de aquisição de conhecimento geral, de formação acadêmica para a pesquisa, não podemos nos olvidar do caráter profissionalizante desse nível de ensino. Enfim, são objetos de reflexão: o mercado de trabalho, significando conhecer não só o mercado real ou atual, mas, sobretudo o potencial ou futuro; tanto quanto os paradigmas da produção de conhecimento e o projeto pedagógico (Borges, 1996). Além disso, sugere-se articular as peculiaridades de cada curso com as características do trabalho na área de formação considerada, enfatizando-se: a organização de atividades curriculares comuns a várias disciplinas; a organização das disciplinas em núcleos comuns agrupados por eixos, visando a maior integração curricular, levando-se em consideração temas integradores de importância estratégi-

ca para cada área de conhecimento; a introdução de propostas metodológicas inovadoras, no sentido da ampliação do trabalho interdisciplinar.

O exercício de reflexão presente nesse texto, edificado a partir do nosso lugar de educadores e pesquisadores nos leva a propor os seguintes pontos para reflexão: uma sólida formação teórica e interdisciplinar pode se efetivar sem a reflexão sobre os processos de transmissão do conhecimento e de apreensão da realidade pelo ser humano? É possível a unidade entre teoria e prática na formação de professores ou trata-se de um exercício necessário, mas insolúvel? Seremos nós, educadores dos futuros educadores, capazes de nos comprometer com uma nova cultura organizacional que privilegie o trabalho interdisciplinar e a produção e transmissão coletiva e orgânica de conhecimento?

As respostas a esses questionamentos perpassam o desafio de elaboração dos novos projetos político-pedagógicos, mais preocupados com a formação humana omnilateral e menos com a resposta às demandas de formação de mão de obra do modo de produção capitalista, que atinge a categoria do professorado, como parte da classe trabalhadora.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. L. V.. Globalização e Universidade: dimensões da crise e perspectivas de superação. In: SILVA Jr., C. A. (Org). *O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?* São Paulo, Pro-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. p. 77-90 (VI Circuito PROGRAD)

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento Final do XI Encontro Nacional – Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo*. Florianópolis, 2002.

BRASIL Congresso Nacional. *Lei nº 4024*, de 20 de dezembro de 1961.

_____ Congresso Nacional. *Lei nº 9394*, de 17 de dezembro de 1996.

_____ Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 292*, de 14 de novembro de 1962.

_____ Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 672*, de 04 de setembro de 1969.

_____ Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 9*, de 6 de outubro de 1969.

Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2002.

Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2/2002*, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002.

BORGES, G. L.. A Universidade, formação profissional e mudanças na sociedade atual. In: SILVA Jr., C. A. (Org.) *O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?* São Paulo, Pro-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. p. 61-76 (VI Circuito PROGRAD).

BORGES, L. A.; SILVA, M. R. G.; NARDI, R.. Licenciaturas: um histórico da situação e algumas considerações sobre possibilidades de ação. In: *IV Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores - formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*, 4, 1996. Águas de São Pedro: UNESP, 1996. p. 29-35

CANAU, V. L. (Coord). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CHAGAS, V.. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* (2. ed.) São Paulo: Saraiva, 1980.

CONTRERAS, J.. *Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

FERRETI C. J.. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. In: *Educação & Sociedade*, nº 59, agosto, 1997, p. 225-269.

FIORENTINE, D. et al.. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G. (Org.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 307-335.

FRIGOTO, G.. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceptual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 77-108.

MACHADO, L. M. Mercado global: a esfinge do presente. In: SILVA Jr., C. A. (Org.) *O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?* São Paulo, Pro-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. p. 91-106 (VI Circuito PROGRAD)

MIZUKAMI, M. G. N.. O ensino superior e a formação do professor: algumas questões sobre a licenciatura. In: *II Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores - por um projeto educacional em favor da cidadania*, 2, 1992. Águas de São Pedro: UNESP, 1992, p. 101-105.

MOREIRA, A. F. B.. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997, p. 9-28.

RAMOS, M. N.. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, D. A.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 77-92.

SOUZA, A. C. C.; CARVALHO, L. M.. Da leitura das falas ao discurso do objeto. In: *III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores - tempo da escola... tempo da sociedade*, 3, 1994, Águas de São Pedro, SP: UNESP, 1994. p. 40-57.

TANURI, L. M.. História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, maio/jun./ago 2000. p. 61-80.

TANGUY, L.. Do sistema educativo ao emprego: um bem universal? In: *Educação e sociedade*, São Paulo, n. 67, p. 49-69, agosto, 1999.

TARDIF, M.. *Saberes docentes e formação profissional: os professores diante do saber - esboço de uma problemática do saber docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

Samuel de Souza Neto - Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/RC - Membro da Comissão das Licenciaturas samauro@claretianas.com.br

Áurea de Carvalho Costa - Bolsista recém-doutor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/RC- Membro da Comissão das Licenciaturas - aurearioclaro@vivax.com.br
