

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Flávia Fernanda Costa

**AS IMPLICAÇÕES DAS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA:
possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica**

Porto Alegre

2011

Flávia Fernanda Costa

**AS IMPLICAÇÕES DAS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA:
possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe
Linha de Pesquisa:
Universidade: Teoria e Prática

Porto Alegre

2011

CIP - Catalogação na Publicação

Costa, Flávia F.

As implicações das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas: Possibilidades de novas perspectivas para a prática pedagógica / Flávia F. Costa. -- 2011. 137 f.

Orientadora: Elizabeth D. Krahe.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Formação inicial de professores. 2. Reforma curricular. 3. Prática pedagógica. 4. Pedagogia universitária. 5. Saberes docentes. I. Krahe, Elizabeth D., orient. II. Título.

Flávia Fernanda Costa

**AS IMPLICAÇÕES DAS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA:
possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe
Linha de Pesquisa:
Universidade: Teoria e Prática

Aprovada em ____/____/____.

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Diefenthaler Krahe – UFRGS - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barbosa Fernandes- PUCRS

Prof^a. Dr^a. Denise Balarine Cavalheiro Leite - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Bazzo - UFSC

DEDICATÓRIA

À professora Merion Campos Bordas, dedico este trabalho para expressar minha gratidão pelo convívio e pelo aprendizado durante o período do curso de pós-graduação. Sobretudo, agradeço por ter sido escolhida como sua orientanda. Quando me convidou a pesquisar tema tão fértil, que Sem multiplicou em muitos trabalhos, fiquei muito grata e, hoje, ratifico esse sentimento. Quando me desafiou com seus questionamentos durante nossas idas e vindas à UFRGS. Agradeço por ter me feito transitar de uma “ingenuidade intelectual a uma percepção crítica da educação e da sociedade”. Agradeço, ainda, por ter me provocado a escrever mais e melhor. Por me permitir entrar em sua vida e resgatar lembranças da minha infância tão feliz... Agradeço por ter me despertado às coisas simples da vida, que o cotidiano já não me permitia mais admirar, como a chegada da primavera, com o florescer dos ipês. À minha querida profe, meu eterno agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Posso dizer que finalizar este trabalho foi, sem dúvida, a etapa mais difícil e delicada de todo o seu processo de construção. Finalizá-lo representava, simbolicamente, desprender-me de um período de minha vida em que conquistei muitas coisas que hoje fazem com que eu seja diferente.

Os estudos e as discussões durante o curso de pós-graduação despertaram em mim o desejo por voltar à sala de aula. Hoje, encontro-me renovada para recomeçar uma nova etapa de minha vida profissional, por isso é preciso agradecer as pessoas que, de diversas formas, estiveram comigo nesta caminhada, andando lado a lado.

Agradeço à professora Merion Campos Bordas, a quem dedico este trabalho com todo meu carinho.

Com a mesma intensidade, agradeço à professora Elizabeth D. Krahe, que me acolheu de forma incondicional, num momento muito difícil de insegurança e desalento, representando um continente seguro e acolhedor para a continuidade do meu trabalho de dissertação.

Agradeço aos meus amores Adilson, meu esposo e companheiro que, apesar das contingências do percurso, esteve sempre atento e disponível para me dar retaguarda nos momentos de estudo. À Georgia e ao Thomás, meus filhos amados, pela compreensão, carinho e companheirismo, sobretudo na fase final do trabalho, quando me perguntavam quantas folhas já havia escrito e quantas ainda faltavam para terminar.

Agradeço aos meus pais por sempre confiarem nas minhas possibilidades, pelo carinho e orgulho que tiveram e têm por mim.

Agradeço à minha amiga de sempre, Marinice Simon, minha parceira de discussões e de estudos. Meu esteio nos momentos de insegurança e nos momentos de alegria. Foi quem sempre acreditou e encorajou as minhas empreitadas.

Agradeço aos meus amigos e às amigas pelo carinho e pela preocupação durante a fase final do curso e às minhas colegas do Programa de Pós-graduação, representadas por Carla Balestro, que partilharam comigo suas descobertas, seus saberes e todas as mazelas por que passamos durante o curso.

Aos professores do PPGEDU, de quem sinto muita admiração e orgulho por ter convivido durante este período.

Aos professores dos cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e de História da UFRGS que se propuseram a participar da pesquisa.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização e término deste trabalho, pois, como disse Clarice Lispector, “É mentira dizer que a gente não pode ser ajudada, sou ajudada na mera presença de alguém vivendo. Sou ajudada pela saudade da pessoa de quem amei. E sou ajudada pela minha própria respiração.”

Muito obrigada!

*Como é que se escreve?
Quando não estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve.
E se não soasse tão infantil e falsa a pergunta das mais sinceras,
eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: Como é que se escreve?
Por que, realmente, como é que se escreve? Que é que se diz? E como dizer?
E como é que se começa? E que é que se faz com o papel em branco
nos defrontando tranquilo?
Sei que a resposta por mais que intrigue, é única: escrevendo.
Sou a pessoa que mais se surpreende de escrever.*

Clarice Lispector

RESUMO

A trajetória histórica dos cursos de Licenciatura é demarcada por pequenos avanços e eventuais retrocessos. As descontinuidades desse processo sinalizam a interferência de inúmeros fatores políticos e culturais. A proposta de formação de professores instaurada no país a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e disciplinada por meio das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e das Diretrizes Nacionais específicas aos cursos, trouxe ideias inovadoras e animadoras acerca desse tema, visto que sugeriu reflexões mais amplas do que as reformas anteriores, promovendo um processo de reconstrução das Licenciaturas e, conseqüentemente, a necessidade de adequação na mentalidade dos formadores que nela atuam e das instituições que as facultam. Desse modo, as Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o país vêm implementando, de forma mandatária, reformas em suas estruturas curriculares. É neste contexto que se desenvolve esta pesquisa, que tem por objetivo analisar as implicações das atuais DCN's para os cursos de Licenciatura e as possibilidades de uma nova perspectiva de formação inicial docente. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, a fim de investigar os cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e de História da UFRGS. Para coleta de dados, foram utilizadas duas técnicas: a análise documental, para examinar os documentos legais e os projetos pedagógicos dos cursos, e a entrevista semiestruturada, buscando na fala dos professores a sua perspectiva sobre a reforma curricular e a existência de práticas incentivadoras da formação do sujeito crítico-reflexivo. A investigação aponta para a dificuldade de construção dos Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) e de adequação das matrizes curriculares conforme a verificação da imprecisão de alguns dados conferidos na análise documental como, por exemplo, a ampliação da carga horária das práticas pedagógicas. Outro aspecto a ser destacado é o desconhecimento dos professores das disciplinas específicas sobre o conteúdo da reforma. Um achado deste estudo diz respeito a uma não autonomia dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, identificada na seleção por um mesmo concurso vestibular. Esses e outros fatores permitem afirmar que o processo de reforma ainda está em andamento devido aos dissensos e conflitos historicamente instituídos no cotidiano das instituições. Esta pesquisa encontra-se inserida no campo de discussões teóricas sobre políticas educacionais, formação docente e relação teoria e prática, e apoia-se nos estudos de Pimenta (2008), Contreras (2002), Zeichner (2008), Popkewitz (1997), Diniz-Pereira (2008) e Tardif (2007).

Palavras-chave:

Políticas educacionais – reforma curricular - formação inicial de professores – pedagogia universitária.

ABSTRACT

The historical trajectory of the undergraduate courses is marked for small advances and accidental setbacks. The discontinuities of this process signalize the interferences of countless cultural and political factors. The proposal for training teachers established in the country from LDBEN and disciplined by the resolutions CNE/CP 1/2002 e 2/2002 and the Diretrizes Nacionais specified to the courses, brought innovative and exciting ideas about this subject since it proposed wider reflections than the previous renovations, promoting a process of rebuilding of Undergraduate courses, and consequently, the necessity of adequacy of trainer teachers that act in there and the institutions that provide them. Thus, the IES of the whole country have been implementing reforms in a mandatory way, reforms in their curriculum structures and it is in this context this research develops, which has the aim to analyze the implications of the present DCNs for the Undergraduate courses and the possibilities of a new perspective of the initial teaching training to investigate. The research was developed in a qualitative approach by of case study to investigate the Undergraduate courses of Biological Sciences and History of UFRGS. To collect data two techniques were used: the document analyses for analyzing the legal documents and the pedagogical projects of the courses and a semi-structured interview looking for in teachers' voices their perspective on the curriculum reform and existence of supportive practices formation of critical reflexive subjects. The investigation points to the difficulty of construction of PPCs and the adequacy of curriculum matrices according to the inaccuracy of some analyzed data in the documental analysis; for example, the expansion of teaching practices, teaching formation working hours. Another aspect to be emphasized is the unfamiliarity of the specific subjects teachers on the content of this reform. A finding of this study refers to the non autonomy of the bachelor and Undergraduate identified in the selection through a same entrance exam. These and other factors allow to affirm that the reform process is still going on due to dissensious historical institute conflicts in the daily work of the institutions. This research is based on theory and discussions about educational policies and the practice – theory relation, supported by the studies of Pimenta (2008), Contreras (2002), Zeichner (2008), Popkewitz (1997), Diniz-Pereira (2008) e Tardif (2007).

Key words:

Educational policies - curriculum reform - initial teacher training
- college pedagogy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos da Triangulação	44
Figura 2 – Legenda para interpretação da análise	47
Figura 3 – Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dimensão A - Elementos constitutivos do Projeto Pedagógico dos Cursos e do currículo referentes à Prática na Formação inicial de professores para Educação Básica dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e História e as determinações das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002	57
Tabela 2. Dimensão B - Diretrizes dos cursos de Ciências Biológicas e História e os princípios orientadores do Projeto Pedagógico e do currículo que definem a orientação epistemológica que fundamenta a prática.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	75
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BR - Brasil

CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno

COORLICEN – Coordenadoria das licenciaturas

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

IES- Instituição de Ensino Superior

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

TCC – Trabalho de conclusão de curso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 SITUANDO O CONTEXTO PARA DEFINIR O PROBLEMA	17
2.1 Objetivos e questões de pesquisa	20
2.2 <i>Locus</i> da pesquisa	21
3 PRESSUPOSTOS PARA APOIAR A PESQUISA.....	26
3.1 Formação inicial de professores e o discurso oficial	26
3.2 Caracterizando a prática na dimensão legal	27
3.3 Inclusão da prática no projeto pedagógico e na Matriz curricular dos cursos de licenciatura.....	30
3.4 Práticas como possibilidade de formação crítica-reflexiva	37
4 CAMINHO METODOLÓGICO	43
4.1 Análise documental	45
4.2 Entrevista	49
5 O QUE DIZEM OS DADOS	52
5.1 Análise dos documentos	52
5.1.1 Os documentos e sua relação com a prática na formação inicial de professores.....	56
5.2 Análise das entrevistas.....	71
6 REVISITANDO AS PERGUNTAS À LUZ DAS ANÁLISES	87
6.1 Prática na formação inicial de professores	87
6.2 Epistemologia da prática	88
6.3 Concepção de prática dos docentes entrevistados	90
6.4 Modelo de formação docente: entrevistas	91
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS - FECHANDO A TRIANGULAÇÃO.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
APÊNDICES	97

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se no campo de discussão sobre as reformas curriculares promovidas pelas Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que instituíram diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, ocasionando modificações nos cursos de Licenciatura no Brasil. Faz-se mister estudar, quase uma década depois, como as Instituições de Ensino Superior (IES) deram conta da proposta no que tange à prática como componente curricular desde o início do curso, pois, a partir da reestruturação dos cursos, a prática passa a assumir uma dimensão pedagógica fundamental no processo de formação inicial docente.

A discussão desta dissertação refere-se à proposta da legislação atual, que sugere uma ruptura com a lógica dos cursos de formação docente submetidos à legislação anterior, em que trazia na sua organização curricular a divisão do curso em três primeiros anos para a formação específica e o último ano para a formação pedagógica. Nesta proposta de formação de professores, é privilegiada a relação teórico-prática nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes. Isso ocorre na medida em que possibilita a reflexão e a compreensão da realidade educacional e o encontro com os referenciais teóricos que contribuirão para o entendimento dos problemas encontrados e para a escolha de pressupostos que fundamentem sua ação pedagógica.

A mudança curricular foi examinada com o propósito de compreender os processos e avanços alcançados pela Instituição de Ensino Superior frente às determinações dos documentos legais. Esses documentos traduzem em seu conteúdo um olhar mais atento à formação do futuro docente no que diz respeito à inserção no cotidiano escolar com o objetivo de apropriar-se de um espaço específico de reflexões sobre os processos de ensinar e aprender, sobre as concepções de ensino e sobre o papel da escola, inserida num contexto sócio-histórico e cultural.

Para desenvolver esta pesquisa busquei apoio teórico nos autores que me oportunizaram entendimento sobre a formação de professores, a reforma no campo da escolarização e a universidade como espaço de formação crítica. Os principais teóricos que apoiaram minha pesquisa foram: Pimenta (2008), Diniz-Pereira e Zeichner (2008), Tardif (2007), Contreras (2002), Carr e Kemmis (1996) e Popkewitz (1997).

Para tratar da discussão de uma das atividades essenciais da universidade pública, a formação de professores, definiu-se a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

como o *locus* da pesquisa, contemplando os cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e de História. Tais escolhas estão justificadas mais adiante.

Após esta breve introdução, que constitui o **Capítulo 1** da pesquisa, sigo apresentando o modo pelo qual organizei os capítulos que traduzem minha investigação. No **Capítulo 2**, que chamei de **Situando o contexto para definir o problema**, apresento os motivos que suscitaram o estudo, os objetivos, as questões da pesquisa e o *locus* onde a pesquisa se realizou. O **Capítulo 3**, que chamei **Pressupostos teóricos para apoiar a pesquisa**, aborda as grandes questões temáticas tratadas com base nos referenciais teóricos que fundamentam minha investigação. Traduzi as questões temáticas da seguinte forma:

- 1) Formação inicial de professores
- 2) Caracterização da prática na dimensão legal
- 3) Prática como possibilidade de formação crítica

O **Capítulo 4**, cujo título denominei de **Caminho Metodológico**, permite ao leitor acompanhar as escolhas e a trajetória percorrida para dar conta dos métodos de coleta de dados adotados na pesquisa. Para tanto, constituí a seção **Análise Documental e Entrevista**. O **Capítulo 5**, chamado de **O que dizem os dados**, é formado por duas grandes seções em que organizo as informações coletadas por meio da Análise Documental e das Entrevistas. Este capítulo foi o mais complexo e importante, pois teve o desafio de analisar o conteúdo e de estabelecer o entrelaçamento dos dados coletados para dar sentido às questões da pesquisa.

As unidades temáticas ficaram assim organizadas:

- a) **análise dos documentos**
- b) **os documentos legais e sua relação com a prática**
- c) **os documentos institucionais e a relação com as práticas**
- d) **o que dizem as vozes dos professores**
- e) **concepção de prática assumida pelos professores**
- f) **práticas incentivadoras de formação do sujeito crítico-reflexivo**

No **Capítulo 6**, termino a dissertação com as **Considerações finais da pesquisa**.

2 SITUANDO O CONTEXTO PARA DEFINIR O PROBLEMA

A observação da realidade educacional atual, num contexto marcado por inúmeras inovações e aceleradas mudanças, aponta para a necessidade de um olhar mais cuidadoso para a formação docente, na medida em que convivemos com problemas e questões em que as soluções não são facilmente reconhecíveis ou talvez não sejam nem mesmo acessíveis.

Como um sintoma dessa situação complexa, tenho percebido em minha experiência profissional, enquanto supervisora escolar de uma escola da rede privada de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), que a grande dificuldade dos novos professores que chegam à escola, recém-egressos da academia, está no enfrentamento das questões cotidianas que requerem não somente um saber teórico, mas um saber que os subsidie para uma atuação mais efetiva na resolução dos problemas inerentes à prática diária. Aparentemente, esses novos professores não desenvolveram, ao longo de seus cursos formadores, a habilidade de transpor as informações teóricas que receberam.

Meu confronto diário com tais dificuldades impulsionou-me a buscar mais conhecimento sobre tais questões mediante a realização do Mestrado. Os novos conhecimentos construídos neste curso reforçaram minha intenção de procurar, através da pesquisa, melhor compreender como se estabelece a relação teoria/prática expressa nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante a formação inicial de professores.

Os novos conhecimentos, agregados às constatações empíricas, conduziram-me a questionar a forma como o processo de formação inicial desses professores os preparou para o exercício da docência. Marcada pelo senso comum, será verdadeira a afirmativa de muitos desses novos profissionais quando desculpam sua “falta de jeito” em razão da diferença entre o que aprenderam na teoria e a prática que deveriam desenvolver na escola? Então, também caberia perguntar: como são desenvolvidas as práticas de ensino-aprendizagem nos cursos realizados?

Outra explicação possível para as dificuldades enfrentadas pelos novos professores poderia estar na consideração da pluralidade de modelos de racionalidade que caracteriza os cursos de formação de professores, o que muitas vezes justifica a diversidade de atitudes e condutas profissionais que se apresentam nas instituições escolares. Nessa perspectiva, é lícito esperar que os espaços/tempos atribuídos às práticas adquiram distintos sentidos/significados a partir da racionalidade orientadora do Projeto Pedagógico e da matriz curricular propostas pela Instituição de Ensino Superior e/ou pelo próprio curso formador.

Sobre esse aspecto cabe observar que as atuais políticas de formação inicial de professores são marcadas, sobretudo, pela incorporação de diversos discursos que resultaram em documentos curriculares híbridos, caracterizados por textos ambivalentes e, algumas vezes, contraditórios. Um exemplo dessas contradições e oposições políticas e pedagógicas fica claro na configuração dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que orientam a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos superiores envolvidos na formação de professores. Em algumas dessas diretrizes, houve cuidado no detalhamento prescritivo de critérios para a elaboração dos PPC¹ e das matrizes curriculares direcionadas à Licenciatura.

Em outros casos, tais critérios são omitidos, atribuindo-se ao próprio curso ou à IES a tarefa de pensar e organizar as matrizes curriculares e o Projeto Pedagógico específico, sob o discurso do respeito à autonomia institucional. Tais diretrizes se limitam a arrolar as determinações legais emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A intenção de fixar-me na problemática das práticas pedagógicas foi reforçada a partir de minha participação em uma pesquisa realizada ao longo do ano de 2009², que objetivou desenvolver um estudo analítico comparativo das diretrizes curriculares de cursos de graduação das áreas envolvidas com os currículos da Educação Básica, buscando nelas reconhecer os elementos formais da estrutura curricular que caracterizam a especificidade das Licenciaturas, definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CP 9/2001³ e Resoluções CNE/CP 1/2002⁴ e 2/2002⁵).

A tarefa investigativa permitiu também verificar a possível correspondência entre textos/discursos das diretrizes específicas dos cursos estudados e os elementos básicos exigidos pelas Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, a partir da análise que sintetiza as características referidas a elementos constitutivos do Projeto Político Pedagógico e do currículo e aos princípios orientadores do currículo de formação de professores.

Outro objetivo desse mesmo estudo foi examinar Projetos Pedagógicos e/ou estruturas (matrizes) curriculares de cursos/IES, a fim de identificar/analisar a presença de

¹Plano Pedagógico do Curso

²Projeto CNE-POLÍTICAS EDUCACIONAIS - Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras. Pesquisadora: Merion Campos Bordas. Pesquisadora auxiliar: Flávia Fernanda Costa. Realizado de Março a Dezembro de 2009.

³Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001 - Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.

⁴Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

⁵Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

políticas institucionais de valorização dos cursos de Licenciatura mediante estratégias inovadoras, medidas de apoio ao ensino, abertura de novos cursos e outras iniciativas.

A participação nessa investigação proporcionou-me um conhecimento acerca dos aspectos legais que normatizam os cursos de formação de professores, bem como me ajudou a perceber sua perspectiva política e conceitual. Assim, dentre os aspectos destacados no relatório final da investigação, minha atenção voltou-se para o espaço atribuído às práticas de ensino nas matrizes curriculares dos cursos analisados, conforme assinalado no trecho a seguir:

[...] aspecto a ser destacado refere-se à quase generalizada imprecisão das Matrizes curriculares no que tange às Práticas de Ensino. Não se trata apenas de fixação de espaços e horários: aparentemente o problema reside no entendimento do que realmente quis significar o CNE ao fixar 400 horas de práticas de ensino + 400 horas de Estágio Supervisionado (Relatório Final).

Se nos detivermos no conteúdo do Parecer CNE/CP 9/2001, que fundamenta as resoluções, percebe-se que a intencionalidade que orienta a prática de ensino seria a de possibilitar aos futuros professores a imersão gradativa em atividades voltadas a seu futuro trabalho no ambiente escolar. Sua definição como “componente curricular” pressupõe uma perspectiva transversal, por via da integração teoria-prática com os demais componentes curriculares ou disciplinas. Contudo, o formato assumido pela maioria das Diretrizes Específicas examinadas não explicita qualquer hipótese de organização curricular, nem sequer em termos de atribuição de cargas horárias. Essa possibilidade foi claramente apresentada em apenas três das diretrizes examinadas (Artes Visuais, Teatro e Educação Física).

É oportuno complementar esta ideia com outra citação expressa no Parecer CNE/CP 9/2001, que destaca a “Concepção restrita de prática” dentre as questões a serem enfrentadas no campo curricular:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. [...] A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

As Resoluções CNE/CP1/2002 e 2/2002 propõem um novo olhar sobre o formato dos cursos de Licenciatura, olhar esse favorecido pelo caráter de componente curricular atribuído às práticas. Como tal, as 400 horas de prática exigidas nos Projetos Pedagógicos são

distribuídas ao longo dos anos de desenvolvimento do curso, devendo integrar-se com os demais componentes curriculares ou disciplinas.

Percebo a ênfase na prática como componente curricular dos cursos de formação inicial de professores como oportunidade de refletir sobre o processo inicial de construção da identidade profissional. É, também, o espaço de contato com a realidade educacional, como possibilidade de apropriação do cotidiano escolar, entendendo sua complexidade. Vejo-a, ainda, como oportunidade de construção de uma formação baseada na reflexão sobre a ação, sobre a construção dos saberes docentes no *lócus* profissional com toda a sua problemática.

Trata-se de produzir uma nova práxis por meio de um outro processo de formação, de estabelecer uma nova dinâmica da vida universitária, resultante de uma reestruturação curricular capaz de implantar efetivamente uma das ideias-chave da nova legislação. Acredito, portanto, que, como componente curricular, a prática pode ser um dos meios de superação dos problemas que vêm envolvendo a Licenciatura.

Em função das descobertas propiciadas pela atividade de pesquisa, das aprendizagens de minha experiência profissional junto a professores da Educação Básica e das novas leituras e discussões durante o curso de Mestrado, os questionamentos foram delineando esta proposta de dissertação. Este estudo se desenvolve no âmbito de discussão da linha de pesquisa Universidade Teoria e Prática, tomando como objeto de investigação cursos de Licenciatura de duas áreas distintas (Ciências Biológicas e História), mantidos pela UFRGS.

2.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Dentre as minhas experiências profissionais e acadêmicas, as indagações a respeito da formação inicial de professores foram criando corpo, e optei por expressá-las num amplo questionamento que motiva meu trabalho de investigação. Essa motivação volta-se a compreender se a implantação das Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 criou possibilidades de novos entendimentos acerca da prática como dimensão pedagógica fundamental no processo de formação dos novos professores nos cursos de Licenciatura da UFRGS.

Os objetivos e questões que conduzem a pesquisa apresentam-se da seguinte forma:

a) Objetivo Geral:

Analisar as implicações das atuais DCN's para a formação de professores enquanto possibilidade de uma nova perspectiva para a prática pedagógica nos cursos de Licenciatura de Biologia e de História da UFRGS.

b) Objetivos Específicos:

Analisar as DCN's no que diz respeito à prática na formação inicial de professores.

Identificar qual espaço/tempo é atribuído à prática nos PPP's dos cursos de Licenciatura de Biologia e História da UFRGS.

Compreender a(s) concepção(ões) de prática assumida por professores das disciplinas específicas dos cursos de Licenciatura.

Analisar a existência de propostas de práticas incentivadoras de formação crítico-reflexiva.

c) Questões Orientadoras:

- a) Qual é a perspectiva é atribuída às práticas no conteúdo nas DCN's para formação inicial de professores?
- b) O que os cursos de Licenciatura de Biologia e de História definem como prática em seus Projetos Políticos Pedagógicos? Quais princípios epistemológicos fundamentam as práticas?
- c) Qual é a concepção de prática é atribuída pelos professores das disciplinas específicas dos cursos de Licenciatura de Biologia e de História? De que forma os professores dos cursos de Licenciatura de Biologia e de História estão comprometidos com a formação pedagógica dos futuros professores?
- d) Que práticas incentivariam a formação do sujeito crítico-reflexivo?

2.2 LÓCUS DA PESQUISA

Estamos há quase uma década da data de homologação das resoluções que normatizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos de Licenciatura de Instituições de Ensino Superior. Este foi um período em que houve debates e discussões acerca das principais questões que alteraram os currículos dos cursos, pois o discurso dos documentos provocou um repensar necessário para a redefinição da proposta de formação inicial de professores, a fim de que incorporassem em suas organizações curriculares medidas

relevantes como a ampliação da carga horária para as práticas pedagógicas, as redefinições de tempo e espaço para os estágios curriculares e a autonomia dos cursos de Licenciatura em relação ao Bacharelado.

Neste contexto de transformações, o momento é apropriado para que se faça um acompanhamento dos processos de implantação das mudanças indicadas pelas referidas diretrizes. Portanto, considere oportuna uma parada para analisar a caminhada das IES para a adequação de seus cursos de Licenciatura.

Considerando a importância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na formação de professores e das produções científicas advindas das discussões sobre a formação docente, avaliei como uma excelente oportunidade a realização de uma investigação nessa instituição. Outra justificativa para esta escolha recai sobre a amplitude destas disciplinas, que ocupam o segundo lugar na carga horária das matrizes curriculares da Educação Básica. As disciplinas que ocupam o primeiro lugar são Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, esses cursos foram recentemente contemplados em outra pesquisa na mesma linha da qual faço parte, com a dissertação “Formação de Professores e Avaliação da Aprendizagem: Teoria E Prática em Questão”.⁶

Outro aspecto relevante é que tanto o curso de Ciências Biológicas como o curso de História da UFRGS oferecem duas modalidades de graduação: Licenciatura e Bacharelado, logo oportunizam a análise no que tange às mudanças curriculares referentes à autonomia dos cursos de Licenciatura.

Para iniciar a investigação é conveniente que eu faça uma breve apresentação do histórico dos cursos escolhidos para que se conheça melhor sua trajetória e o contexto que hoje se apresenta, resultante das mudanças curriculares referentes às orientações gerais definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Ciências Biológicas

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o curso iniciou suas atividades em 1942 com a nomenclatura de História Natural. No ano de 1972, reestruturou o conjunto de disciplinas e passou a denominar-se Ciências Biológicas. Neste período, discutiu-se a organização curricular, considerando-se que o curso de História

⁶Dissertação defendida em março/2011 pela autora Flávia Renata Pinto Barbosa.

Natural não era suficiente para formar professores capazes de atender bem os níveis de ensinamentos e acompanhar a evolução da pesquisa científica⁷.

Em 1974 e 1975, foram promulgadas as resoluções⁸ que determinavam que as Licenciaturas em Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática e Ciências, naquela época considerada polivalentes, fossem transformadas nas Licenciaturas em Ciências, e, após 1975, poderiam ser estruturadas em Licenciaturas de Primeiro Grau de curta duração (1800 horas) ou como Licenciaturas Plenas (2800 horas), ou, ainda, abranger as duas modalidades simultaneamente. Desse modo, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas transformou-se em Licenciatura em Ciências: habilitação Biologia. Para a adequação a essas resoluções foi criado um núcleo comum de disciplinas para todas as habilitações em Ciências e foram adicionadas duas disciplinas na área pedagógica: Instrumentação para a área de Ciências e Prática de Ensino em Ciências.

O currículo do Curso de Ciências Biológicas apresentou uma nova configuração em 1989, quando instituiu um núcleo comum de disciplinas para Bacharelado e Licenciatura até o terceiro semestre. A partir de então, os alunos deveriam optar por uma das modalidades.⁹

História

Consultando o Projeto Pedagógico de Licenciatura em História, encontrei informações sobre a criação do curso de História, que foi concebido em 1943, na modalidade diurna. Em 1955, desmembrou-se nos cursos de Geografia e de História. Os cursos de Licenciatura e Bacharelado podiam ser cursados da seguinte forma: um núcleo comum de disciplinas nos três primeiros anos do currículo e um ano, no final do curso, para a formação didática, específica para aqueles que desejavam lecionar, os quais configuravam ampla maioria dentre os graduandos. Em três anos, se formava o bacharel e, em quatro, o licenciado.

Em 1968, o governo federal instituiu a reforma universitária extinguindo a antiga Faculdade de Filosofia, cujos cursos foram distribuídos em vários institutos criados nesta ocasião, como o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas ao qual os cursos de História da UFRGS estão vinculados até hoje. A partir deste período, além da formação em Licenciatura contar com um núcleo específico de disciplinas didático-pedagógicas, o curso de Bacharelado passou a exigir um número maior de créditos eletivos e duas disciplinas específicas para a formação do bacharel. Em 1991, criou-se o curso de História noturno.

⁷ Resolução nº 30/74 (CFE, 1974) e CFE 37/75

⁸ Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, s.n.

⁹ Esta configuração caracteriza uma formação 3+1 ou verniz pedagógico, em que os três primeiros anos são dedicados aos conhecimentos específicos e somente no último ano são inseridas as disciplinas pedagógicas.

Observei que tanto o curso de Ciências Biológicas como o curso de História foram submetidos ao longo do tempo a mudanças curriculares. Essas modificações buscavam a adequação de sua organização com a finalidade de qualificar a formação do licenciado ou do Bacharelado, estabelecendo a identidade do profissional egresso e a capacitação para o mercado de trabalho, considerando o período sócio-histórico e cultural da época.

Venho utilizando a expressão “mudança curricular” como atividade de adequações dos cursos a partir da normatização dos documentos legais que indicam uma nova configuração para os cursos de Licenciatura, com base na lógica apresentada por Popkewitz (1997), que afirma:

A finalidade da mudança é a de redefinir as condições sociais, de forma a possibilitar ao indivíduo a demonstração de atributos, habilidades ou efeitos específicos considerados como resultados esperados dessa mudança planejada. (POPKEWITZ, 1997, p. 26).

Nesse caso, é possível analisar a mudança curricular para avaliar aspectos como: se realmente há implementação de um novo programa baseado nos elementos que constituem as DCN's durante um período definido para sua implantação; se as atitudes dos envolvidos foram positivas e, conseqüentemente, comprometidas com o programa; e, se os resultados apresentarem melhorias, então a mudança realmente ocorreu e a reforma pode ser considerada um sucesso (POPKEWITZ, 1997, 26).

Para dar conta das reformas, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir dos anos de 1990, instituiu o Fórum das Licenciaturas. Em torno dessa iniciativa, reuniram-se as diferentes unidades de formação de professores para analisar os estatutos de seus trabalhos e a legislação brasileira conforme as decorrentes modificações curriculares resultantes dos atos normativos daquele período.

Dando continuidade ao movimento de discussões referentes aos cursos de formação inicial de professores, em 2001, foi criada a Coordenadoria das Licenciaturas (Coorlicen), ligada à Pró-Reitoria Adjunta de Graduação. A coordenação vem, até hoje, promovendo ações que visam a instigar reflexões sobre as modificações necessárias para atender às resoluções advindas do Conselho Nacional de Educação. Um exemplo disso foi o caso da última grande reforma curricular que se direcionou à formação inicial de professores, atingindo todos os cursos de Licenciatura pelas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seguida pelas Resoluções CNE/CP1/2002 e 2/2002, que apresentam uma nova disposição de cargas horárias e seus preenchimentos específicos para as Licenciaturas e as diretrizes curriculares, que definem a especificidade para a construção do Projeto Pedagógico de cada curso.

Neste período de implementação de reformas curriculares, a Universidade, por meio do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e por solicitação da Coordenação de Licenciaturas, aprova a Resolução CEPE nº 04/2004, que determina as diretrizes internas para o Plano Pedagógico dos Cursos de Licenciaturas da UFRGS que nortearão os trabalhos de reconfiguração curricular de todos os cursos de Licenciatura¹⁰.

Esta resolução sintetiza o conteúdo das Resoluções do CNE, destacando a necessária articulação dos aspectos teóricos e práticos ao longo do curso e apontando para a obrigatoriedade de: a) oferecimento, desde a etapa inicial do curso, de disciplinas de formação docente; b) inclusão da pesquisa como eixo articulador do currículo; c) estágio supervisionado com duração de 400h a partir da segunda metade do curso; d) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A resolução mencionada ainda possibilita que as 200h apontadas pela Resolução 02/2002 do CNE para outras “atividades acadêmico-científico-culturais” sejam integralizadas, nas Licenciaturas da UFRGS, através das atividades complementares regulamentadas pelo CEPE.

¹⁰ Resolução CEPE nº 04/2004 – Regulamenta as Diretrizes para o Plano Pedagógico para as Licenciaturas.

3 PRESSUPOSTOS PARA APOIAR A PESQUISA

As determinações contidas nos documentos legais propõem uma nova perspectiva de tempo e espaço para as experiências na formação inicial docente, com a finalidade de redimensionar a formação do professor com vistas a prepará-lo para o trabalho educativo num contexto complexo e singular.

Essas determinações provocam um repensar sobre a intencionalidade epistemológica na organização curricular dos cursos, e é sobre essas questões que se desenvolve o presente capítulo, partindo da leitura dos textos legais, do contexto educacional e situando a temática no campo teórico.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O DISCURSO OFICIAL

O texto legal que normatiza os cursos de formação docente sinaliza para a importância do entorno que dá significado à autonomia escolar e determina as responsabilidades dos docentes, sem descuidar do projeto institucional dos estabelecimentos de ensino. Portanto, está posto que o protagonismo na educação está dirigido aos educadores e se dará a partir de suas definições sobre como ensinar, como se aprende, qual a melhor forma de avaliar. Assim, podem-se assumir concepções que possibilitem desenvolver uma atividade pedagógica caracterizada por uma perspectiva instrumentalizadora e voltada a tratar o ensino como uma ação educacional que não ultrapasse os limites da sala de aula, cujos métodos e técnicas empregados estejam a serviço de um conhecimento pragmático sem relação com a complexa dinâmica do universo.

Por outro lado, poderá assumir uma perspectiva crítica, por meio de uma atividade pedagógica que permita a relação com o conhecimento e transcenda o espaço da sala de aula, ampliando-se para a pesquisa da realidade histórica e social do contexto em que tal conhecimento está inserido.

Com as determinações das DCN'S, os cursos de formação inicial de professores implementaram nos seus currículos não somente a ampliação da carga horária no que diz respeito às práticas pedagógicas, mas, sobretudo, a perspectiva atribuída às relações dialógicas entre teoria e prática.

Outro aspecto tratado pelas DCN's é a importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação da realidade. Dessa forma, propõe-se uma atuação coletiva

dos futuros professores no espaço escolar, favorecendo trocas reflexivas sobre suas práticas, qualificando a sua atuação e proporcionando um processo contínuo de formação.

Nas palavras de Libâneo e Pimenta (1999):

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 267).

Essa compreensão de formação de professores tem favorecido a superação da racionalidade técnica que vem acompanhando historicamente os cursos de formação inicial de professores. Ela enseja uma outra visão de conhecimentos e saberes que exigem outras formas de ensinar e aprender, para dar conta da complexidade do cotidiano docente.

3.2 CARACTERIZANDO A PRÁTICA NA DIMENSÃO LEGAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)¹¹, aprovada em 1996, trouxe, entre outras novidades, um conjunto de determinações referentes à formação dos profissionais da educação que, em grande parte, responderam a demandas discutidas por educadores e pesquisadores da área desde os anos de 1980. Apesar dessa relativa correspondência entre aspirações e determinações legais, não cessaram os debates acerca do tema, especialmente no que diz respeito à formação em nível superior de professores para a Educação Básica.

A tônica dessas discussões recaía, portanto, diretamente sobre as Licenciaturas, e acirrou-se em função da obrigatoriedade de se realizarem reformas ou reformulações curriculares nos cursos de graduação até então envolvidos com aquela formação.

Para entender a nova situação, assim como os consensos e dissensos ainda presentes no âmbito das instituições formadoras e dos cursos que tomei como objeto desta pesquisa, importa referir, brevemente, a alguns dos aspectos mais polêmicos da LDBEN/96 e da legislação posterior formulada pelo Conselho Nacional de Educação, que a explicitou e complementou.

Detendo-me nos Artigos do Título IV - Dos Profissionais da Educação, o primeiro destaque é o teor do Art. 62, que determina:

¹¹Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no Congresso Nacional em 20/12/1996.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LDBEN/96).

Ignorando a referência inesperada à criação dos Institutos Superiores de Educação, salienta-se que, pela primeira vez, a legislação expressa claramente a exigência de **um curso de Licenciatura de graduação plena**, em Instituição de Ensino Superior, extensiva a todos os docentes da Educação Básica. Ou seja, da formulação do artigo, subentende-se que a Licenciatura passava a ser pensada como um curso com identidade própria, distinta daquela do Bacharelado. Anunciava-se, assim, o fim do modelo de formação vigente desde a década de 1930, que agregava aos três anos do curso de Bacharelado, um ano de estudos para a formação pedagógica do professor, dando-lhe o título de licenciado. Esse entendimento foi confirmado com a posterior aprovação das Resoluções do CNE definidoras das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002).

O segundo aspecto da LDB a destacar está no Art. 61, a seguir transcrito:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A menção à associação entre *teorias e práticas* não é propriamente uma inovação, eis que deve, em princípio, pautar todas as formações profissionais em nível superior. Contudo, pode ser interpretada em duas perspectivas, ambas contrárias ao modelo tradicional de ensino e orientadoras da organização dos currículos: I) enfatizando a relação de intercomplementaridade entre as duas formas de produção do conhecimento e orientando o modo de ensiná-lo; II) como reforço à ideia de que os conteúdos teóricos, desenvolvidos principalmente na formação específica de cada área de conhecimento, devem ocorrer simultaneamente aos conteúdos práticos, como geralmente são considerados aqueles conhecimentos da área pedagógica.

Ainda se poderia salientar que o inciso I aponta para a atenção a ser dada à formação continuada dos professores. Qualquer que seja sua interpretação, a nova legislação implica um repensar sobre a concepção de conhecimento e sua produção, sobre a orientação e distribuição

desse conhecimento na organização curricular; implica, finalmente, na necessidade de elaboração dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Licenciatura.

A ênfase na inclusão obrigatória do mínimo de 300 horas de práticas de ensino, indicada no Art. 65, além de manter esse componente curricular já constante na formação dos professores, atribui-lhe maior peso, apontando para a solução de uma defasagem comum nos cursos, cuja tendência era a de atribuir maior carga horária às disciplinas da formação específica¹², deixando à área da formação pedagógica a tarefa de decidir sobre a carga horária da prática de ensino, caracterizada como Estágio Supervisionado de Prática de Ensino.

A exigência das 300 horas de Estágio foi aumentada para 400 horas pelo disposto na Resolução CNE/CP 2/2002, ao mesmo tempo em que atribuía 400 horas à prática como componente curricular¹³. Esse total de horas obrigatórias nos currículos dos cursos gerou muitos protestos de parte dos professores responsáveis pela formação nas áreas específicas dos diferentes cursos, sob a alegação de que faltaria tempo para que os estudantes se apropriassem dos conteúdos das disciplinas de sua formação teórico-científica.

A tendência parece ter sido tentar reduzir as 800 horas, criando estratégias – ou estratégias na destinação das 400 horas de *práticas*, subtraindo-as, em geral, do conjunto das disciplinas pedagógicas. Essas “manobras” tornam-se mais viáveis dado o caráter relativamente impreciso do texto legal. Embora definida nos parágrafos do Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, sua linguagem não é familiar aos docentes que não possuem formação na área educacional.

Meu interesse específico de pesquisa recai sobre as práticas, contudo, também penso ser relevante reproduzir parcialmente o que diz o artigo sobre esse novo conceito, uma vez que as características apontadas servirão para orientar a delimitação das dimensões de análise dos dados que pretendo coletar. Vejamos os parágrafos do Artigo 12:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

¹²Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

¹³Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

Diante de todos esses ordenamentos, reconhecendo as dificuldades de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de Licenciatura, já apontadas na pesquisa referida no capítulo anterior, reitero meu interesse em compreender como o conceito de prática vem sendo inserido nos Projetos Pedagógicos dos cursos e como é compreendido e posto em ação pelos professores formadores.

3.3 INCLUSÃO DA PRÁTICA NO PROJETO PEDAGÓGICO E NA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Para uma maior compreensão da temática desta análise, farei uma breve apresentação de alguns elementos do cenário brasileiro no que se refere às políticas que tratam da formação inicial de professores.

A discussão sobre formação docente no Brasil surge com força no meio acadêmico na década de 1960, especialmente em 1968, com a reforma do Ensino Superior, período que foi marcado fortemente pela ditadura militar.

No final da década de 1970, com o processo de abertura política e, conseqüentemente, com o retorno dos intelectuais exilados, iniciou-se um movimento de redemocratização no país que se alastrou por todas as instâncias da vida cotidiana. Neste período, instalou-se a pós-graduação no Brasil, o que representou naquele momento um avanço na discussão da formação de professores. Os fins principais da universidade passaram a ser investigação, ensino e extensão e, disso, resultou “a atrofia da dimensão cultural da universidade em favor do seu conteúdo utilitarista, produtivista” (BORDAS¹⁴, 2008).

Esta reforma curricular, instituída pelas políticas oficiais, contribuiu para acentuar o desprestígio da tarefa de ensinar nos cursos de graduação, devido à valorização da produção científica para cumprir as exigências de obtenção de financiamentos à pesquisa, legitimando a estreita relação entre mercado e educação. Nesse contexto, fica claro que o interesse dos

¹⁴Extraído de palestra “Educação e Políticas Públicas: encontros e desencontros”, proferida na Escola de Inverno da UFRGS, 2008.

docentes concentrava-se nas aulas de pós-graduação e, como resultado, os saberes produzidos na atividade de pesquisa tinham pouco reflexo no cotidiano da formação dos estudantes de graduação.

É oportuno lembrar que os cursos de formação de professores, as Licenciaturas, foram criadas nas antigas faculdades de Filosofia, Ciência e Letras na década de 1930, especialmente para formar professores para os cursos secundários. Os cursos foram constituídos numa fórmula que ficou denominada *3+1*, que representava uma organização curricular que oferecia três anos de conteúdos específicos (Física, Língua Portuguesa, Química...) e um ano de formação pedagógica. Nessa perspectiva, o conhecimento específico tinha maior importância do que conteúdos didático-pedagógicos, atribuindo aos cursos de Licenciatura um conceito de formação técnico-instrumental, ou seja, a formação pedagógica era confundida com uma complementação de caráter técnico, passível de ser conquistada através de “algumas pinceladas de pedagogia/didática” (BORDAS, 2008).

Nesta breve análise histórica, fica evidente que havia uma dicotomia entre a formação da especialidade do curso e a formação pedagógica dos futuros professores. Tratava-se de acrescentar um “verniz pedagógico” aos conteúdos da especialidade, ou seja, de atribuir às disciplinas específicas um maior peso e valor no currículo (KRAHE, 2008).

A década de 1990 constitui-se como período das reformas na educação brasileira, marcada pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos internacionais, dentre os quais vale destacar o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas (UNESCO) e Banco Mundial. Instituiu-se um movimento de debates com conflitos, interesses e tensões, visto que a vasta documentação era recheada de diagnósticos, análises e propostas reforma educativa como modo imperativo para o desenvolvimento econômico. A formação docente passa a ter uma importância estratégica para a implementação das políticas educacionais a fim de dar conta da defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo para a preparação de recursos humanos capacitados para o mercado de trabalho.

No caso da educação superior, a ênfase por uma política neoliberal justifica-se, como aponta Leite,

pelas necessidades da reprodução do capitalismo global, dos próprios mercados, o que se dá pela vinculação da universidade enquanto instituição, não só daquilo que produz como conhecimento, mas ela própria como empresa e como processo de conhecimento (LEITE, 2005, p. 12).

A educação superior continua a obedecer aos princípios do paradigma econômico, visto que é submetida às regras do Estado avaliador que impõe avaliações de programas das instituições e “seus produtos” – os profissionais egressos, como fator preponderante para o acompanhamento dos níveis de competitividade institucionais.

Os normativos que examino nesta pesquisa são resultantes deste período sócio-político-histórico e econômico, o que, de certa forma, justifica os discursos dos documentos oficiais que trazem como perspectiva a “competência como concepção nuclear na orientação do curso de formação de professores”¹⁵. Encontramos no Parecer CNE/CP 9/2001 a definição de competência, a partir da seguinte concepção:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (PARECER CNE/CP 9/2001, p.30).

Tal perspectiva apresenta uma concepção de ensino em que o conhecimento sobre a prática acaba assumindo maior relevância, relegando o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica a segundo plano. Pode-se dizer que a reforma curricular é o resultado da influência dos movimentos de reformas de países centrais, em que a articulação entre educação e mercado assume a centralidade do currículo.

Por outro lado, a legislação atual traz em seu conteúdo a reflexão sobre a necessidade de currículos organizados que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes e das experiências, da iniciação científica, da inserção no campo profissional desde o início do curso, do estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso, da identidade do curso de Licenciatura sem ser um apêndice do Bacharelado (Resolução CNE 1/2002).

O discurso desta resolução aponta para uma ruptura com a lógica do **3+1**, de que vem primeiro a teoria e depois a prática, o que implica num repensar sobre a concepção de conhecimento e sua produção, distribuição e organização do Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura. Portanto, é preciso destacar que, com essas diretrizes, os cursos de formação inicial de professores passam a funcionar num processo autônomo, com definição de currículo próprio e com identidade própria do início ao fim (GHEDIN, 2008, p.40).

¹⁵ Art 3º - I – Resolução CNE/CP 1/2002

Esta temática tem sido objeto de muitos estudos e exige análises permanentes sobre a configuração dos cursos e sobre as práticas situadas historicamente no âmbito das políticas públicas e nos processos de operacionalização destas políticas. Convencida disso, desenvolvi minha pesquisa com o intuito de analisar as implicações das atuais DCN's para a formação de professores como possibilidade de uma nova perspectiva para a prática pedagógica nos cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e História da UFRGS.

Tal construção resulta das definições acerca das concepções de homem, de sociedade, de educação e de ensino que traduzem os pressupostos políticos, filosóficos e epistemológicos que orientarão as atividades curriculares da IES.

A intencionalidade que está expressa nos documentos legais a que já me referi anteriormente situa uma prática a ser inserida ao longo do curso como oportunidade de articulação das dimensões teóricas e práticas da formação de professores. Essa inserção só pode ser efetiva a partir das decisões contempladas nos Projetos Pedagógicos dos cursos, traduzidos nos pressupostos que fundamentarão as decisões dos próprios docentes responsáveis pela formação do futuro professor.

Na construção do PPC, no entanto, percebeu-se que, muito distante de haver um espaço de consenso, travava-se uma disputa entre os professores das várias áreas, a fim de salvaguardar os espaços de poder, como bem argumenta Bordas (2008):

Os conflitos internos sobre a natureza e o espaço institucional do conhecimento dito "científico" e as características do conhecimento educacional/pedagógico não se esgotam no terreno das oposições epistemológicas, eles abrigam/escondem também a preocupação com a perda/espaço conferido a cada área, mais perceptível na área das Licenciaturas.

A herança do paradigma moderno ainda aparece no ambiente acadêmico atual quando acentua condutas que fragmentam o conhecimento, fortalecendo as dicotomias da ciência moderna, evidenciando posturas mais conservadoras, em que as disciplinas estão *ilhadas* em seu campo de conhecimento, sem qualquer iniciativa de diálogo entre si.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, no Projeto Pedagógico dos cursos de formação inicial de professores, a prática deve estar inserida no interior das áreas ou disciplinas, a fim de que o futuro professor utilize suas aprendizagens e se aproprie de experiências em diferentes espaços e tempos curriculares. Cabe aí uma crítica ao discurso oficial que atribui, única e exclusivamente, à formação acadêmica, o espaço e o tempo de formação.

Concordo com Alves (2004, p. 20), quando considera que a formação é o resultado dos “múltiplos *espaçostempos*: o acadêmico, o da prática pedagógica, o da prática cotidiana, o da ação governamental, o da prática política coletiva, o das pesquisas em educação”. É preciso considerar que a formação do professor acontece na articulação desses elementos, não sendo possível dividir com barreiras visíveis as diversas disciplinas.

É oportuno, então, explorar um pouco mais o conceito de “*múltiplos espaçostempos*” criado pela autora. Para isso, apresento um recorte de um texto seu, datado de 1982: “ao pensarmos especificamente a formação nesta esfera, é preciso que saibamos que é nela que se dá a formalização de conhecimentos específicos à apropriação teórica de práticas – de todas as práticas que se dão noutras esferas – e da própria teoria acumulada” (ALVES, 2004, p. 20).

Ao tratar da formação de professores, devemos considerar todas as formas de conhecimento: teóricos e práticos, os conhecimentos pessoais historicamente acumulados e articulados aos novos conhecimentos ou ressignificados e, sobretudo, conhecimentos advindos das pesquisas do campo educacional.

Esta perspectiva de articulação da dimensão prática, no interior das áreas ou disciplinas, transcende o estágio e tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa proposta interdisciplinar, destacando o método de observação e reflexão, para entender e atuar em situações contextualizadas.

Para Pimenta (2002, p. 99):

À primeira vista, a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente.

O movimento descrito pela autora parece-me muito claro e adequado. A prática apresenta-se, na situação ensino-aprendizagem, também como elemento constitutivo da teoria. As situações novas vividas no dia-a-dia poderão estabelecer um encontro com os referenciais estudados, quer para referendá-los, quer para complementá-los, ou, até mesmo, para contrariá-los. O importante é que o futuro professor seja encorajado a fazer de sua prática um elemento significativo no contexto de sua formação.

Para Pimenta (2000, p. 08), o professor se constitui enquanto professor articulando os saberes. E é na articulação desses saberes com a prática do cotidiano escolar que o educador constrói e fundamenta a identidade docente, o seu “saber ser”:

São os saberes da área específica, os saberes pedagógicos e os da experiência que compõem os saberes da docência [...]. Nas áreas do conhecimento o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais (PIMENTA, 2000, p. 08).

Os saberes do conhecimento referem-se aos conteúdos específicos adquiridos no curso de formação inicial e englobam a revisão das funções desses conhecimentos. Os conhecimentos não se reduzem às informações, mas a trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Como lembra Tardif (2002), não existe conhecimento sem reconhecimento social.

A prática entra como elemento importante na medida em que haja uma reflexão sobre ela. É necessário considerá-la, criticá-la e construir conhecimento com suas possibilidades. São posturas que podem sobremaneira enriquecer a formação docente.

Buscando encontrar referenciais sobre o que diz o discurso oficial a respeito da pesquisa na formação inicial do professores, encontro a seguinte afirmação:

Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento (PARECER CNE/CP 9/2001).

Durante os últimos quinze anos, o professor Kenneth M. Zeichner e seus colaboradores têm desenvolvido o uso da pesquisa-ação para formar professores. Em sua argumentação, traz a defesa de uma luta por um sistema de formação de professores que os prepare a trabalhar numa perspectiva de pesquisa-ação. Sugere, ainda, o ensino com base nos estudos de caso e na construção de portfólios como estratégias de construção pessoal e coletiva, mediante a pesquisa sistemática sobre as suas próprias práticas, o que denomina de “*pesquisa-ação*”.

Complementando esta ideia,

Os professores em formação precisam examinar os propósitos e as conseqüências de sua prática de ensino desde o início de seus cursos de preparação. A menos que os aspectos técnicos como os aspectos morais da docência sejam parte da formação do professor desde o início, é provável que os aspectos morais, éticos e políticos de seus trabalhos continuem a ser marginalizados (ZEICHNER e TEITELBAUM, 1982, apud PEREIRA, 2008, p. 70).

A proposta de pesquisa-ação, segundo Zeichner, contribui para a formação de professores mais confiantes em suas capacidades de ensinar e mais ativos e independentes ao

lidarem com situações difíceis que surgem no cotidiano escolar. Assim também contribui para que se sintam mais seguros ao adquirirem hábitos e habilidades de pesquisa para analisar criticamente a realidade na qual estão inseridos.

A “pesquisa-ação” como proposta de formação de professores proporciona entre outros benefícios a motivação e o entusiasmo pela educação na medida em que revalida a importância do trabalho docente.

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriabilidade das certezas científicas (PARECER CNE/CP 9/2001).

Essa afirmação reforça a concepção de que é possível encontrar na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das diferentes IES distintas concepções de racionalidades de formação de professor, pois os referenciais orientadores da elaboração dos PPPs deixam espaço para a definição da instituição de como melhor adequar suas propostas de implementação das diretrizes curriculares¹⁶.

A construção do Projeto Político Pedagógico, enquanto expressão da intencionalidade resultante dos processos de discussão das instituições de formação de professores, deverá ser o espaço para uma reestruturação curricular. As modificações deverão refletir na proposição de novos eixos organizadores do currículo, na adequação das matrizes curriculares, assim como num referencial epistemológico que embasa o trabalho pedagógico.

No modelo da racionalidade crítica surge outra perspectiva de atuação para o futuro professor em formação, que será pautada na pesquisa sobre as questões que influenciam a realidade como possibilidade de interpretação do contexto político e social. O modelo de formação docente que oportuniza a construção do sujeito crítico e reflexivo por meio da pesquisa-ação tem por finalidade entender e transformar a própria prática, promovendo transformações educacionais e sociais.

¹⁶Para ilustrar esta afirmação, incluiu-se nos Apêndices A e B os quadros referentes a: Quadro comparativo entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura de Biologia e História e Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002; e Estudo analítico comparativo das Diretrizes Curriculares, buscando reconhecer os elementos formais da estrutura curricular que caracterizam a especificidade das Licenciaturas, definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resoluções CNE-CP 1/2002 e 2/2002).

No que tange à formação docente, a legislação brasileira apresenta no discurso de seus documentos normativos um avanço quando propõe o princípio de indissociabilidade da teoria e da prática, sobretudo quando determina o aumento significativo da carga horária das práticas nos cursos de Licenciatura. Entretanto, isso não garante que as Instituições de Ensino Superior seguirão esse princípio, traduzindo em suas propostas curriculares tal ideia. É a partir desta linha de reflexão que proponho o estudo, a fim de entender e compreender a concepção de prática assumida nos cursos de Licenciatura de Biologia e de História da UFRGS, resultantes da reforma curricular que se orienta pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

3.4 PRÁTICAS COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CRÍTICA-REFLEXIVA

Com as novas tarefas atribuídas à escola, fez-se necessária a revisão da formação docente na perspectiva de implementar processos de mudança no interior das instituições que abrigam cursos de Licenciatura, respondendo aos novos desafios e tarefas definidas, que incluem:

Atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento das diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade (PARECER CNE/CP 9/2001, p.8).

Questões relacionadas à formação inicial de professores têm ocupado um amplo espaço de discussões que adentram o campo das relações políticas, históricas e epistemológicas dessa formação, a partir das reformas realizadas nas últimas décadas.

É necessário identificar e analisar nos discursos os indícios de mudanças paradigmáticas em relação à formação de professores através da configuração das propostas das matrizes curriculares dos programas e do conteúdo do PPC do curso. A necessidade de promover mudanças no modelo de formação de professores brasileiros é cada vez mais justificada não apenas pelo ponto de vista dos avanços alcançados pelas teorias educacionais, mas também considerando o contexto social complexo e em permanente mutação do mundo contemporâneo caracterizado pelo discurso neoliberal para educação, como afirma a citação:

Praticamente todas as reformas educativas desencadeadas por volta dos anos 80 em vários países destacam medidas relacionadas com a formação e profissionalização dos professores para o atendimento de novas exigências geradas pela reorganização da produção e da mundialização da economia (LIBÂNEO, 2000, p.83).

Não obstante, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso, e incorporar-se à vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino, que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural (Parecer CNE/CP 9/2001).

No âmbito desses esforços, aponta-se como uma das principais mudanças pretendidas a institucionalização de um processo inicial e continuado de estudos e aperfeiçoamento que assegure, conforme a LDBEN, nos seus artigos que seguem:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
V – ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Proponho um destaque para a ênfase ao educador em fazer opções que possam vir a consolidar ou reorientar o projeto civilizatório em curso no país, exercendo sua condição cidadã de protagonista de um projeto social mais geral com base nos pressupostos construídos ao longo de sua formação. Verifiquei nos demais incisos a vinculação que a citada lei estabelece entre o zelo pela aprendizagem do aluno e a liberdade de ensinar, o que exige do educador o cumprimento dos acordos firmados coletivamente na proposta pedagógica e as escolhas didático-pedagógicas para o processo de ensino aprendizagem.

Como se pode observar, me coloquei num campo rico de pesquisa ao escolher os cursos de Licenciatura de Ciência Biológicas e História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com amplitude de dados para análise dos textos/discursos que porventura contribuíram com a discussão sobre a formação inicial de professores a partir das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas.

Conforme Bordas (2008), as decisões da Universidade em relação à formação de professores estão vinculadas a demandas procedentes das políticas educacionais mais amplas. O diferencial importante é que estas estejam voltadas à melhoria da qualidade da formação pedagógica dos novos docentes.

As pesquisas em relação à formação inicial de professores/as vêm demonstrando que os cursos de formação que desenvolvem currículos com conteúdos e estágios distantes da realidade das escolas pouco têm contribuído para construir uma nova identidade do profissional docente. Dentro desse contexto, pois, urge a busca por novos caminhos para a formação. Para isto, se faz necessário “mobilizar os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, colaborando no processo de construção da identidade dos futuros professores” (PIMENTA, 2005, p. 83-84).

Dentre os modelos mais difundidos na formação de professores, estão os modelos relacionados à racionalidade técnica, também chamada de racionalidade instrumental, ou ainda conhecida como epistemologia positivista da prática.

Durante muito tempo, acreditou-se que a aplicação do método científico utilizado nas ciências físicas e naturais garantiria a boa qualidade do ensino. Nessa perspectiva, a formação inicial de professores contemplaria o conhecimento técnico na solução de problemas e na aplicação de procedimentos adequados ao ensino. Associado a tal concepção, tornou-se relevante estabelecer métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização de classe e de manejo dos problemas de disciplina, técnicas de avaliação, etc.

Nessa concepção, o conhecimento pedagógico válido seria, sobretudo, aquele que subsidiasse meios eficientes para alcançar os objetivos, controlando seus efeitos sobre o rendimento dos alunos e avaliando/controlando os resultados desejados.

Esta racionalidade, conforme Diniz-Pereira (2008, p.24), concebe a educação como “um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem 'ser controladas' por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais”, ou seja, pela sua reflexão sobre a prática.

As propostas do discurso oficial, por meio das Resoluções CNE/CP 1/2002e 2/2002, apontam para uma reforma curricular que propõe uma ruptura dos modelos de formação de professores ainda persistentes nas instituições de Ensino Superior, como o *Modelo 3+1 / Verniz Pedagógico*. Trata-se então de as instituições formadoras redefinirem a organização de seus cursos trazendo para seus currículos uma nova relação entre teoria e prática que possibilite a ruptura dos antigos modelos.

A atividade docente é permeada por circunstâncias que demandam uma gama de conhecimentos e técnicas variadas para atender os processos de ensinar e aprender. Esses conhecimentos compreendem o cotidiano escolar com sua diversidade e complexidade, conforme indica o Parecer CNE/CP 9/2001:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (PARECER CNE/CP 9/2001 p. 29).

Segundo Carr e Kemis (1988, p. 26-27),

La actividad de educar es difusa y prolongada, y precisa un gama mucho más variada de técnicas que las especializadas del médico o del jurista. Outra complicacion procede del hecho de que no es em absoluto evidente que los únicos clientes del professor sean estudiantes. Los padres, la comunidad local, la administracion e La patronal, todos reclaman, por su parte la consideracion de legítimos clientes, cuyos intereses quizá no coincidan con el que los enenantes juzgam ser el interes educativos de sus alumnos.

A indicação no texto do Parecer 9/2001 e a contribuição dos autores ratificam a ideia de que ser professor é muito mais complexo do que foi no passado. Alunos ricos, pobres, de diferentes raças e etnias, estão dentro da escola. Os recursos tecnológicos desafiam as formas de aprender, e ainda há o fato de que por vezes não está claro qual o papel da escola na sociedade. Questões como essas exigem saberes que são construídos sob alicerces dos conhecimentos teóricos aliados à reflexão sobre a prática, mediante o olhar de quem assume a própria realidade escolar como objeto de investigação, como objeto de pesquisa e reflexão.

Para Tardif (2002, p. 218),

[...] está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar, etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão.

Segundo o autor, os saberes docentes são constituídos de pensamentos, ideias e juízos que estejam em conformidade com uma racionalidade. Nessa concepção, o discurso e a ação docente estarão pautados numa justificativa, definidas por uma razão. Assim o professor possui a capacidade de racionalizar sua prática, nomeá-la, objetivá-la, enfim, definir as suas razões de agir.

Nesta perspectiva, a constituição do *ser* professor acontece mediante a construção dos conhecimentos específicos, dos conhecimentos pedagógicos e do conhecimento profissional que se constrói na experiência, na reflexão, na prática, obedecendo uma racionalidade. A legitimação destes conhecimentos se dá na articulação com seus pares, na troca com a comunidade profissional, com o trabalho na coletividade.

Dentre os modelos de formação docente que buscam maior consistência, encontra-se o modelo da racionalidade crítica, que tem sua origem na ciência sócio-crítica,

Esse modelo, segundo Carr e Kemmis (apud PEREIRA, 2008, p. 28),

[...] carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais, as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa *sobre* ou *a respeito* da educação, ela é uma pesquisa *na e para* educação.

Ainda conforme os autores, a racionalidade técnica ou técnico-instrumental orienta-se na perspectiva de que a capacitação dos professores implica aplicação de conhecimentos e métodos científicos. Nela, há fundamentalmente uma divisão entre teoria e prática. Em oposição, autores como Schön, ao considerar a racionalidade prática, propõem a relação teoria e prática como eixos interdependentes um do outro. A proposição de Schön, em certa medida, aproxima-se da racionalidade crítica ao estabelecer a relação teoria-prática. Contudo a diferença está em que o pensamento crítico se caracteriza pela construção do conhecimento teórico para a transformação do pensamento e da prática social.

A racionalidade crítica coloca o professor como alguém que problematiza, questiona e dialoga com a comunidade. Essa visão encaminha naturalmente à ideia de que a investigação deveria ser um componente básico na formação do professor, tornando a pesquisa a palavra-chave no que refere a ensino e currículo.

Pensando nos modos de produzir esta relação, destaco o pensamento de Fernandes (2009), para quem as 400h de prática, referidas na Resolução CNE/CP 2/2002, deveriam ser trabalhadas pelos professores de conhecimento específico em diálogo com a formação pedagógica, fortalecendo a relação entre conteúdo-forma e teoria-prática.

Ainda segundo esta autora, seria a oportunidade de inserir o professor em formação desde o início do curso no cotidiano escolar, rompendo com a perspectiva de que a teoria antecede a prática, e que a prática reduz-se à aplicação de teorias.

Esta é a oportunidade de construção de uma relação “orgânica” entre teoria e prática, como esclarece Fernandes (2009):

Relação que exige dos professores formadores de professores que a produzem um sentimento de pertença e um senso de responsabilidade ética pelo curso como uma totalidade em movimento de conexões e interações com as múltiplas dimensões do mundo e da vida e do trabalho, mediados pelo trabalho com o conhecimento e com o professor em formação – o estudante.

Há nessa compreensão, portanto, um aspecto bastante importante a ser trazido para o debate sobre formação inicial de professores, que diz respeito à construção da identidade profissional. Trata-se de situar a prática como componente curricular, considerando-a como oportunidade de inserção do futuro educador no ambiente profissional desde o início do curso, como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nessa perspectiva, o professor em formação estará inserido no cotidiano da Educação Básica, num espaço específico de experiências formativas e de diálogo entre os sujeitos que compõem este contexto e a realidade, seja por meio da observação direta, seja pela coleta de dados, seja por meio de estudo de casos.

Como indica novamente Pimenta, “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2002, p. 26).

Esta perspectiva é reforçada por Sacristán (2000), quando afirma que:

[...] entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que modelam em sucessivos passos e transformação (SACRISTAN, 2000, p. 21).

A prática pedagógica, como eixo articulador do curso de formação inicial de professores, traduz-se, de um lado, no desenvolvimento de pesquisas que permitam a análise do contexto escolar, e, de outro, na possibilidade de o futuro docente desenvolver postura e habilidade investigativa por meio da elaboração de projetos que lhe permitam compreender e intervir na comunidade escolar em que está inserido.

Vários estudos (PIMENTA, 1999, 2002; DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER 2008; GEHDIN, 2008; GARCIA, 1999) têm colocado na pauta de discussão a atividade de pesquisa na formação inicial dos professores. Alguns autores enfatizam o potencial formador da pesquisa da prática, configurando o movimento que tem sido denominado de epistemologia da prática.

Nessa perspectiva, entende-se que a mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente é a base da nova epistemologia da prática, considerando que o profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber (docente), enquanto elaboração teórica se constitui (PIMENTA, 1999, p. 26).

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Será que teremos uma nova perspectiva para as práticas nos cursos de formação inicial de professores?

Será que os cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e de História da UFRGS apresentam uma definição específica para a prática em seus Projetos Pedagógicos?

Será que os professores dos cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e de História da UFRGS estão comprometidos com a formação pedagógica dos futuros professores?

Será que encontraremos práticas incentivadoras da formação do sujeito crítico-reflexivo?

Com o desejo de encontrar respostas a essas questões, apresento a trajetória percorrida pela escolha metodológica que conduziu a pesquisa.

Concordando com Lüdke e André (1986), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” LÜDKE E ANDRÉ (1986 p. 13),

A escolha pela metodologia qualitativa foi definida considerando também a possibilidade de utilizar uma diversidade de fontes de informação e de dados. Disso, o desenvolvimento da pesquisa abarcou a análise de uma variedade de elementos interpretativos interligados, com a finalidade de melhor compreender o objeto de investigação. Desse modo, a pesquisa foi realizada utilizando a análise documental e a entrevista, ensejando que as duas técnicas de coleta de dados contribuíssem para circunscrever o estudo e quiçá encontrar as respostas para as perguntas orientadoras.

A investigação foi se delineando a partir de um estudo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cuja atenção foi dedicada aos resultados obtidos no processo de construção de uma nova perspectiva curricular para os Cursos de Licenciatura, em especial o de Ciências Biológicas e o de História, em resposta a demandas legais, para então compreender se as implicações dessa reforma possibilitaram uma nova perspectiva para prática pedagógica nos currículos para formação inicial de professores.

Baseada na releitura de documentos, na análise dos projetos pedagógicos e na realização de entrevistas com professores universitários, foi possível desenvolver um estudo de caso, construindo, por meio das “fontes de evidência” (YIN, 2001) da pesquisa, os

elementos que compõem uma triangulação com linhas convergentes sob uma mesma temática: a prática na formação inicial de professores.

Concordando com Yin (2001, p. 32):

O Estudo de Caso é uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [...] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência.

Com a utilização de várias fontes de evidência, foi possível construir uma triangulação de dados por duas diferentes técnicas de coleta que puderam explicitar de diferentes ângulos o mesmo conteúdo como mostra a figura 1¹⁷.

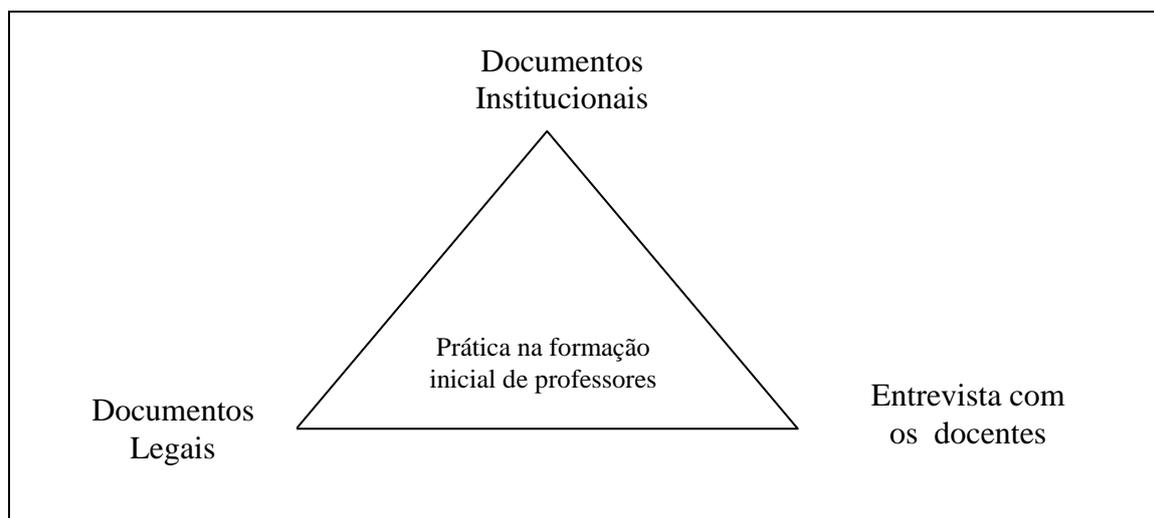


Figura 1. Elementos da Triangulação.

Ao realizar um Estudo de Caso, levei em consideração que todos os instrumentos de coleta de dados devem ser tratados como fonte de evidências que corroborem o estudo e a análise dos dados coletados, deste modo foi esgotada a exploração a fim de que se encontrem as informações que respondessem as questões da pesquisa para a composição das arestas que constituem a triangulação em torno da prática na formação inicial de professores.

¹⁷Os elementos que a constituem são os resultados obtidos nas análises de cada etapa da pesquisa a fim de compor a triangulação em torno da temática: Prática na formação inicial de professores.

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Podemos definir a Análise Documental como uma operação ou um conjunto de operações que se combinam, tendo em vista a representação do conteúdo de um documento sob uma forma diferente.

Conforme Ludke e André (1996, p. 39), as vantagens de uma análise documental são:

os documentos representam uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Para tanto, foram definidas etapas de estudo para construção de uma tessitura que finalmente pudesse expressar os resultados obtidos no estudo dos documentos envolvidos na pesquisa.

A análise documental constituiu a primeira etapa da pesquisa, na qual foram coletadas as informações que subsidiariam o entendimento da intencionalidade dos documentos normativos e dos documentos institucionais a respeito da problemática da pesquisa, ou seja encontrar indícios de uma nova perspectiva para formação inicial de professores. Para confirmar esta escolha, trago a citação de Lüdke e André (1986, p. 39). De acordo com os autores, documentos “não são apenas fonte de informação contextualizada, mas sugerem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Nesse sentido, o procedimento corroborou com a pesquisa, explicitando a intencionalidade expressa no discurso oficial e a interpretação desses normativos na elaboração das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura, objetos deste estudo.

A primeira atividade se iniciou com a pré-análise dos documentos com o propósito de estabelecer contatos, conhecer os textos e o conteúdo neles contidos.

No dizer de Bardin (2007, p.90):

Esta fase chama-se “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção das teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Os documentos selecionados para análise fazem parte de um rol de resoluções homologadas que normatizaram as mudanças curriculares advindas da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, abarcaram também a escola, instituindo um marco referencial para a Educação Básica por meio de Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e a inserção

de diversas modalidades de ensino como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em consonância com as exigências das resoluções para a elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos para formação inicial de professores para Educação Básica definiram-se as categorias que orientam a análise documental, envolvendo os documentos normativos¹⁸ e os PPC's dos cursos de Ciências Biológicas e de História da UFRGS.

As categorias acima referidas foram extraídas do relatório resultante da pesquisa desenvolvida como parte do projeto “Avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores nos cursos de Licenciatura”, sob a coordenação da professora Merion Campos Bordas. Essa pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano de 2009 e teve como finalidade fornecer “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”¹⁹.

As duas grandes dimensões e suas categorias de análise se apresentam da seguinte forma:

A - Elementos constitutivos do Projeto Político Pedagógico e do currículo referentes à Prática na Formação inicial de professores para a Educação Básica

- Tempo de Integralização (duração/carga horária mínima)
- Distribuição do tempo: Área Específica/Área Pedagógica
- Competências e habilidades
- Conteúdos Específicos e Pedagógicos e Metodologias
- Práticas pedagógicas (inseridas nas disciplinas)
- Estágio Curricular Supervisionado

B - Princípios orientadores do projeto pedagógico e do currículo que definem a orientação epistemológica que fundamenta a prática.

- Interdisciplinaridade/Multidisciplinaridade (como articulação entre os saberes)
- Autonomia (em relação aos Bacharelados e outros cursos profissionalizantes)
- Articulação entre Teoria e Prática
- Interação entre IES e Escolas de Educação Básica

Em Bardin (2007) encontramos que:

¹⁸Resolução CNE/CES 7/2002 e Resolução CNE/CES 13/2002, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas e Histórias,

¹⁹PROJETO 914BRA1123 – CNE- POLÍTICAS EDUCACIONAIS - UNESCO

A partir do momento em que a Análise de Conteúdo decide decodificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (BARDIN, 2007, p.112-113)

As categorias utilizadas na referida pesquisa emergiram da pré-análise das orientações legais contidas nos documentos normativos para formação inicial de professores, incluindo o Parecer CNE/CP 9/2001, documento este que constituiu o resultado das discussões dos acadêmicos acerca das propostas para composição das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para Educação Básica e serviu como base para elaboração das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002. Para o desenvolvimento da investigação, foram selecionadas somente as categorias que se referiam às práticas na formação inicial de professores.

Dando seguimento a esta etapa da investigação, com a definição das categorias de análise, buscou-se aproximações e distanciamentos nos conteúdos dos documentos legais e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos das Licenciaturas analisados, a partir da identificação dos elementos que representariam indicativos de mudanças curriculares referentes à prática na formação docente.

A análise dos documentos teve por finalidade reconhecer as aproximações e distanciamentos referentes às Diretrizes Específicas para os cursos de Ciências Biológicas e de História e as determinações das Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002. Sendo seu resultado expresso na construção das Tabelas 1 e 2. Convencionou-se uma legenda para classificar as categorias com os signos e os significados expressos na figura abaixo:

Legenda:

- * **Específica** (especifica no conteúdo da categoria conforme a proposta para o curso)
- *****Remete às determinações das Resoluções CNE/CP 1 /2002 e 2 /2002** (Reporta-se ao texto da Diretriz sem fazer especificações do conteúdo da categoria)
- *** **Não especificado** (não faz menção a esta categoria)

Figura 2. Legenda para interpretação da análise

Convém ressaltar que a construção das referidas tabelas também fez parte da pesquisa anteriormente mencionada, contudo suas categorias foram selecionadas conforme a intencionalidade desta investigação, ou seja, analisar a perspectiva atribuída às práticas no conteúdo das DCN's específicas das Licenciaturas de Ciências Biológicas e de História da UFRGS.

Na segunda etapa da pesquisa, foram construídos os quadros 1 e 2²⁰ que sintetizam a análise do conteúdo das Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 e o conteúdo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de Ciência Biológicas e História da UFRGS, atendendo às dimensões A e B.

É importante mencionar que, para fazer uso dos projetos pedagógicos dos cursos, a instituição apresentou-se receptiva e disposta a contribuir com a pesquisa por meio do acolhimento dos coordenadores dos cursos de Licenciatura, que prontamente disponibilizaram os documentos institucionais, mediante a formalização da assinatura do Termo de Livre Consentimento.

A preparação do material aconteceu a partir do processamento das informações, por meio da leitura analítica dos documentos, a fim de sintetizar os dados, seguindo as categorias de análise que emergiram dos documentos legais. Tal organização oferece a vantagem de não perder de vista a contextualização das informações contidas nos documentos e a possibilidades de relacioná-las.

A composição das Tabelas 1 e 2 e dos Quadros 1 e 2 constituiu um banco de dados com informações que tratam especificamente do mesmo assunto: bases legais e os pressupostos que fundamentam os PPC's dos cursos de Licenciatura investigados. Portanto, o resultado desta análise proporcionou a constituição de dois elementos, que mais tarde representaram dois lados da triangulação entre o conteúdo dos documentos legais aos documentos que definem a intencionalidade curricular da instituição investigada expressa nos seus projetos pedagógicos.

Os procedimentos para composição do banco de dados foram desenvolvidos com a finalidade de garantir que as fontes de pesquisa fossem adequadamente utilizadas. Além disso, a possibilidade de usar várias fontes tornaram o processo mais explícito e refletiram a preocupação pela confiabilidade e validade dos resultados. Contudo, nem todas as fontes são importantes para um estudo, por isso foi importante que se definissem “linhas convergentes de investigação”, conforme Yin (2001, p.122).

Para Bardin (2007),

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas um leque de apetrechos; ou com maior rigor será um único instrumento, mas marcado

²⁰ APÊNDICES A e B

por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin 2007, p. 27)

Vale destacar que, no desenvolvimento deste trabalho, houve uma leitura detalhada de todos os documentos enunciados na pesquisa com o propósito de analisar o seu conteúdo e fazer as relações para interpretação do contexto da reforma dos cursos de formação inicial de professores, sobretudo dos cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e de História da UFRGS, com o propósito de analisar as relações estabelecidas entre o discurso oficial e o discurso institucional.

No que tange à composição das Tabelas 1 e 2 e dos Quadros 1 e 2, foram utilizadas as mesmas dimensões e categorias da análise, pois o intento, nesta etapa da análise documental, é a de analisar a perspectiva atribuída à prática na formação inicial de professores no conteúdos das DCN's e no projeto pedagógico dos cursos investigados.

4.2 ENTREVISTA

O objetivo mais amplo desta pesquisa foi analisar as implicações das atuais DCN's para a formação de professores enquanto possibilidade de uma nova perspectiva para prática pedagógica nos cursos de Licenciatura de Biologia e da História da UFRGS. Essa análise vislumbrou a reestruturação curricular empreendida a partir das Diretrizes Nacionais para formação inicial de professores, considerando a singularidade desta instituição universitária e a complexidade dos processos envolvidos.

A Entrevista foi definida como segunda etapa de coleta de dados, pois, conforme Ludke e André (1986), “como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que podem ser mais bem explorados através de outros métodos”. Seguindo a proposta das autoras, a opção por uma segunda técnica de coleta de dados aconteceu por julgar-se que no depoimento dos professores seria possível analisar as implicações das reformas curriculares no cotidiano da universidade, no que se refere ao conhecimento do conteúdo dos documentos normativos e sua atitude em relação às especificidades desta reforma no que tange às práticas. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39),

Outra intenção foi a de verificar com os professores a existência de práticas incentivadoras para formação do sujeito crítico-reflexivo, levando em conta a possibilidade de novos processos formativos devido às modificações curriculares no conteúdo do discurso oficial no que se refere às práticas pedagógicas. A entrevista foi definida como mais um procedimento para coleta de dados, entendendo que este é um instrumento de pesquisa que

ocupa um lugar privilegiado na escolha de técnicas de pesquisas sociais, possibilitando localizar no discurso dos sujeitos envolvidos, no contexto da investigação, a complementaridade dos dados que irão ao encontro da Análise Documental, constituindo outra linha convergente que representará o terceiro elemento da triangulação.

Os sujeitos participantes das entrevistas foram três professores das disciplinas específicas e cinco professores das disciplinas pedagógicas dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e de História definidos por meio da indicação dos coordenadores dos respectivos cursos.

A indicação ocorreu na ocasião do encontro, nos respectivos departamentos, a fim de solicitar a autorização do uso dos PPC's para pesquisa. Ambos coordenadores foram receptivos e prontamente fizeram a indicação mediante os critérios descritos, ou seja, dois professores de disciplinas específicas e dois professores de disciplinas pedagógicas para cada curso de Licenciatura.

Mediante as indicações passou-se a fazer contato via e-mail, convidando os professores a participarem da pesquisa. Na mensagem de retorno surgiu a proposição de alguns dos professores para realizarem a entrevista virtualmente, sob a alegação de que estavam no período de encerramento do ano letivo e assoberbados com seus compromissos acadêmicos.

Para tanto, buscou-se suporte no que dizem Ludke e André, 1996 (p. 38): “A escolha de uma ou de outra forma de registro será feita em função de vários fatores, como vimos da referência e do estilo de cada entrevistador”. Frente ao exposto, considerou-se que havia a necessidade de atender as contingências dos sujeitos, fazendo uma adequação à modalidade de entrevista.

Nos apoiamos em Severino (2007), que faz referência ao correio eletrônico como opção de “levantamento das fontes e documentos” no processo de investigação. O autor reforça a escolha afirmando que “o Correio Eletrônico é um sistema de comunicação via Internet, por meio do qual podemos trocar mensagens escritas com interlocutores espalhados pelo mundo inteiro”. (SEVERINO, 2007, p. 142),

Em experiências anteriores²¹, também ocorreu o relato que se confirmou nessa pesquisa, em que se verificou a espontaneidade dos sujeitos na expressão escrita e de uma resposta mais elaborada, com riqueza de detalhes. Nem por isso deixaram de manifestar o

²¹Tese de doutoramento de Jacira Pinto da Rosa - A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo. UFRGS-2009

desconhecimento ou não entendimento de algumas questões. A participação dos sujeitos concluiu-se da seguinte forma: dois professores solicitaram entrevista presencial e seis a realizaram por e-mail.

As perguntas que constituíram a entrevista foram elaboradas a partir das questões orientadoras desta etapa da pesquisa, que tinham o propósito de explicitar a perspectiva dos sujeitos envolvidos sobre as seguintes unidades temáticas:

- a) Prática na Formação inicial de professores.
- b) Prática como componente curricular.
- c) Prática como espaço para formação do sujeito crítico.

O roteiro para entrevista foi elaborado a partir das unidades acima elencadas por meio de blocos temáticos:

1. Epistemologia da prática:
 - 1.1 Que significado é atribuído às práticas na formação inicial de professores?
 - 1.2 Que importância é atribuída aos conhecimentos teóricos e aos conhecimentos advindos da prática para a formação docente?
 - 1.3 Trabalha na sua disciplina conhecimento pedagógico?
 - 1.4 Como?
2. Currículo e seus princípios:
 - 2.1 Tem conhecimento das Resoluções CN/CP 1/2002 e 2/2002?
 - 2.2 Participou ou tomou conhecimento dos processos de reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura da UFRGS, a partir das referidas Resoluções?
 - 2.3 Quais aspectos lhe pareceram mais importantes?
3. Modelo de formação docente:
 - 3.1 Considerando a realidade histórica, social e cultural das escolas de Educação Básica, que conhecimentos considera importante aos futuros docentes – alunos dos cursos de Licenciatura?

Com a organização e análise desses blocos, foi possível tratar das questões contemplando a complexidade e a riqueza de conteúdo expressos pelos professores participantes da pesquisa.

5 O QUE DIZEM OS DADOS

Como já descrito, a Análise Documental em suas duas etapas e a Entrevista foram técnicas utilizadas com a finalidade de construir uma triangulação por meio de linhas que convergem para um mesmo tema – a prática na formação inicial de professores.

A análise dos dados foi dividida em dois momentos: a análise documental e a análise das entrevistas. Nos primeiros subcapítulos serão tratadas as análises dos documentos que se apresentarão em duas etapas distintas, e o seguinte ficará para a análise das entrevistas.

5.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

A partir da leitura das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e Diretrizes específicas dos cursos de Ciências Biológicas e História, desenvolveu-se a primeira etapa da Análise Documental. Durante a leitura dos documentos, procurou-se estabelecer uma correlação entre eles a fim de verificar a correspondência entre o conteúdo das Resoluções e o conteúdo das referidas Diretrizes e a perspectiva atribuída à prática nos documentos normativos.

A segunda etapa da Análise Documental consistiu em analisar a observância das determinações legais nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Ciências Biológicas e História da UFRGS, e identificar que espaço/tempo é atribuído à prática nas matrizes curriculares.

Os pressupostos para a análise documental estão nos próprios documentos. Portanto, procurou-se manter atenção aos elementos encontrados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nas matrizes curriculares, identificando aspectos que mostram a inserção da prática na estrutura curricular dos cursos de Licenciatura investigados.

O Projeto Pedagógico do Curso é o resultado das discussões que levaram a um acordo dos grupos de professores da IES, ainda que de forma mandatória, respeitando as adequações necessárias para atender aos normativos que regulam os cursos de formação inicial de professores. É de se esperar que, para chegar ao consenso resultante do conteúdo expresso nos PPC's, criaram-se tensões e inquietações, pois estão em jogo interesses que dificultam o processo de reflexão e construção.

Conforme Bordas (2008)²²

É portanto evidente a sobrevida de um conflito latente ou mesmo explícito em que se convencionou chamar de conflitos científicos específicos e os conhecimentos pedagógicos.

²²Palestra proferida na VI Escola de Inverno – FACED UFRGS/julho 2008 “Educação e Políticas Públicas: Encontros e Desencontros”.

Nessa afirmação, Bordas contribui para a discussão, tornando explícito um conflito do espaço institucional entre o conhecimento que chamamos de “específico” e o conhecimento “pedagógico”, uma vez que o modelo clássico de formação de professores caracterizava-se por uma carga horária para as disciplinas específicas muito superior à das disciplinas pedagógicas, deixando em segundo plano a formação de professores.

A lógica da organização curricular dos cursos de Licenciatura era constituída a partir do “somatório do domínio exemplar dos conteúdos específicos da especialidade, acrescido de preparo básico de metodologias e técnicas pedagógicas”, configurando a formação inicial de professores baseada na posse do saber e da especialidade (KRAHE, 2008).

Frente às determinações legais existentes, e as reformulações nos cursos de Licenciatura, acredito que seja a oportunidade de investigar os movimentos ocorridos nas reformas curriculares, buscando indícios de mudanças paradigmáticas em relação à formação inicial docente, considerando todos os aspectos relativos à inserção das práticas nos projetos pedagógicos dos cursos investigados.

Para tanto, como já descrito, iniciou-se a atividade investigativa utilizando a técnica de Análise Documental com a finalidade de estabelecer ligações entre o que diz o discurso oficial e os PPC's das Licenciaturas da UFRGS. As categorias foram extraídas do relatório da pesquisa realizada com a professora Merion Campos Bordas anteriormente comentada,²³ e determinadas a partir de princípios encontrados nas leituras dos documentos legais que definem e prescrevem a prática nos cursos de Licenciatura. A definição das categorias de análise aconteceu num primeiro momento com isolamento dos elementos que não dizem respeito à questão investigada, e, num segundo momento, por classificação dos elementos pertinentes a esta etapa da pesquisa, que busca analisar as DCN's e identificar que espaço/tempo é atribuído à prática nos PPC's dos cursos selecionados para pesquisa.

Desse modo, sistematizaram-se os dados, organizando-os num quadro²⁴, com a transcrição fidedigna das informações dos documentos e estabelecendo as aproximações do

²³Projeto CNE – Avaliação da implantação das Diretrizes Curriculares nacionais para formação de professores nos cursos de Licenciatura.

²⁴O leitor poderá acompanhar o conteúdo das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e os recortes dos projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e História da UFRGS por meio da organização dos quadros incluídos como Apêndices A - Dimensão A - Elementos constitutivos do PPC e do currículo referentes à prática na formação inicial de professores para Educação Básica. Apêndice B - Dimensão B - Princípios orientadores do Projeto Pedagógico e do currículo que definem a orientação epistemológica da prática.

que diz a proposta curricular dos cursos, por meio da síntese de seus projetos pedagógicos, em relação às resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 com base no conteúdo do Parecer 9/2001, que representa, no montante dos documentos legais, o projeto das resoluções e diretrizes.

Diante dos documentos normativos que representam força de lei, como as resoluções analisadas na pesquisa, faz-se necessário tratar do Parecer CNE/CP 9/2001, conceituando-o e apresentando o conteúdo nele expresso.

É importante atribuir o merecido significado ao Parecer CNE/CP 9/2001, pois ele expressa a resposta a uma consulta emitida por profissionais especializados no tema a ser discutido. O referido Parecer apresenta indicadores que serviram para a elaboração das diretrizes a partir de discussões de uma comissão que pesquisou e elaborou os princípios orientadores e as diretrizes para uma política de formação docente, para a estruturação dos cursos e para sua organização no tempo e no espaço.

Este documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor [...] (PARECER CNE/CP9/2001, p. 4).

Além disso, no documento estão relacionada as características inerentes a atividade docente, o papel do professor no processo educativo, e a necessidade de políticas públicas para melhoria na qualificação desse profissional.

O documento faz uma breve análise do cenário educacional das últimas décadas, destacando o processo de universalização do ensino para a Educação Básica e os investimentos para aumento de oferta para o Ensino Médio e Educação Infantil. Traz ainda uma observação sobre o “avanço e disseminação das tecnologias de comunicação e informação” e o seu impacto nas formas de convivência.

Outro aspecto tratado diz respeito à necessidade de dispor de profissionais qualificados em razão das exigências da economia internacionalizada, estabelecendo que quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas e democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção e o desenvolvimento sustentável e para superação das desigualdades sociais (PARECER CNE/CP 9/2001).

Para dar início à análise, trago a citação referente à construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, conforme Parecer CNE/CP 9/2001.

Estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores [...] seja nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 44)

Vejo, assim, que o referido documento outorga autonomia às IES, mas define os aspectos mais significativos a serem implementados. A partir do processamento das informações mediante a leitura analítica dos documentos, fui organizando o material a fim de compor um banco de dados com informações que se entrelaçassem, fazendo a aproximação do discurso dos documentos legais aos documentos que definem a intencionalidade curricular da instituição investigada. É importante destacar que as categorias de análise tratam explicitamente do mesmo assunto, neste caso, a prática na formação inicial de professores e a prática como componente curricular.

Para iniciar o relato desta etapa de investigação, é importante retomar as questões que orientam este momento da pesquisa,

- Que perspectiva é atribuída às práticas no conteúdo das DCN's para formação inicial de professores?
- O que os cursos de Ciências Biológicas e de História definem como prática em seus Projetos Pedagógicos?

Alguns aspectos observados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura merecem ser registrados, pois apresentam diferenças significativas na sua configuração e no seu conteúdo. Ao iniciar a análise dos documentos, observei que um dos PPC's apresentava um formato diferenciado, com capa, sumário, dados de identificação da unidade, nomes dos representantes da comissão de graduação, etc. Enquanto que, ao analisar o outro documento, verifiquei que não havia a mesma apresentação. Estava sem capa, sem sumário, e as páginas não aparecem numeradas. Também não encontrei identificação, nem nomes dos representantes do curso.

Todavia, na medida em que me apropriei do conteúdo de ambos projetos, pude observar que o segundo projeto em relação ao primeiro representa em seu discurso um processo de construção reflexivo, demonstrando maior atenção à fundamentação das questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem, bem como às relações teórico-práticas do curso em questão. O primeiro projeto analisado, apesar de apresentar um formato apropriado, exhibe um conteúdo *pró-forma*, para dar conta das questões que dizem respeito à reforma curricular.

Esta reflexão faz-se oportuna para discutir sobre como as questões mandatórias se traduzem dentro da instituição nas situações de reforma. Para contribuir com a discussão, cito Popkewtiz (1991): O discurso oficial dos textos manifesta uma direção, um sentido de vontade e de finalidade que organiza a prática educacional [...]. (POPKEWTIZ, 1991, p.215):

Os textos dos documentos legais indicam o que as pessoas precisam fazer a partir de um sistema de regras que estabelece um novo discurso sobre educação, neste caso, sobre a formação inicial de professores. Por isso, considero a dificuldade de construção do Projeto Pedagógico do Curso como produto das discussões que buscaram uma tentativa de adequação às conformações apresentadas pelas diretrizes.

Dando continuidade ao processo de Análise Documental, a escrita foi elaborada procurando traduzir a estrutura dos cursos de Licenciatura da UFRGS e o conteúdo dos documentos legais, traçando um mapeamento das informações que constituem as Tabelas 1 e 2 e os Quadros 1 e 2, por meio de uma interpretação descritiva com a finalidade de identificar e estabelecer as relações do conteúdo analisado.

5.1.1 Os documentos e sua relação com a prática na formação inicial de professores.

A análise dos dados coletados na pesquisa sobre as Licenciaturas de Ciências Biológicas e de História da UFRGS e o conteúdo normativo para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos seguiram a sequência em que, primeiramente, desenvolvi o estudo das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e as Resoluções CNE/CES 7/2002 e 13/2002, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas e História. Num segundo momento, estudei o conteúdo das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e dos Projetos Pedagógicos dos cursos que constituem esta pesquisa.

a) Apresentando os resultados da análise entre Resoluções e Diretrizes dos Cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e de História

A primeira etapa da análise documental partiu da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas dos cursos de Licenciatura participantes da pesquisa e as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002. Iniciou-se então um movimento de análise a fim de estabelecer a correspondência entre o conteúdos dos referidos documentos conduzidos pelas Dimensões A e B e suas categorias.

Os resultados da análise são atribuídos considerando as particularidades identificadas e comentadas na sequência de cada tabela.

Tabela 1. Dimensão A - Elementos constitutivos do Projeto Pedagógico dos Cursos e do currículo referentes à Prática na Formação inicial de professores para Educação Básica dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e História e as determinações das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002

DIMENSÃO A: Elementos constitutivos do Projeto Pedagógico e do currículo referentes à Prática na Formação inicial de professores para Educação Básica		
Categorias/Licenciatura	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	HISTÓRIA
1. Tempo de integralização (Carga Horária/etapas)	**	**
2. Competências e Habilidades Perfil do egresso	Área Específica	**
	Área Pedagógica	**
3. Conteúdos Específicos	**	**
4. Conteúdos Pedagógicos e Metodologias	**	**
5. Práticas Pedagógicas	**	**
6. Estágio Curricular	**	**

Legenda:

* Específica

** Remete às determinações das Resoluções CNE/CP 1 /2002 e 2 /2002

*** Não especificado

Ao iniciar a análise da Resolução CNE/CES 7/2002 e Resolução CNE/CES 13/2002, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas e História, respectivamente, verificou-se que os dois documentos apresentam uma mesma configuração. Têm o mesmo conteúdo e utilizam uma forma de apresentação sucinta, registrando um mínimo de elementos básicos constantes das normativas legais relativas às Licenciaturas, o que é mostrado nas tabelas por meio da análise representada na tabela acima.

Em relação à Dimensão A, os resultados da análise das Diretrizes Curriculares específicas para os Cursos de Ciências Biológicas e História, indicam, em princípio, a

observância das determinações legais, embora a leitura desses documentos revele um certo grau de imprecisão quanto à identidade do curso de Licenciatura. Um caso observado é a inclusão de bacharéis e licenciados no mesmo projeto e a exigência de formarem competências e habilidades a serem desenvolvidas na Licenciatura.

Cito como exemplo a Resolução das Diretrizes para o curso de Ciências Biológicas²⁵, em que diz:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Ciências Biológicas deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades Bacharelado e Licenciatura; b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na Licenciatura.

Outro achado refere-se à atribuição da carga horária para os cursos, em que há apenas a referência às resoluções que originaram as diretrizes, conforme o exemplo da Resolução das Diretrizes para o Curso de Ciências Biológicas:

Art. 3º A carga horária dos cursos de Ciências Biológicas deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da Licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001 (RESOLUÇÃO CNE/CES 7/2002).

E da Resolução das Diretrizes para o curso de História²⁶:

Art. 3º A carga horária do curso de História, Bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de Bacharelado, e a carga horária da Licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 28/2001.

O conteúdo das Diretrizes não faz menção à forma de integralização da carga horária dos cursos, indicando apenas o cumprimento do que diz a Resolução CNE/CP 2/2002. Assim como não há uma referência específica à definição para tempo pedagógico, conteúdos específicos e pedagógicos, para as práticas pedagógicas e para o estágio curricular. Isso reforça a ideia de que não está evidenciada a diferenciação entre as duas

²⁵RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 11 DE MARÇO DE 2002. (*) Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas.

²⁶RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 11 DE MARÇO DE 2002. (*) Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

modalidades/habilitações oferecidas pelos cursos, pondo em xeque a questão da *identidade* da Licenciatura, tal como prevê a legislação vigente²⁷.

Os objetivos dos cursos foram examinados a fim de encontrar a intencionalidade de inserção das práticas nos currículos para formação inicial de professores. Ao analisar os objetivos do PPC do Curso de História, verificou-se que há uma divisão em dois itens. A primeira listagem de objetivos deriva de um rol de documentos que constituem as bases legais para o curso de história:

Objetivos do Curso:

- Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas, nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
- Transitar pelas fronteiras entre a história e outras disciplinas de conhecimento;
- Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- Competência para a utilização da informática. (PPC História, p.8-9)

O segundo item refere-se a um objetivo específico para o curso de Licenciatura em História.

3. OBJETIVOS DO CURSO, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

3.1 OBJETIVOS DO CURSO

São objetivos do curso de História - Licenciatura a formação de professores que promovam a construção e difusão do conhecimento histórico. Partindo da necessidade de conhecimentos mais genéricos, inclui o estudo das ciências humanas e, no campo específico, tem por objetivo a ciência histórica. Oferece ao aluno uma visão ampla, empírica e teórica metodológica das problemáticas históricas.

Não está inscrito nos objetivos do curso de Licenciatura de História a inserção da prática para formação de professores. Ao examinar o Projeto Pedagógico de Ciências Biológicas, verifiquei que o mesmo não apresenta o item “objetivos do curso”. Contudo, aparecem, no “Perfil do Curso”, princípios de concepção pedagógica que denotam a intenção de inserção da prática no seu currículo:

[...] entre outros, destacamos os seguintes princípios da concepção pedagógica do Curso: princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; princípio da interdependência entre teoria e prática; princípio da dinamicidade/historicidade do processo de produção de conhecimentos; princípio da pesquisa como eixo articulador das atividades curriculares e extra-curriculares; princípio que define as relações entre os seres vivos e os ambientes como sistêmicas; princípio da

²⁷ Apesar da indicação legal sobre a exigência de constar no Projeto Pedagógico e na Matriz Curricular, a carga horária dedicada às atividades pedagógicas, esta exigência não está clara nas Diretrizes.

especificidade dos seres humanos, como não apenas organismos vivos e sim sujeitos históricos, que sentem, pensam e agem (PPC Ciências Biológicas, p. s.n).

Os resultados da análise das Diretrizes dos cursos de Ciências Biológicas e História em relação aos elementos constitutivos do projeto pedagógico, indicam que os documentos se limitam a mencionar uma lista de elementos retirados das bases legais, sem qualquer preocupação em explicitá-los, deixando dúvida a interpretação de sua real aplicabilidade no que refere ao espaço/tempo dedicados à prática na formação docente.

Quanto à Dimensão B, que reflete a orientação epistemológica da prática assumida a partir das Resoluções do CNE, a continuação da análise documental relativa às Diretrizes Curriculares dos cursos de Ciências Biológicas e História, confirmou o caráter reducionista das resoluções específicas a esses cursos, já assinalado em relação à Dimensão A, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2. Dimensão B - Diretrizes dos cursos de Ciências Biológicas e História

DIMENSÃO B: Princípios orientadores do projeto pedagógico e do currículo que definem a orientação epistemológica da prática		
Categorias/Licenciatura	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	HISTÓRIA
1. Interdisciplinaridade/ Multidisciplinaridade (como articulação entre os saberes)	***	***
2. Autonomia (em relação aos Bacharelados e outros cursos profissionalizantes)	***	***
3. Articulação entre Teoria e Prática	***	***
4. Interação entre I. E.S. e Escolas de Ed. Básica	***	***
5. Práticas Investigativas	***	***

Legenda:

* Específica

** Remete às determinações das Resoluções CNE/CP 1 /2002 e 2 /2002

*** Não especificado

Como pode ser observado na leitura dessa tabela, as categorias não foram especificadas no conteúdo das diretrizes dos cursos. Tal constatação confirma não existir coerência entre as determinações das Resoluções do CNE/CP e as Diretrizes Curriculares dos cursos nela incluídos.

Os dados demonstram que ambas as diretrizes, além de não se distinguirem no seu conteúdo, não avançam nas especificações que orientam a construção do Projeto Pedagógico para os cursos de formação inicial de professores de Ciências Biológicas e História. As Diretrizes Curriculares desses cursos, além de não explicitarem a identidade do curso ao qual estão referidas – Licenciatura ou Bacharelado –, não indicam princípios orientadores de sua organização, deixando em aberto as considerações sobre a formação docente.

Em relação à Dimensão B, é possível concluir que, em ambos os casos, não há qualquer intenção em normatizar por meio das diretrizes os princípios que orientem a construção do Projeto Pedagógico e do currículo, com a preocupação em deliberar sobre a orientação epistemológica para prática pedagógica.

b) Apresentando os resultados da análise entre Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e História da UFRGS

Como já anunciado, a segunda etapa da análise documental ocupou-se em examinar os projetos pedagógicos dos cursos de Ciências Biológicas e Histórica da UFRGS, com o intento de identificar que espaço/tempo é atribuído à prática na organização curricular dos cursos e qual é a orientação epistemológica que define a prática na estrutura curricular dos cursos. Para tanto, retomaram-se as dimensões e categorias que constituíram a primeira etapa desta análise.

DIMENSÃO A: Elementos constitutivos do Projeto Político Pedagógico e do currículo referentes à Prática na Formação inicial de professores para a Educação Básica

Referente aos dados indicativos da Resolução CNE/CP 2/2002, no que se refere ao tempo de integralização, verificou-se que ambos os PPC's atendem ao conteúdo normativo, como pode-se observar nas citações abaixo.

PPC Ciências Biológicas
 1. Dados descritivos gerais.
 Carga horária total (CHT): 3360 horas
 Tempo de integralização previsto (TI): 8 semestres

PPC História

Atividades teórico-práticas: 30 horas
 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): 120 horas
 Estágio Curricular: 405 horas
 Créditos Complementares: 6 (200 horas)
 Disciplinas Eletivas: 450 horas
 Carga horária total do curso: A carga horária total do curso é de 2.855 horas
 8 semestres – Diurno
 10 semestres – Noturno

Ao se observar o item acima referido, notou-se que os projetos utilizaram formas diferentes para demonstrar a integralização da carga horária. O PPC de Ciências Biológicas restringe-se a especificar a carga horária total e o número de semestres letivos. Enquanto que o PPC de História apresenta um detalhamento da distribuição da carga horária. Contudo não é possível compreender de que forma atendem ao normativo no que diz respeito à prática como componente curricular.

Conforme determina a Resolução CNE/CP 2/2002, a carga horária ficaria assim distribuída:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
 IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais

Cito ainda os parágrafos do Art 12º, da Resolução CNE/CP 1/2002, que definem:

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Portanto, ao analisar somente a categoria “tempo de integralização”, não é possível encontrar a intencionalidade dos cursos em inserir a prática em sua organização curricular. As especificações contidas nas resoluções acima citadas conferem à prática um espaço e um tempo diferenciados, trazendo para os currículos uma perspectiva transdisciplinar na medida em que propõem a inserção da prática em todas as disciplinas e através das diferentes disciplinas e ao longo do curso, ou seja, a prática perpassa todas as experiências do aluno de Licenciatura, o futuro professor.

No projeto do Curso de Licenciatura de História, há um detalhamento na matriz curricular com especificação da distribuição da carga horária para práticas, totalizando 444 horas. Na grade curricular, foi possível observar que existe um detalhamento no que se refere à inserção da prática nas disciplinas específicas e no seu significado, conforme o projeto

pedagógico, em que define a existência de “Horas de prática e disciplinas vinculadas ao ensino”. Outro aspecto importante que se verificou na grade curricular deste curso foi que a prática está inserida nas disciplinas de conteúdo específico do curso.

Ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, verifiquei no conteúdo do seu texto indicações para o desenvolvimento das atividades de caráter “*teórico, prático ou teórico-prático*” s.n²⁸.

Há também um destaque para as disciplinas “direcionadas à formação do futuro docente”. Contudo, ao analisar a grade curricular, não localizei nenhuma especificação relacionada à carga horária para tais práticas.

O Projeto do Curso de História, no item “5. Perfil do Egresso”, reporta-se à estrutura curricular com um “eixo comum de disciplinas voltadas para métodos e técnicas da pesquisa histórica e outras que articulam dimensões de prática de ensino no programa das disciplinas de conteúdo historiográficos”. Justificam, ainda, que: “a prática, quer de pesquisa quer de ensino será vivenciada como componente curricular ao longo do curso, sem prejuízo à formação específica que oferece as modalidades de Bacharelado e Licenciatura.” (PPC História, p. 14)

No que se refere ao desenvolvimento da Área Específica e da Área Pedagógica, observei que ambos os PPCs apresentam um elenco de competências para formação do futuro docente. No caso do Projeto do Curso de História, há uma divisão entre competências gerais e competências específicas. Esse é o item de maior abrangência do Projeto Pedagógico, em que houve maior preocupação em definir o que está compreendido na formação do aluno do curso de História. Saliento que o referido projeto traz no seu conteúdo a ênfase nas questões referentes à formação do historiador, afirmando que o licenciado só terá um desempenho profissional adequado se adquirir as competências e habilidades do historiador (p.11). Isso evidencia que a formação do bacharel se sobrepõe à formação do professor, reproduzindo no discurso do PPC o antigo modelo da prevalência das disciplinas de conteúdo específico em relação às disciplinas de conteúdo pedagógico e educacional.

²⁸O projeto Pedagógico de Ciências Biológicas não apresenta numeração, por este motivo não é possível indicar a página de onde foi transcrito o conteúdo analisado, ficando expresso por meio da abreviatura: s.n (sem número).

Outro aspecto analisado diz respeito à formação das habilidades e competências em que ficou evidenciado que as competências gerais dizem respeito à formação do futuro historiador enquanto que as competências referentes ao futuro professor são uma transcrição das competências encontradas na Resolução CNE/CP 1/2002.

No item que define o perfil do aluno egresso declara que a “formação integral do historiador associando a um adequado desempenho em qualquer área, **inclusive** e especialmente o ensino” (p.12/grifo meu).

Para deixar mais evidente a preocupação do curso com a formação do historiador, trago como complemento a citação em que o Projeto Pedagógico define que “as competências e habilidades específicas para bacharel e licenciado são desdobramentos do perfil integral do historiador.” (p. 14)

Cito ainda uma frase da Resolução CNE/CES 13/2002, “assegurada a plena formação do historiador” (p. 8), que corrobora com a definição anterior. Na definição das habilidades e competências do professor, existe a transcrição da Resolução CNE/CP 1/2002, do item “formação de Professores”, como foi encontrada no projeto de Ciências Biológicas.

O Projeto de Ciências Biológicas expõe, sob a forma de perfil do egresso e na sequência Habilidades e Competências amplas, referências sobre a atuação do Biólogo.

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central (PARECER CNE/CP 9/2001 p.30).

Ao buscar informações a respeito da forma pela qual os cursos apresentam conteúdos pedagógicos, conteúdos específicos, a prática e o estágio curricular às matrizes curriculares anexadas no PPC de ambos os cursos, pude verificar que, no Curso Ciências

Biológicas, as disciplinas pedagógicas iniciam na Etapa²⁹ 2, em caráter Alternativo para a escolha entre duas disciplinas oferecidas. Nas etapas 4, 5 e 6, verifiquei que há oferta de, pelo menos, duas disciplinas pedagógicas como obrigatórias. Não foram encontradas disciplinas práticas, somente Estágios de docência que se iniciam na Etapa 6.

Outro aspecto que vale registrar é que não há ementas das disciplinas no Projeto Pedagógico do Curso. Portanto, não foi possível conferir se há alguma proposta de práticas inserida nas disciplinas.

Ao analisar as matrizes curriculares, observei que as disciplinas se apresentam em diferentes categorias para opção de matrícula. No PPC de História, apresentam-se como: **O** – disciplina obrigatória; **OA** – disciplina obrigatória alternativa; **C** – complementar; **E** – eletivas. No PPC de Biologia, há as seguintes categorizações: Obrigatória, Alternativa e Eletiva.

Vale dizer que não encontrei especificações sobre os critérios para definição das categorias, somente a especificação da totalidade de horas/aula a cada categoria de disciplinas para matrícula em cada semestre letivo

No Projeto Pedagógico de História, verifiquei que as disciplinas pedagógicas se iniciam no 2º semestre, contudo são consideradas “AO” – quer dizer: disciplina obrigatória alternativa; e, no 5º semestre, há a disciplina de Introdução à Prática como obrigatória, e Estágios de História, que seguem nos próximos semestres. Não há mais nenhuma menção à disciplinas práticas. Ao analisar as súmulas das disciplinas, verifiquei que as disciplinas O – Obrigatórias e AO - Obrigatórias e alternativas estão incluídas na mesma listagem sem qualquer distinção entre elas. Assim, não há clareza sobre a relevância entre uma classificação ou outra.

As disciplinas pedagógicas que oportunizarão as reflexões e conhecimentos necessários para a inserção no campo profissional são oferecidas no segundo semestre do Curso de Licenciatura de História. São elas: Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Seminário de Ensino de História: teoria e prática. Essas disciplinas são oferecidas somente no segundo semestre, ou seja, não são ofertadas em nenhuma outra oportunidade e o aluno poderá cursar somente uma delas. Então, quer dizer que o aluno de Licenciatura de História vai optar por uma das disciplinas e as demais não farão parte de sua formação docente?

²⁹O Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas utiliza a nomenclatura “Etapa” para designar o semestre letivo.

As 400h previstas pela Resolução CNE 2/2002, para a “prática como componente curricular”, que deveriam ocupar espaço/tempo específico no interior dos cursos de Licenciatura, ou foram identificadas num caráter de formalização, como foi o caso do PPC de História, ou não foram inseridas na matriz curricular, como no caso do PPC de Ciências Biológicas, já que não encontrei indícios visíveis por meio da grade curricular ou pela leitura das ementas das disciplinas.

No que se refere ao Estágio Curricular, os projetos pedagógicos dos cursos estão plenamente alinhados com as determinações das Diretrizes para a formação inicial de professores, cumprindo com as definições de carga horária e com itens específicos para tratar da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Também está de acordo com os pressupostos que conduzirão a experiência de estágio curricular, como a troca de experiências, a reflexão sistemática acerca do trabalho docente, a atitude investigativa diante dos fatos educativos, etc.

Seguindo a próxima etapa da Análise Documental, examinei os Projetos Pedagógicos dos cursos de Ciências biológicas e de História da UFRGS e as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, com o propósito de averiguar a abordagem epistemológica que orienta a proposta curricular dos cursos.

Dimensão B - Diretrizes dos cursos de Ciências Biológicas e de História e os princípios orientadores do projeto pedagógico e do currículo que definem a orientação epistemológica que fundamenta a prática.

A prática como componente curricular, como se apresenta na resolução CNE/CP 1/2002, deixa em aberto um espaço para a discussão sobre o caráter epistemológico que a instituição assumirá na elaboração do seu projeto pedagógico, pois apresenta uma dimensão que rompe com os antigos modelos de formação inicial docente.

Foi necessário que as IES reexaminassem a proposta curricular de seus cursos de Licenciatura, entendendo que a prática não fica reduzida às questões de transposição didática, mas incorpora-se nos currículos como oportunidade de inserir o futuro docente desde o início do curso num contexto teórico, político e cultural mais amplo. Assim, rompe-se com a lógica da racionalidade que vinha caracterizando os cursos de formação inicial de professores, em que primeiro vem a teoria, por meio dos conhecimentos científicos, e depois a prática reduzida ao estágio curricular.

Desta forma foi essencial que as instituições de formação docente estabelecessem nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura uma perspectiva epistemológica que expressasse a intencionalidade da instituição a respeito do modelo de formação docente.

Não bastaria somente uma adequação das matrizes curriculares com a distribuição das 400h como previsto na Resolução CNE/CP 2/2002, mas deverá haver a definição de pressupostos que orientassem a proposta curricular com vistas a inserir a prática em tempo e espaço específico numa perspectiva interdisciplinar, atribuindo-lhe sentido e significado, concebendo a epistemologia da prática.

Isso implica em considerar que a epistemologia da prática é a forma de como se colocar diante do objeto de conhecimento. Por isso, torna-se necessário desenhar um novo projeto de curso de formação inicial docente que contemple “espaços” de inserção, investigação e reflexão, num “tempo” articulado entre as vivências do cotidiano escolar e as vivências acadêmico-científicas.

Na leitura do parecer CNE/CP 9/2001, constatei eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na elaboração do Projeto Pedagógico dos cursos de formação inicial docente. Nesse caso, vou ater-me ao Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa:

Para superar a suposta oposição entre conteudismo e pedagogismo os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.

Os discursos dos documentos legais trazem mudanças significativas para a formação docente. Apresentam princípios que orientam que as instituições de ensino no sentido de como devem reelaborar seus currículos, entendendo que a formação docente deve estar apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, e que o espaço para a prática seja um lugar de formação, produção e construção dos saberes.

Ao analisar o PPC de Ciências Biológicas, encontrei, no item “Descrição das opções de concepção pedagógica”, uma citação sobre relação ensino-aprendizagem em que se afirma: “acreditamos que a linguagem em suas múltiplas modalidades, o conhecimento físico e lógico-matemático não são inatos nem adquiridos por transmissão, mas dependem da interação do sujeito com o objeto do conhecimento.”(s.n).

Na sequência desse item, encontra-se a descrição dos tipos de atividades de ensino-aprendizagem do curso, afirmando que:

O licenciando em Ciências Biológicas realiza um conjunto de Atividades de Ensino obrigatórias, em cinco semestres, que objetivam dotá-lo de conhecimentos fundamentais, tanto do campo biológico como do campo educativo. São atividades de caráter teórico, prático ou teórico-prático, com destaque aos Estágios de Docência em Ciências e em Biologia (PPC Ciências Biológicas s.n).

O projeto ainda faz referência à Resolução CEPE nº 04/2004, na qual define que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferece, desde a etapa inicial do curso, disciplinas direcionadas à formação do futuro docente, incluindo as que objetivam despertar e desenvolver o interesse nos discentes para a pesquisa no campo educacional.

A leitura deste projeto não mostra um avanço na concepção de formação de professores na medida em que apresenta as atividades de ensino obrigatórias distinguindo em “específicas” e “pedagógicas”. Ainda que demonstre a intenção de desenvolver atividades teórico-práticas, acaba por atribuir destaque ao estágio curricular. O conteúdo do projeto revela-se contraditório e questionável sobre o que consideraria atividades de caráter teórico-prático e se, nestas atividades, haveria espaço para as práticas pedagógicas além do estágio curricular.

Vale dizer que somente neste projeto foi possível encontrar uma referência sobre a forma de articulação dos saberes. Com relação à autonomia dos cursos de Licenciatura em relação aos Bacharelados e outros cursos profissionalizantes, constatei que os dois cursos apresentam Projetos Pedagógicos próprios para os cursos de Licenciatura. Contudo, na leitura do projeto do Curso de Ciências Biológicas encontrei o item “forma de acesso”, mas não observei nenhuma referência a respeito da forma de entrada no concurso vestibular. Portanto, não está claro se há concurso especificamente para a Licenciatura.

Ainda na busca de alguma intenção em distinguir os cursos de Licenciatura e Bacharelado, encontrei uma citação afirmando que, de acordo com da Resolução CEPE 04/2002 , o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferece, desde a etapa inicial, disciplinas direcionadas à formação do futuro docente, incluindo as que objetivam despertar e desenvolver o interesse nos discentes para a pesquisa no campo educacional. Nesse caso, há indícios de que o curso atende aos normativos, na medida em que oferece essas disciplinas desde o início do curso. Todavia, em análise anterior, essa afirmação é passível de questionamentos devido ao caráter das disciplinas oferecidas como “Alternativas”.

Já no PPC de História, no item “5. Perfil do Egresso” há a afirmação de “ingresso único” para o curso de Licenciatura e Bacharelado em História. Justificando tal afirmativa, cito novamente o conteúdo do projeto em que diz: “as competências e habilidade específicas para bacharel e licenciado são desdobramentos do perfil integral do historiador.

E as referidas modalidades são escolhidas durante o curso.” (p. 14). Desse modo, conclui-se que o curso de Licenciatura de História, no que se refere à autonomia dos cursos, não atendeu ao proposto nos documentos legais.

Conforme o Parecer CNE/CP 9/2001:

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de Licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o Bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula”. PARECER CNE/CP 9/2001 (p. 16):

Há, portanto um sombreamento expressivo da identidade dos cursos investigados, demonstrando que ainda não avançaram na distinção dos cursos de Licenciatura e Bacharelado.

No que se refere à interação entre as IES e as escolas de Educação Básica, há uma proposição de que aconteça, durante o curso de formação inicial docente, o estudo e a análise dos projetos educativos das escolas que compõem as redes estaduais e municipais de ensino como oportunidade de inserirem-se no contexto da educação.

Segundo o Parecer CNE/CP 9/2001:

O estudo e a análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e/ou Municipais e de projetos educativos das escolas também ficam, em geral, ausentes da formação dos professores dos respectivos estados e municípios. A familiaridade com esses documentos e a sua inclusão nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição para que os professores possam inserir-se no projeto nacional, estadual e municipal de educação (PARECER CNE/CP 9/2001, p.19).

Ao buscar indícios sobre como se estabelecem as relações entre as escolas de Educação básica e a IES, fica subentendido que este vínculo acontece mediante os encaminhamentos para os estágios curriculares, esta é uma questão que se une à próxima categoria de análise, que trata da prática como componente curricular, pois, conforme define o Parecer CNE/CP 9/2001 (p.56-57):

No que se refere à articulação entre teoria e prática, estas Diretrizes incorporam as normas vigentes. O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática – deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer

deve compreender o que faz. Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Como diz o texto, “o princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer”. Nesse sentido, os cursos devem prever situações em que os futuros professores coloquem em prática o uso dos conhecimentos que adquiriram em diferentes oportunidades ao longo do curso. Pode ser nas disciplinas oferecidas, em atividades de atuação coletiva, na articulação dos conhecimentos em diferentes práticas, ou, ainda, na observação e reflexão de situações-problema, por meio de observações do cotidiano escolar.

No que se refere à prática pedagógica, localizei no conteúdo do Projeto Pedagógico de História, no item 5 (p.14), uma citação que trata do perfil do egresso, com a seguinte afirmação:

eixo comum de disciplinas voltadas para os métodos e técnicas da pesquisa histórica e outras que articulam dimensões de prática de ensino no programa das disciplinas de conteúdo historiográfico. Desse modo a prática, quer de pesquisa quer de ensino será vivenciada como componente curricular ao longo do curso, sem prejuízo da formação específica que oferecem as modalidades de Bacharelado e Licenciatura.

No item “Perfil do Curso”, o projeto pedagógico de Ciências Biológicas apresenta como “princípios da concepção pedagógica do curso” o princípio da interdependência entre teoria e prática. (s.n)

Ainda analisando o Projeto de Ciências Biológicas, encontrei uma citação referente ao “Programa de Consolidação das Licenciaturas”³⁰, com a intenção de destacar a importância da articulação entre teoria e prática. Cito o documento, no trecho que diz: “A aula tomada como espaço-tempo de investigação, apresenta ao professor a possibilidade de conhecer, refletir e entender os processos individuais e coletivos de aprendizagem dos alunos [...]” (p.13).

Noutro item do projeto em que apresenta “Descrições das opções de concepção pedagógica”, encontrei no subtítulo “Tipos de atividades de ensino-aprendizado referenciais”, a indicação de que o licenciando realizará ao longo do curso: “conjunto de

³⁰O Programa de Consolidação das Licenciaturas ou Prodocência tem por objetivo ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de Licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior.

atividades de ensino obrigatórias em cinco semestres, que objetivam dotá-lo de conhecimento tanto do campo biológico, como do campo educativo. São atividades de caráter teórico prático ou teórico-prático [...]”.

Neste projeto foi possível encontrar indícios de alguma intencionalidade relativa à prática e à relação teoria e prática. No entanto, eles se perdem na medida em que não representam uma proposição mais consistente do curso. O discurso do documento institucional perde consistência, por exemplo, quando não especifica a carga horária para a prática e quando não apresenta a súmula das disciplinas. Sem esses elementos não é possível concluir a real definição para as práticas.

Há uma diferença muito grande entre os dois documentos e ambos deixam dúvidas a respeito de qual espaço/tempo é atribuído à prática. No PPC de Licenciatura de História, que pareceu ser melhor estruturado e cuja configuração parece ser mais adequada, não inclui no seu discurso um espaço para referenciar sobre a prática como componente curricular. Apenas limita-se a contabilizar na integralização da carga horária as 444h exigidas na Resolução CNE/CP 2/2002 e inclui, ao final das ementas das disciplinas que contabilizam horas de prática, uma mesma expressão que qualifica a disciplina como prática.

A realização da análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos em relação às Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, mediante as categorias que dizem respeito à Dimensão B, buscaram identificar os espaços/tempos atribuídos à prática. Essas informações possibilitariam verificar a concepção epistemológica subjacente à proposta curricular dos cursos investigados. Mas, devido às informações incipientes e, muitas vezes, inexistentes não foi possível compreender a intencionalidade de cada curso.

É possível concluir que ainda há conflitos sobre as relações entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre a teoria e a prática. Dessa forma, pouco puderam avançar a caminho da ruptura proposta pela reforma nos cursos de formação inicial de professores, menos ainda para uma definição epistemológica para a prática nos seus currículos.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Que concepção de prática é atribuída pelos professores das disciplinas pedagógicas e específicas dos cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e de História?

De que forma os professores estão comprometidos com a formação pedagógica?

Que práticas incentivariam a formação do sujeito crítico- reflexivo?

As respostas para estas questões foram encontradas nas entrevistas realizadas com os professores das disciplinas específicas e pedagógicas dos cursos investigados. Os professores entrevistados foram selecionados por meio de indicação dos coordenadores de cada Curso, os quais foram consultados no encontro em que foi solicitada a autorização para analisar os respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos. A terceira e última etapa da pesquisa consistiu em compreender a concepção de prática assumida pelos professores dos cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e História da UFRGS e analisar a existência de propostas de práticas incentivadoras de formação crítica.

O interesse por estas questões se deu pela importância de se averiguar a participação dos professores tanto da área específica quanto da área pedagógica no processo da reforma curricular no que diz respeito à prática especificamente.

Outro aspecto que me despertou curiosidade foi verificar a possibilidade de uma ruptura do modelo de formação docente com uma nova perspectiva curricular. Verificar na fala dos professores o que eles julgavam importante na formação do futuro docente foi a forma que encontrei de conferir o posicionamento crítico frente à realidade da escola básica.

O contato com os coordenadores dos cursos aconteceu nos seus departamentos, com agendamento prévio e em momentos distintos. Meu encontro com estes professores teve a finalidade de apresentar-lhes o objetivo da pesquisa, solicitar o uso do Projeto Pedagógico do Curso como instrumento de análise das questões que problematizam esta dissertação e, por fim, requerer o preenchimento do Termo de Livre Consentimento para o uso dos referidos documentos.

Ao conversar com os coordenadores, percebi que ambos traziam um discurso de insatisfação com relação à forma como foi encaminhada a construção do Projeto Pedagógico do Curso. Nas suas falas, ficou claro que há um mal estar relacionado às mudanças curriculares por vários aspectos, seja pela atribuição de elaborar um documento de cunho pedagógico sem a formação adequada para isto, seja pelas discussões que foram geradas em torno da implementação das determinações das DCN's, ou ainda pelos entraves que se estabeleceram na relação com a FACED³¹.

O que ficou muito evidente é que tanto o professor coordenador do curso de Licenciatura de História, como o professor coordenador do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas de alguma forma manifestam o descontentamento pela forma como aconteceu a

³¹ FACED – Faculdade de Educação: Fica sob a responsabilidade da Faculdade de educação o oferecimento das disciplinas pedagógicas.

reforma curricular, ficando claro que, passados quase dez anos das designações para mudanças curriculares, ainda há uma tensão sobre como foi deliberada a condução desta reforma.

Nesta etapa de análise das entrevistas, a intenção foi constituir um diálogo entre as contribuições dos professores entrevistados e o referencial teórico que sustenta a discussão desta pesquisa.

Os professores participantes da pesquisas compõem dois grupos distintos, pois há aqueles que fazem parte do Curso de Ciências Biológicas e os que fazem parte do grupo do Curso de História. Há outra possível divisão de grupos entre os professores de disciplinas específicas de seus cursos e professores de disciplinas pedagógicas.

Considerando que os sujeitos fazem parte da mesma instituição e que participaram dos mesmos processos de debates e discussões em torno da reforma curricular, ficou definido que as entrevistas seriam agrupadas pela modalidade da disciplina, ou seja, disciplinas específicas (três professores) e disciplinas pedagógicas (cinco professores).

O processo de categorização originou-se a partir das questões de pesquisa que foram desdobradas nas perguntas que constituíram a entrevista. As entrevistas foram lidas e depuradas em três categorias referencias (Concepção de prática; Relação teoria e prática; Formação crítica). Desse modo, foram selecionados 27 excertos que constituem o diálogo entre as contribuições dos sujeitos participantes da pesquisa e o referencial teórico. O texto está estruturado em três seções, nas quais serão tratadas as temáticas que constituem cada uma das categorias.

Para cada sujeito entrevistado, foi nomeado um código com letras e números sequenciais. A primeira letra representa a inicial do curso de Licenciatura: H – História e C – Ciências Biológicas. Após a primeira letra, o número que representa o sujeito e a letra final identifica a modalidade da disciplina: E – específica e P- Pedagógica.

<p>H1p H – Licenciatura em História 1 – Número do sujeito entrevistado P – Disciplina pedagógica</p>

Figura 3. Exemplo de identificação dos sujeitos da pesquisa.

Conforme já tratado nos capítulos anteriores, a partir das atuais Diretrizes para os cursos de Licenciatura, a prática assume espaço e tempo específicos na organização curricular, propondo uma nova configuração para os cursos de formação inicial de professores, na medida em que dispõe que o futuro professor se aproprie das questões relacionadas à realidade escolar desde o início de sua formação, mediante a inserção da prática como componente curricular.

A reformulação dos cursos, conforme as orientações normativas pressupõem que a prática permeie as atividades da formação docente, inserindo-se nas disciplinas ao longo do curso, portanto, não basta que esta determinação esteja inscrita no conteúdo no PPC's e nas matrizes curriculares se não houver o conhecimento e o comprometimento dos professores formadores em efetivamente fazer com que haja uma mudança curricular.

Com o intento de conhecer os sujeitos entrevistados, iniciei com perguntas em que pudessem se apresentar e assim fosse possível traçar a sua identidade na instituição. As primeiras perguntas indagavam sobre o tempo de atividade docente na UFRGS e sobre que disciplina que leciona. Com estas questões foi possível reconhecer os professores das disciplinas específicas e pedagógicas, e, com o tempo de docência na instituição, tomar conhecimento sobre a sua participação no processo de reforma curricular.

Dessa forma, trago a conhecer as características de cada um dos docentes entrevistados por meio das informações obtidas nas primeiras questões da entrevista.

Identificação do sujeito	Tempo de atividade docente na UFRGS	Formação	Disciplinas que leciona
H1p	10 meses	Licenciatura e Bacharelado em História, mestrado em Educação e doutorado em Educação.	Introdução à Prática e Estágio de História; Estágio de Docência em História – Ensino Fundamental. Leciona também no Curso de Pedagogia na disciplina de Ciências Sócio-históricas.
H2p	17 anos	Graduação em Geologia e História, mestrado em Sociologia e doutorado em Educação.	Na disciplina que antigamente chamava-se Prática de Ensino em História e que com a reforma curricular foi desmembrada em 4 disciplinas. Hoje trabalha

			com a disciplina de Introdução e com a disciplina de Estágio em Ensino Fundamental, Ensino Médio.
H3e	17 anos	Licenciatura e Bacharelado em História, mestrado em Educação e doutorado em História	de História Medieval: História da Idade Média Ocidental e Oriental; Paleografia Medieval, Árabes, berberes e judeus na Idade Média e vários outros seminários temáticos eletivos.
CB1p	16 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas mestre em Educação, doutorado em Educação.	Estágio de Docência e orientação de TCC
CB2p	23 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas mestre em Educação, doutorado em Educação.	Estágio de Docência e na Prática de Pesquisa em Educação: TCC
CB3p	15 anos	Graduação em Ciências Biológicas, mestrado em Ciências Biológicas e doutorado em Educação	Estágio de Docência em Biologia e Educação e Questões Ambientais.
CB4e	15 anos	Graduação em Ciências Biológicas, mestrado em Genética e doutorado em Genética	Genética I
CB5e	17 anos	Graduação em Ciências Biológicas Mestrado em Ecologia e Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais	Ecologia de Populações e Comunidades

Quadro 2 . Caracterização dos sujeitos da pesquisa:

Ao longo da entrevista, todos foram questionados sobre seu conhecimento a respeito do conteúdo das Diretrizes Curriculares para formação inicial de professores para Educação Básica. Os cinco professores das disciplinas pedagógicas demonstraram conhecimento do conteúdo das resoluções e apontaram como sendo o aspecto mais relevante a inserção das 400 h/a para prática ao longo do curso e a elaboração do TCC ao final.

A) Concepção de prática

Conforme já discutido no capítulo dedicado aos fundamentos desta dissertação, a prática na formação inicial de professores tem ocupado espaço de destaque nas reformas dos currículos dos cursos de Licenciatura no que tange à determinação dos documentos legais para ampliação da carga horária e à inserção como componente curricular.

Nesse sentido, quando perguntados a respeito da prática, todos os professores entrevistados demonstraram consenso sobre sua relevância na formação docente. Por outro lado, ao serem perguntados sobre a importância dos conhecimentos teóricos e os conhecimentos advindos da prática, há uma evidente abertura para diferentes perspectivas epistemológicas a partir dos diferentes olhares para formação docente.

Conforme o Parecer 9/2001,

Se pretendemos que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus futuros alunos, é fundamental que os formadores também assumam esse compromisso em relação aos futuros professores, começando por levar em conta suas características individuais, experiências de vida, inclusive, as profissionais. Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem (PARECER CNE/CP 9/2001p. 32).

Fica evidente que há uma expectativa sobre a atuação do professor formador para acompanhar as mudanças advindas da reforma curricular. Este seria tema para uma outra pesquisa no campo da pedagogia universitária devido à sua complexidade e importância. Mas não fugirei da tarefa de analisar os indícios nos depoimentos dos entrevistados de que demonstram desconhecer o processo de mudança curricular e, por consequência, desconhecem as proposições destas mudanças, com as quais estão diretamente envolvidos.

Para analisar o conteúdo das entrevistas, fui ao encontro do estudo em que Zeichner (1993) discute as diferentes abordagens para definir o que seja prática nas reformas curriculares dos cursos de formação inicial de professores. O autor refere-se a quatro tradições da prática acadêmica, de eficiência social, desenvolvimentista, sócio-reconstrucionista e a tradição genérica, que seriam a representação das diferentes tradições numa mesma instituição.

Sobre a prática na formação inicial, os docentes CB2p, H1p e CB1p atribuem o mesmo conceito, relacionando-a a ações empíricas, ao processo de ação-reflexão e ação, e a vivências do contexto real. É importante observar que esses entrevistados são representantes das disciplinas pedagógicas.

Dentre as tradições da prática assinaladas por Zeichner (1993), há a tradição genérica, que ganhou espaço no ensino de professores, na medida em que o ensino reflexivo ganhou espaço nas discussões do campo da formação inicial docente.

Sem que atribua grande importância à matéria sobre a qual a reflexão deve incidir, sobre os critérios a usar a avaliação da qualidade de reflexão ou sobre a medida em que os professores devam conter uma crítica ao contexto social e institucional que situa o seu trabalho (ZEICHNER, 1993, p.22).

Neste caso, refletir sobre as próprias ações tem a ver com o fato de que os futuros professores têm necessidade de argumentar sobre a sua própria prática sem o compromisso de se referir à qualidade, ao contexto e aos problemas enfrentados. O exercício da reflexão fecha-se em si mesmo, centrado em si próprio, como podemos observar nos excertos abaixo.

CB2p

As práticas ou as ações empíricas realizadas pelos estudantes em processo de formação docente são necessárias e indispensáveis à constituição do *ser professor*, especialmente nos cursos de formação inicial, como as Licenciaturas.

[...] Do conjunto de aspectos, destaco o aumento significativo de CH dos componentes curriculares “práticos”, viabilizando espaços de aprendizagens aos estudantes, anteriormente, não presentes nos currículos. Apesar da legal/formal a ampliação da CH prática, ainda precisamos atuar na reconceptualização de ‘prática’, ainda afastada dos componentes teóricos.

H1p

Na medida em o magistério implica na relação pedagógica, que só se constrói na medida da ação e da reflexão sobre a ação.

CB3p

Entendo "prática" como qualquer atividade que permita ao licenciando vivenciar o contexto "real" do campo da educação (vivências em escolas, em outros espaços educativos, contato com estudantes, trabalhos de pesquisa "*in loco*").

A relação da prática associada ao estágio foi evidenciada na fala do professor CB1p. Esse professor atua na supervisão de estágios e orientação de TCC, e percebe-se que ainda não transitou para as atuais concepções de prática de ensino nos cursos de formação inicial de professores.

CB1p

No momento do estágio, os licenciandos interessam-se pelas leituras do campo da Educação, realizando um esforço para interpretar as situações vivenciadas em sala de aula e nas escolas.

No caso dos alunos da Biologia, são muitos os que cursam a disciplina “O Jogo”, sendo capazes de recontextualizar os seus aprendizados durante a realização dos estágios. Os demais estudos teóricos, como os desenvolvidos na área da Didática, por exemplo, são mobilizados no momento da elaboração do projeto de investigação do TCC.

O professor H2p utiliza uma metáfora para ilustrar a relação teoria e prática, considerando a importância dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos pedagógicos num equilíbrio. Outra observação que vale um comentário é sobre a expectativa dos alunos ao iniciarem os cursos de Licenciatura a qual o, segundo o entrevistado, se modifica, o que sinaliza para a conscientização do valor das experiências práticas em sua formação.

H2p

[...] eu me atrevo a dizer pra eles, numa balança, fica muito equilibrado, não adianta tu só entender de história. Eu tenho que entender dos instrumentos pedagógicos necessários. Eles chegam aqui achando que o bom professor de história tem que saber a matéria, mas isso se modifica muito.

Os professores H3e e B5e associam a prática às experiências de formação do Historiador e do Biólogo. No caso do professor H3e, ele traz no seu discurso a lógica expressada no PPC de seu curso, em que a ênfase é para a formação do historiador.

Nos estudos de Zeichner (1993), “a tradição da prática como eficiência social, implica a afirmação do poder do estudo científico do ensino para o estabelecimento da base da construção curricular”. Segundo o autor, nessa abordagem da formação de professores, há uma descrição dos deveres e das características dos professores salientando as características de ensino específicas e observáveis da aprendizagem dos futuros docentes.

Na fala dos entrevistados H3e e CB5e, pude observar vestígios daquilo que caracteriza a tradição da prática com eficiência social, em que se atribuem importância à prática, mas à prática relacionada à aprendizagem do conteúdo específico, como pode ser observado nos excertos abaixo.

H3e

[...] considero o exercício da leitura crítica e discussão dos autores em sala de aula como uma espécie de prática que prepara os futuros historiadores para as tarefas que deverão desempenhar profissionalmente. Considero a prática algo importante para a formação de professores e pesquisadores, por isso criei a disciplina Paleografia Medieval, na qual os alunos têm tanto o conhecimento teórico quanto a experiência prática com paleografia, transcrição de documentos medievais etc.

CB5e

Acho bem importante os alunos dos cursos de Licenciatura terem atividades práticas das disciplinas. No caso da disciplina que leciono, ficamos 3 dias em campo, realizando um miniprojeto de pesquisa, que tem a ver com a disciplina. Quando forem docentes, eles podem se valer dessa experiência para propor atividades com os seus próprios alunos.

Conforme os estudos de Zeichner(1993), a compreensão destes professores está adequada a concepções da “tradição de prática acadêmica”, que teve sua origem no surgimento dos programas de formação de professores. Esta tradição caracteriza-se por uma

acentuada ênfase na formação acadêmica e de especialista dos conteúdos de ensino. O conhecimento dos conteúdos específicos sobrepõe-se aos conhecimentos pedagógicos.

Segundo o autor,

as contribuições dadas pelas escolas, faculdades e departamentos, visando a formação para o ensino, foram severamente criticadas por terem uma qualidade intelectual supostamente inferior e por interferirem na formação acadêmica dos professores (ZEICHNER, 1993 p. 36).

O entrevistado CB4e manifestou-se de forma hermética, negando a possibilidade de trabalhar conhecimentos pedagógicos, ainda que admita ser professor do curso de Licenciatura, destacando a importância do conhecimento específico para ser um bom professor.

CB4e

Conhecimento pedagógico?

Eu não trabalho com isto. A minha disciplina não é uma disciplina pedagógica, mas de conteúdo para Licenciatura de Biologia.

Eu acho que a formação de um docente começa pelo conhecimento sólido daquilo que ele vai ensinar. Tu podes ter várias atitudes e conhecimentos técnicos de como abordar cada faixa etária de demandas da escola tanto fundamentais com o Ensino Médio, mas se tu não tiveres um conhecimento sólido, tu não vais ensinar. Tu vais ser uma pessoa bem inserida no teu local de trabalho, mas não vai passar disto.

Mas eu sei que tem outras disciplinas fundamentais onde o aluno vai aprender a fazer plano de ensino, tem mais de uma psicologia, aprendem a tratar com diferentes públicos. Têm noções de sociologia, que é fundamental. Têm de ter noções da realidade brasileira.

Tudo isto que é oferecido é fundamental. O que eu tenho ouvido dos meus alunos e acho muito estranho é que eles não aprendem a lidar com as situações no ambiente escolar. Eu não sei se existe alguma disciplina que possa ser inventada para que isto aconteça. No meu entendimento, isto se aprende com a prática e com a maturidade. Sempre que eu converso os meus alunos eu digo que isto é a experiência que traz, não tem ninguém que ensine, não funciona bom senso. Ele aprende vivendo.

Finalizando esta seção de análise e retomando o sentido das tradições, conforme denomina Zeichner(1993), nas relações com os diferentes aspectos do ensino e outros fatores que identificam sobremaneira e identidade do programa. Os programas de formação de professores têm em sua essência a ver com as tradições da reforma, e podem ser influenciados, por mais de uma delas, devido à identidade da instituição, dos atores que fazem parte dela e o contexto histórico-político e social em que estão inseridos.

b) Relação teoria e prática

No modo como está inscrita nas Diretrizes Curriculares, a inserção da prática propõe uma nova perspectiva epistemológica para os cursos de formação inicial de professores, na medida em que determina que “Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio, e a prática será desenvolvida com ênfase nos

procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002).

Por conseguinte, as IES encaminharam os movimentos de mudança curricular a fim de definirem medidas para operacionalizar a reforma no que diz respeito às determinações para a formação inicial docente.

Dos debates promovidos no interior das IES, resultaram as definições para implantação das determinações, contudo uma discussão muito mais aprofundada se faz necessária, pois não basta definir o “como fazer”, mas definir aspectos como “onde queremos chegar” e “que sujeitos queremos formar”. Questões como esta provocam um repensar sobre o significado dos saberes a serem construídos e sobre a lógica resultante da definição epistemológica para formação docente que conduz os processos de ensinar e aprender.

Nesta fase da entrevista, os docentes foram questionados a respeito da importância da relação teoria e prática e dos conhecimentos advindos da prática.

Para Pimenta (2004), as teorias exercem papel fundamental na prática docente, pois iluminam e oferecem instrumentos para análise e investigação que possibilitarão a compreensão e o aperfeiçoamento da atividade docente. A partir dessa afirmativa, selecionei os excertos dos entrevistados que apresentam consonância com o pressuposto da autora.

CB3p

Ambos são importantíssimos: deveriam estar sempre articulados, do início ao fim do curso de formação.

H1p

O desafio que se coloca na prática pedagógica é entendê-la como processo que não separa conhecimentos teóricos e conhecimentos advindos da prática. A prática traz um novo enfoque para a teoria e vice-versa.

[...] na relação teoria-prática, leitura e produção de textos vinculados ao ensino de história, oficinas pedagógicas, elaboração de situações-problema e de propostas pedagógicas, acompanhamento e orientação de estágios docentes.

CB2p

Partindo da concepção que define a indissociabilidade entre teoria-prática, tanto os conhecimentos teóricos (científico-pedagógicos), quanto os práticos são considerados fundantes do processo de formação de professores em Ciências e Biologia. Ou seja, teoria-prática é uma unidade indispensável neste processo, carregado de complexidades cognitivas e afetivas.

Na afirmação de CB1p encontrei uma outra perspectiva para a relação teoria e prática na formação docente em que faz referência à autonomia docente na medida em que futuro professor domina os conteúdos específicos e pedagógicos. Para refletir sobre este aspecto, busquei referência em Contreras (2002), que, entre outras concepções, defende que autonomia

não está somente vinculada à relação com as pessoas, mas com a construção reflexiva em um contexto de relação com o outro e de realidades educativas construídas coletivamente. Conforme o autor, “o ensino é um trabalho que requer reflexão autônoma e a elaboração do pensamento próprio, por meio do qual os docentes devem se desenvolver como intelectuais” (CONTRERAS, 2002, p. 232).

Nesse percurso de formação, o docente começaria a refletir sobre o sentido de suas práticas e sobre a necessidade de se construir criticamente um novo trabalho intelectual a serviço da transformação social. Esse é o ponto de partida para a emancipação pessoal e coletiva da sociedade.

CB1p

Considero importantes os conhecimentos pedagógicos aliados aos conhecimentos específicos da área de conhecimento pela qual o professor será responsável. Percebo que os alunos que têm um bom domínio dos conhecimentos biológicos e dos conhecimentos pedagógicos conseguem ter maior autonomia para o planejamento do ensino e maior sensibilidade para a avaliação dos alunos.

Discorrendo sobre esse tema, aponto Pimenta (2002), para quem “o saber não é formado apenas pela prática. Sendo também nutrido pelas teorias da educação”. A formação inicial docente necessita de conhecimentos teóricos, pois possibilita ao futuro docente o conhecimento para uma ação contextualizada, com perspectivas de análise em que compreendam os contextos históricos, sociais e culturais nos quais estarão inseridos e a si próprios enquanto profissionais.

No excerto do entrevistado CB4e, aparece novamente a preponderância dos conhecimento teóricos sobre os conhecimento práticos/pedagógicos quando afirma que o conhecimento teórico adequado pode subsidiar a prática, mesmo não havendo a experiência prática.

CB4e

Eu acho fundamental a prática, eu acho que o professor que não atrela a prática à teoria ele não é um professor completo [...] Em genética, particularmente que envolve como trabalho um enorme laboratório, eu noto que, depois de um conteúdo teórico ser encerrado com uma prática, ele consegue fechar aquilo que aprendeu na teoria. Eu acredito que um curso só cumpre com a sua função completa quando seus professores, além de terem o conhecimento teórico adequado, são ao mesmo tempo pesquisadores e, mesmo que a aula não seja prática, eles consigam levar aquilo que foi realizado como experiência para sala de aula.

No entanto, segundo Garcia (1999), não se deve perder de vista que as práticas são um componente de formação inicial de professores e que a aprendizagem não espera pela educação formal. Começa muito cedo, quando se entra pela primeira vez na escola. O aluno

continua sua trajetória escolar e desenvolve as atividades acadêmicas que fazem parte do currículo oficial da formação dos professores.

Na mesma direção, há na LDBEN 9394/96 a preocupação em legitimar estes conhecimentos quando determina que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Nesta orientação conceitual, Garcia (2002) chama atenção para uma concepção de ensino caracterizada pelo seu “tradicionalismo”. Segundo o autor, ficar centrado nessa perspectiva favorece um tipo de aprendizagem passiva, e num panorama parcial do ensino que não lhes permite ir além daquilo que observam ou trazem de bagagem de vivências escolares.

No que tange aos conhecimentos em relação à formação docente, o entrevistado CB5e passou longe da possibilidade de atribuir algum significado à relação teórico-prática. Em sua fala há uma preocupação em instrumentalizar o futuro docente com recursos, técnicas e conhecimentos para “gerenciar” os processos de ensino-aprendizagem. Ainda que no final de sua fala afirme nunca ter tido experiência em docência da Educação Básica. Esta afirmação indica que na sua função de professor de cursos de formação inicial docente, não houve uma reflexão mais aprofundada em relação a responsabilidades sobre esse contexto.

CB5e

[...] penso que os alunos, futuros docentes, além das disciplinas de cunho técnico, devem ter conhecimentos de informática (mesmo que a escola não tenha recursos, o professor precisa se atualizar e o meio digital é muito importante), de filosofia (entender o mundo é básico) e de algum tipo de conhecimento que trabalhe “geração de conflitos”, pois a sala de aula é um espaço onde “se tem muitos interesses diferentes”, não é bem esse o termo que quero dizer, mas o professor hoje tem que ser um bom “gerenciador de conflitos”, pois não deve ser fácil trabalhar em uma escola de primeiro e segundo grau (acho que estes termos não existem mais)...

Nunca tive experiência de docência de educação básica (só meu estágio curricular), mas esta é a impressão que me passa.

Nesta seção, os entrevistados H2p e H3p não tiveram participação

a) Formação crítica como modelo de formação docente.

Os docentes entrevistados, tanto das disciplinas específicas como das pedagógicas, atuam nos cursos de Licenciatura, portanto, todos estão de alguma forma comprometidos com a formação docente. A partir dessa consideração, foram questionados sobre quais conhecimentos seriam importantes na formação inicial de professores, considerando a realidade sócio-histórica e cultural das escolas de Educação Básica hoje.

O meu interesse por esta questão vai ao encontro das possibilidades que as mudanças trouxeram para os currículos de formação inicial docente, na medida que as disciplinas se abrissem para a inserção da prática pedagógica.

Conforme Ghedin (2008, p. 44):

É necessário que os estágios e as práticas se organizem em unidade de sentido e que auxiliem a constituição de identidade profissional do professor, com os saberes docentes necessários para atuar na escola contemporânea.

Seria necessário repensar a formação do professor para prepará-los para as necessidades sociais da escola de hoje. O caminho e as opções seriam determinantes para uma formação emancipatória, preparando-os com base nas suas reflexões acerca da realidade sócio-histórica e cultural para a tomada de decisões em questões relacionadas à desigualdade e à injustiça dentro da sala de aula. Estou tratando de uma perspectiva fundamentalmente política, contudo, esse talvez seja o conteúdo de maior demanda na atividade docente.

Zeichner indica que “A reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça, e classe social por um lado e o acesso ao saber escola e o sucesso escolar por outro”. (1993, p.26). e outras questões devem ser encaradas no dia a dia do professor, seja da classe popular ou da classe abastada, e esperam por respostas, atitudes concretas, na medida em que vão surgindo dentro do contexto imediato da sala de aula. Nessa linha de pensamento, a prática reflexiva é o compromisso enquanto prática social quando busca respostas para a ação docente.

Esses foram os motivos que me motivaram a tratar deste assunto que é complexo, pois abrange espaços de discussões nos campos políticos, pedagógicos, históricos e culturais da formação docente. Achei que seria oportuno contemplá-lo em minha pesquisa.

Ao iniciar a análise das questões referentes a esta categoria, encontrei a afirmação de CB1p, onde há indicações de uma intencionalidade de prática constituída pela pesquisa-ação.

CB1p

A exigência de relatar por escrito as vivências e de analisá-las, com base em referencial teórico estudado ao longo do curso, faz com que a formação pedagógica ganhe um maior sentido, pois os licenciandos conseguem perceber o papel da reflexão fundamentada teoricamente, sobre a ação, a fim de transformá-la.

Percebo que antes e durante o estágio, os alunos interessam-se por conhecimentos advindos de experiências práticas, estão preocupados com o “como” e com “o quê” do fazer pedagógico. Nesse período, a troca com os colegas, o relato dos problemas, o esforço coletivo para a elaboração de alternativas é o que os mobiliza.

No final do semestre, quando para finalizar os relatórios, os alunos precisam reler os seus diários e analisar suas vivências, estão mais abertos a estudos para o aprofundamento teórico acerca de algum tema que tenha emergido de suas vivências, como o tema da avaliação, por exemplo.

Conforme Pereira-Diniz e Zeichener (2008, p. 74):

O uso de pesquisa ação enquanto estratégia de ensino na formação inicial de professores baseia-se em uma relação diferente entre as teorias pessoais dos professores e as teorias acadêmicas. Com a pesquisa-ação a tarefa é vista como sendo ajudar os futuros professores a desenvolverem suas teorias práticas.

Ainda analisando a afirmação de CB1p, em torno da proposta da pesquisa-ação, os futuros professores são auxiliados a refletir sobre suas experiências e, posteriormente, sistematizá-las em produção do conhecimento teórico.

Outro aspecto tratado na fala do entrevistado dentro da abordagem da pesquisa-ação, refere-se à dimensão da coletividade. Dentro dessa prática, os futuros docentes têm espaços de partilha de suas reflexões e construções, como exemplifica Pereira-Diniz e Zeichener (2008) no relato da operacionalização de uma pesquisa na Universidade de Wisconsin,

Cada professor em formação identificava e remodelava os próprios questionamentos de sua pesquisa, mantinha diários de pesquisa os quais compartilhava regularmente. Respondia por escrito aos registros e apresentava oralmente os achados da pesquisa para todo o grupo (PEREIRA-DINIZ e ZEICHENER, 2008, p. 75).

Dando continuidade às análises, observei na afirmação de H2p e CB2p que os conhecimentos sugeridos como significativos para atuação docente no atual contexto educacional referem-se a um “saber-fazer” pragmático, desvinculado da prática como compromisso social.

H2p

[...] essa costura entre conhecimento que eu aprendi de história da América e o que são as necessidades sociais dos meus alunos, ele se materializa e eles se sentem nossos alunos, muitas vezes, autores das suas aulas, tem uma coisa muito importante nas nossas quatro cadeiras que é desenvolver a noção de autoria no processo educacional, os alunos, os estagiários nossos, fizeram textos, deram para os seus alunos, eles é que desenharam a aula.

CB2p

Através de procedimentos variados, ao longo do semestre, entre estes: leituras de artigos com trocas interativas; elaboração de Planos de Ensino (concepções, modelos e elaboração de instrumentos de trabalho docente – Planos de Ensino Geral e/ou Específico, dependentes do grupo discente escolar com o qual os estagiários atuam); elaboração de materiais didáticos, focados na série escolar e nos discentes correspondentes; e escrituras das reflexões analíticas do processo de estágio, por cada estagiário

Tanto os conhecimentos práticos, quanto os teóricos, conforme às distintas classificações inventadas ao longo do tempo histórico-social, são indispensáveis a uma formação docente que se opera nos cursos de Licenciatura.

[...] conhecimentos pedagógicos relativos ao processo de transformação aluno

→ professor, que se fundam nos princípios de alteridade, reciprocidade, cooperação e coletividade, entre outros.

Na afirmação dos próximos entrevistados, há um rol de indicação sobre os saberes que julgam necessários na formação docente. Há uma importante variação sobre as concepções

apresentadas pelos sujeitos, sem nenhuma possibilidade de correspondência entre eles. Por exemplo: os professores das disciplinas pedagógicas pensam assim, e o professores das disciplinas específicas assim... Ou, ainda, o grupo de Ciências Biológicas apresenta pontos de concordância quando aponta isto... E os de História isto... Dessa forma, posso julgar que não há um consenso sobre os saberes a serem construídos na formação docente por parte do grupo de professores.

Recorrendo à Tardif, busquei o elenco de saberes que constituem os “saberes ocultos”:

Saberes da formação profissional (das ciências da educação e a ideologia pedagógica). São os saberes adquiridos nas instituições de formação de professores. Encontram-se aqui os saberes pedagógicos que surgem de reflexões sobre a prática educativa e que se manifestam em sistemas mais ou menos coerentes que orientam essa atividade (TARDIF, 2007, p. 37);

Saberes disciplinares: integram-se através da formação dos professores em suas áreas específicas, ou seja, os saberes da Matemática, Biologia, etc. (TARDIF, 2007, p. 38);

Saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos através dos quais as instituições organizam a seleção de saberes sociais que consideram necessários à formação dos educandos (TARDIF, 2007, p.38);

Saberes experienciais: saberes fundados no trabalho cotidiano e no conhecimento do contexto de trabalho. Brotam e são validados pela experiência. Podem ser chamados também de saberes da prática (TARDIF, 2007, p.38).

H1p

Deve possuir solidez nos conhecimentos específicos da história e igualmente nos conhecimentos da educação como um campo mais geral que considera questões psicológicas, sociológicas e antropológicas por exemplo. Ele deve possuir a sensibilidade de conectar conhecimentos acadêmicos e conhecimentos escolares dentro das realidades socioculturais específicas em que sua prática se realiza. Para além dos conhecimentos específicos, o licenciando deve possuir uma postura de busca de compreensão dos fenômenos da realidade histórica, social e cultural das escolas da Educação Básica, que no contexto brasileiro atual possuem uma complexidade e desafios profundos

CB4e

É claro que existem vários tipos de conhecimentos técnicos que podem fazer diferença entre o mau e o bom professor. Eu não conheço todas as disciplinas que são oferecidas nem como obrigatórias mas eu tenho conhecimento que além da prática e além do trabalho de conclusão que agora é obrigatório e eu acho fundamental porque ele coloca o professor no mundo da pesquisa. Não é porque ela não é pesquisadora que ela não tem que estar preocupada com a pesquisa até pra ela explicar para o seu aluno o que é pesquisa.

CB3p

Conhecimentos advindos de uma "profunda" articulação teoria-prática que leve em conta possibilidades de inovação pedagógica e de busca de significados para o ensino e a escola contemporânea; conhecimentos relativos às diversas infâncias e juventudes, especialmente.

B1p

Noto também que a formação em psicologia poderia estar mais voltada para o manejo de situações de conflito e para o desenvolvimento de formas de interação baseadas no respeito mútuo, em sala de aula.

Assim, o estudo de Piaget, Kamii e La Taille, no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, são relevantes. Nesse sentido, também considero que os alunos das Licenciaturas se beneficiariam de estudos no campo do interacionismo, como os de Goffmann, por exemplo

Na sequência da análise, encontrei na citação do entrevistado uma outra perspectiva de conhecimento para formação docente. Ele se refere aos saberes construídos mediante as experiências da vida escolar do futuro professor, dos modelos observados, interpretados e das aprendizagens construídas. Retomando Pimenta (1999), em sua pesquisa dedicada aos saberes docentes construídos através da prática, há um destaque sobre a mobilização dos saberes da experiência, que seria aquele pelo qual o professor, desde quando aluno, aprende sobre o ser professor. Nesse caso, CB5e coloca-se como recurso de ensino para dar conta do seu compromisso na formação docente.

CB5e

Apenas dou algumas dicas de como um professor pode se “portar” em aula, mas nada muito específico. Acho que as atitudes minhas serão importantes para eles no futuro, como um “modelo”, tanto negativo quanto positivo.

Para finalizar a última etapa do estudo, examinei a contribuição do entrevistado H3e, que versa sobre suas concepções epistemológicas relacionadas ao ato de ensinar o aprender. Ao tratar do pensamento crítico, parece que reproduz um conceito de forma automática, descontextualizada, contudo, no desenvolvimento de sua resposta, foi apresentando elementos de reflexão que foram esclarecendo e legitimando as suas opções. Ao referenciar a prática pedagógica porém, declara espontaneamente o lugar/espço e o tempo atribuídos, revelando de modo voluntário aquilo que levantei como suspeita na análise documental, ou seja, há a previsão das práticas nos programas de formação de professores, mas nem todos os professores estão fazendo valer este pressuposto legal.

H3e

O pensamento crítico – duvidar de tudo – é uma das principais contribuições e exigências desta disciplina.

Mas trabalho com pressupostos pedagógicos como o fato dos alunos não serem “folhas em branco” a quem o professor simplesmente ensina, mas sim indivíduos com vivências e expectativas próprias que devem ser exploradas no contexto da aprendizagem [...]

[...] então metodologia de ensino eu costumo usar como as metodologias utilizadas, ou seja, se a aula é expositiva, se a aula prática, se tem seminários de apresentação dos alunos, este tipo de coisa, e prática pedagógica fica ou no limbo ou simplesmente se acrescenta dois ou períodos.

6 REVISITANDO AS PERGUNTAS À LUZ DAS ANÁLISES

As implicações das atuais DCN's para a formação de professores como possibilidade de uma nova perspectiva para prática pedagógica nos cursos de Licenciatura de Biologia e História da UFRGS foram o eixo sobre o qual se articularam todas as discussões da pesquisa desta dissertação.

Com a preocupação em desenvolver o estudo de caso sobre reforma curricular para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de Licenciatura, procurei traçar, no entorno do elemento principal da pesquisa, etapas distintas que foram construindo a triangulação proposta das definições da metodologia do trabalho.

A primeira etapa foi a análise nos documentos que normatizam a reforma do significado da prática na formação inicial docente. Essa etapa inicial constituiu o cerne da pesquisa, o conteúdo principal da triangulação.

Os resultados das próximas etapas de análise foram compondo as facetas da triangulação, iniciando com o estudo da relação entre os documentos normativos e os projetos pedagógicos dos cursos, a fim de identificar qual espaço/tempo é atribuído à prática nos PPP's. Seguiu-se com a análise das entrevistas dos professores, em que foram averiguadas a compreensão da(s) concepção(ões) de prática assumidas por professores dos cursos de Licenciatura, e finalizando, ainda na análise das entrevistas, a análise da existência de propostas de práticas incentivadoras da formação crítica-reflexiva.

Com vistas a rever as reflexões que compuseram o Capítulo 5, passo a tecer considerações finais, procurando explicitar as constatações feitas nessa caminhada com possíveis respostas às principais indagações.

6.1 PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A origem das discussões em torno da prática na formação inicial de professores surgiu com força nos últimos anos, com as discussões sobre a qualidade da formação docente e devido às normativas que instituem uma nova configuração para a organização curricular dos cursos de Licenciatura.

A nova legislação, implantada a partir da LDEBN, bem como os documentos emanados pelo CNE subsequentemente construíram um avanço nessa área ao estabelecer uma configuração específica para os cursos de Licenciatura e para o Bacharelado. A relevância dada ao curso de Licenciatura, na medida em que determina a sua

independentização do curso de Bacharelado, tende a qualificar a formação de professores para a educação básica.

Ao analisar as Diretrizes Específicas para a elaboração do projeto pedagógico dos cursos de Ciências Biológicas e História, verifiquei que não há distinção significativa do Bacharelado em relação à Licenciatura. Como já comentando durante a análise, não há expressão sobre a identidade de Licenciatura, o que a coloca ainda como apêndice do Bacharelado, este sim necessita alcançar um alto nível de conhecimento específico na sua área.

Ao visualizar as Tabelas 1 e 2, foi possível concluir que as diretrizes específicas dos cursos analisados não mantêm correspondência clara com as determinações legais contidas no Parecer CNE/CP 9/2001.

À luz das constatações da análise, pude avançar na hipótese de que a intencionalidade do discurso legal promovido pela Resolução CNE/CP 1e2/2002 não foi traduzido nas diretrizes específicas dos cursos.

Mediante o exposto, a prática como componente curricular, conforme consta na resolução CNE/CP, não é contemplada no discurso das diretrizes específicas. Há somente uma indicação para o atendimento ao normativo das resoluções. Com essa constatação, é possível afirmar que as determinações legais não estejam sendo traduzidas nos projetos e nas matrizes curriculares devido às lacunas existentes no discurso do normativo.

Por fim, do ponto de vista legal, há um conflito nos discursos que prejudicam os avanços na construção de uma nova concepção para a formação de professores. E, para responder à pergunta sobre a perspectiva atribuída à prática nos conteúdos das DCN's, na formação docente, fica evidente que ocupa um espaço secundário, na medida em que o próprio curso de Licenciatura não manteve sua identidade respeitada.

6.2 EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

As regulamentações advindas das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 pressupõem uma revisão dos conceitos epistemológicos na medida em que inserem a prática como componente curricular e atribuem a essa proposta uma relevância para qualificar o processo de formação inicial docente. Isso visa oferecer a futuros professores espaços e tempos dedicados à reflexão sobre as questões que envolvem os saberes necessários à atuação docente.

Essas modificações pressupõem novas formas de ensinar e aprender os saberes docentes. Conseqüentemente, provocam um repensar sobre as finalidades do ensino nos cursos de Licenciatura. Por isso, nesta etapa da investigação, procurei respostas que me possibilitassem identificar qual é o espaço/tempo atribuído à prática nos PPC's dos cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e História da UFRGS, mediante os questionamentos sobre o que os cursos de Ciências Biológicas e de História definem como prática nos seus PPC's, e quais princípios epistemológicos fundamentam essa prática.

Esta etapa da pesquisa rendeu uma boa análise no que diz respeito à quantidade de achados e à diversidade de interpretações possíveis para dar conta das respostas. Faço uma descrição das impressões mais impactantes na observação dos documentos, a começar pela sua apresentação. Com configurações muito distintas, em que era possível observar, por exemplo, que o PPC de História havia sido elaborado atendendo um padrão formal, contudo havia uma restrição significativa na abordagem de conteúdos importantes para a definição epistemológica dos cursos. Já no PPC de Ciências Biológicas constatei que a elaboração do documento estava num formato padronizado, mas no seu conteúdo havia alguns ensaios de uma reflexão sobre as questões que demarcariam pressupostos epistemológicos.

Para atender ao que determinam as normativas, os projetos demonstram que houve alguma tentativa de mudança seja por meio da inserção das horas previstas para a prática pedagógica, como no caso do PPC de História, ou pela reflexão impressa no conteúdo, como no caso do PPC de Ciências Biológicas. Ambos os projetos acabam por esvaziarem-se em si mesmos no que se refere ao discurso proposto nos documentos legais.

Durante a análise, foi possível observar as contradições que justificam esta afirmativa quando, por exemplo, o PPC de História coloca as disciplinas pedagógicas como alternativas, ou, ainda, quando atribui destaque escancarado à formação do historiador, relegando à Licenciatura para um plano secundário. No PPC de Ciências Biológicas, ainda que apareça uma tentativa de reflexão acerca da concepção epistemológica para a formação de professores, não foi possível verificar aspectos que confirmariam os pressupostos, pois não estavam expostas as súmulas das disciplinas.

Outro aspecto observado é a entrada no concurso. Enquanto o PPC do curso de História define uma única entrada para Licenciatura e Bacharelado, o PPC de Ciências Biológicas não deixa claro se há distinção. Esse também foi um achado relevante, pois é um elemento importante para a definição da identidade do curso, já que estaria relacionada ao contexto que define a opção epistemológica na medida em há o intento de proporcionar ao

futuro docente uma formação destinada à constituição do ser professor, desde a sua entrada no curso de Licenciatura.

Por esses e outras observações constatadas nesta etapa da investigação, posso considerar que os cursos ainda não modificaram epistemologicamente a perspectiva da prática na formação de seus professores. Muitas questões podem ser levantadas como para interpretar o contexto que se desvelou com a pesquisa, mas ficarei com a suposição de que há muito ainda que discutir no interior das instituições a respeito da necessidade de reverem os currículos dos cursos de formação docente. Talvez este seja ainda um momento muito incipiente e haja a necessidade de aguardar uma avaliação dos resultados que refletirão na formação de professores mais preparados para atuar na escola de hoje.

6.3 CONCEPÇÃO DE PRÁTICA DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

A análise das entrevistas empenhou-se em encontrar respostas para a concepção de prática atribuída pelos professores dos cursos de Licenciatura e de que forma esses professores estariam comprometidos com a formação pedagógica dos futuros docentes. As questões que conduziram esta etapa da pesquisa originaram-se pelo interesse em compreender a perspectiva dos professores acerca da prática como componente curricular e sua participação na construção dos conhecimentos pedagógicos.

Os professores foram questionados também sobre o seu conhecimento acerca da reforma curricular, o que daria subsídios para avaliar as condições dos docentes na efetiva participação e entendimento das mudanças implementadas nos currículos. Um dado relevante a partir desta questão é que apenas um dos oito entrevistados afirmou não ter conhecimento sobre a reforma.

Com relação a esse ponto, posso dizer que as respostas referentes à concepção de prática foram muito surpreendentes. A maioria dos sujeitos, do seu jeito, expressou nas suas falas o quanto é importante que a prática seja associada à teoria como um fator decisivo para a formação docente. Mesmo que alguns tenham relacionado a prática ao momento de estágio curricular, posso considerar que a instituição representada pelos docentes entrevistados progrediu na medida em que a concepção da relação teoria-prática passa a ser admitida e valorizada pelo corpo docente. Este é um espaço de abertura para novas discussões que poderão alavancar avanços para a construção da concepção da prática no interior das disciplinas e, conseqüentemente, na organização curricular do curso.

Contudo, nesta mesma direção, houve também quem afirmasse não trabalhar em sua disciplina conhecimentos pedagógicos. Neste caso retomo a reflexão acerca das tensões existentes no interior dos cursos na disputa por “espaços/tempos” entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Com este e outros depoimentos analisados, parece que ainda está muito arraigada a concepção de que o conhecimento específico sobrepõe-se ao conhecimento pedagógico e que, para ser um “bom professor”, deve-se ter os conhecimentos específicos consolidados e os conhecimentos pedagógicos virão como um anexo aos específicos, relegando a formação docente ao segundo plano.

Ainda que seja apenas um professor na totalidade dos participantes, considero este um fato importante a ser avaliado, pois demonstra a resistência à abertura de uma nova perspectiva para a formação docente. Sugere ainda que as discussões sobre a implementação da reforma devem ser retomadas no sentido de se averiguar de que forma está acontecendo a implantação das mudanças, com a intenção de acompanhar o processo, refletindo sobre as dificuldades e possibilidades no estabelecimento dos pressupostos legais.

6.4 MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE: ENTREVISTAS

A última pergunta da pesquisa tinha a finalidade de investigar as práticas incentivadoras da formação do sujeito crítico-reflexivo. Essa questão nasceu da expectativa de verificar no discurso dos professores formadores qual era sua preocupação com a formação dos docentes, considerando a realidade educacional contemporânea.

Perguntados sobre quais conhecimentos julgariam importantes à formação dos futuros professores, posicionaram-se das mais diversas formas. Mas a que mais me chamou atenção foi que havia muitas indicações a respeito dos saberes docentes, sem haver um consenso definido sobre quais saberes seriam pertinentes.

Em alguns casos, os depoimentos direcionaram-se para saberes mais pragmáticos, aqueles que atenderiam às dificuldades cotidianas por meio de aplicação de técnicas e recursos. E houve quem se posicionasse afirmando que não estaria comprometido com a formação pedagógica dos seus alunos.

Esta seção de análise levantou algumas preocupações no sentido de que não há um horizonte definido nos cursos de formação docente no que se refere à implantação da reforma curricular. Com todas as modificações indicadas pelas Resoluções e Diretrizes e todo movimento institucional de debates e discussões acerca das demandas para adequação das mudanças curriculares, ainda assim percebe-se que a reforma está apenas encobrindo as

velhas práticas e concepções sobre formação de professores. Esta hipótese se confirmou quando, por exemplo, encontrei no PPC de História a evidente a relevância para a formação do historiador. E, na fala dos docentes, depoimentos que revelam a permanência da histórica tensão existente entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico.

Nota-se, nesse sentido, que os cursos estão longe de poder afirmar que oferecem qualquer perspectiva diferenciada em torno de uma formação que possibilite a construção de um sujeito crítico-reflexivo, a não ser por alguns posicionamentos isolados que asseveram desenvolver em suas disciplinas atividades que provoquem a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS - FECHANDO A TRIANGULAÇÃO

A proposta de construção de uma triangulação em torno da prática na formação inicial docente cumpriu-se na medida em que foram percorridas todas as etapas previstas na pesquisa. Esta triangulação não foi fácil de ser construída, pois demandou um exercício de análise em que cada etapa exigia um novo olhar sob uma nova perspectiva em direção à mesma temática, neste caso, a prática na formação inicial docente.

Subscrevendo o conteúdo das normativas legais, acredito que a vivência de rotinas de sala de aula fortalecerá o professor/aprendiz, dotando-o de conhecimentos reais acerca de movimentos e dinâmicas escolares, que são imprevisíveis e apresentam manifestações muito peculiares, requerendo determinadas condutas, que, muitas vezes, não se encontram explicitadas nas teorias. Esses argumentos justificam a minha escolha de analisar este aspecto dentre tantos outros que foram impostos nas mudanças curriculares.

O contato com os documentos legais oportunizou-me o conhecimento das determinações para as mudanças curriculares que atenderiam a uma nova perspectiva para formação docente. De posse desses conhecimentos, foi possível verificar nos documentos institucionais a aplicabilidade das indicações das normativas e a intencionalidade da instituição perante a reforma nos cursos de Licenciatura. Ouvir as vozes dos professores foi a maneira de descobrir o entendimento e o envolvimento dos docentes na implantação das mudanças curriculares, no que se refere à prática pedagógica. Portanto, o tema principal da pesquisa foi cercado pelas facetas que foram compondo o desenho da triangulação.

Durante a realização da pesquisa, é importante salientar que não encontrei nenhuma dificuldade que impedisse ou prejudicasse a obtenção dos dados e a realização das entrevistas. Na verdade, as dificuldades foram surgindo quando os resultados das análises começavam a se desvelar e não encontravam consonância com as diretrizes que referenciavam a pesquisa.

Com o desenvolvimento da Análise Documental, fui constatando que o conteúdo dos documentos legais, que indica a ampliação do espaço para as experiências práticas, traria a oportunidade de um novo horizonte para a organização curricular dos cursos. Romperia com o modelo tão criticado do 3+1 ou com a formação de professores que oferece um “verniz pedagógico”, por meio da sobreposição dos conhecimentos específicos em relação aos pedagógicos.

Todavia fui concluindo durante a trajetória da pesquisa que as incompletudes, imprecisões e desconhecimentos fazem parte do processo histórico das reformas curriculares. No caso pesquisado, são conhecidos os inúmeros esforços empreendidos pela Universidade

por meio de debates, discussões e pesquisas a fim de informar a comunidade acadêmica sobre as mudanças propostas. Mesmo assim, ainda há quem não tenha conhecimento ou não esteja engajado nesse processo, pois apesar de todo o discurso sobre a prática necessária na formação inicial de professores, os próprios formadores de formadores não se encontram em consonância com esta demanda e trabalham alheios a essa necessidade. Como não existe atuação apolítica na educação, esse movimento acaba por evidenciar uma ação docente, muitas vezes, não comprometida com o objetivo das mudanças necessárias na contemporaneidade, ou melhor, está ainda comprometida com os objetivos hegemônicos que estão sempre tensionando os processos educativos.

Diante dessa constatação sobre a dificuldade da instituição universitária em fazer acontecer o movimento de reforma nos cursos de formação inicial de professores, penso que deveriam ser retomadas as discussões com dados atualizados sobre os processos no interior de cada curso de Licenciatura, por meio dos fóruns que deram início à implantação dos normativos. As reflexões advindas das discussões poderão, aos poucos, ir mobilizando os docentes para um repensar sobre o seu compromisso com a formação inicial de professores. Pode parecer uma proposta ingênua diante de todo histórico que se apresenta nas reformas curriculares, mas, se há indícios de que alguns professores expressam conhecimento e uma atitude coerente com uma nova perspectiva para a docência universitária, por que não continuar a insistir?

Finalmente, ao fazer o fechamento desta dissertação, me coloco em condição de recomençar a caminhada e ampliar a pesquisa em direção a um estudo que dê vez e voz aos futuros professores em fase de formação, especialmente àqueles que tenham vivências práticas, já inseridos no cotidiano da escola de educação básica. Captar suas aprendizagens, impressões, medos, anseios e expectativas com relação ao processo de ensinar e aprender seria um desafio que possibilitaria ampliar meu campo de estudo e, quem sabe, de proposta de pesquisa triangular, estendendo-a para uma perspectiva quadrangular.

REFERÊNCIAS

- BORDAS, Merion, Campos. A interdisciplinaridade na universidade; possibilidades e limites. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai & KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler (Orgs.). **Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- BORDAS, Merion. **Educação e Políticas Públicas: Encontros e Desencontros**. In: ESCOLA DE INVERNO, VI, jul. 2008, Porto Alegre, FAGED/UFRGS.
- CANDAU, V. Novos rumos da Licenciatura. In:_____. (coord.). **Estudos e Debates 1** - Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1988, 93p.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Maria I. **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. **O bom professor e sua prática**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- FREIRE, Paulo & SHOR Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: explicitação das normas da ABNT**. 15. Ed. Porto Alegre: S.N., 2009.
- GARCIA, Carlos M. **A formação de professores para uma mudança educativa**. [s.l.]: [s.e.], [s.d.].
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e História**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KRAHE, Elizabeth D. **Reforma curricular de Licenciaturas**. UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile) – Década de 1990. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.
- LEITE, D. **Reformas Universitárias: Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. **Parecer CNE/CES 1.302/2001** - Diário Oficial da União, Brasília, 5 de março de 2002, Seção 1, p. 15.25

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. **Parecer NE/CP9/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002, seção 1, p. 31.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Resolução CNE/CP2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP1/2002** – Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Abril de 2002. Seção 1, p.31

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZEICHENER, K. M. **A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. **Presença Pedagógica**. v.6 n.34, jul./ago. 2000.

_____; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cad. Pesqui**, São Paulo v.35, n.125, p. 63-85, maio/ago. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Explicitação dos indicadores das categorias de análise. Dimensão A

Dimensão A			
- Elementos constitutivos do Projeto Político Pedagógico e do currículo referentes a Prática na Formação inicial de professores para Educação Básica			
Categorias	Resoluções CNE/CP n. 1 e 2 CNE	Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura	Projeto Pedagógico do Curso de História Licenciatura
1. Tempo de integralização	<p>Res. 2/2002 Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:</p> <p>I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;</p> <p>II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;</p>	<p>1. Dados descritivos gerais.</p> <p>Carga horária total (CHT): 3360 horas</p> <p>Tempo de integralização previsto(TI): 8 semestres</p>	<p>Atividades teórico-práticas: 30 horas</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): 120 horas</p> <p>Estágio Curricular: 405 horas</p> <p>Créditos Complementares: 6 (200 horas)</p> <p>Disciplinas Eletivas: 450 horas</p> <p>Carga horária total do curso: A</p>

	III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;		carga horária total do curso é de 2.855 horas 8 semestre – Diurno 10 semestres – Noturno
2. Distribuição do Tempo: Área Específica/Área Pedagógica	<p>Res.2/2002 I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;</p> <p>II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;</p> <p>III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico- cultural;</p> <p>IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais</p>	<p>b) Tipos de atividades de ensino-aprendizado referencias</p> <p>(...)o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferece, desde a etapa inicial do curso, disciplinas direcionadas à formação do futuro docente, incluindo as que objetivam despertar e desenvolver o interesse nos discentes para a pesquisa no campo educacional.</p>	
3. Competências e Habilidades Gerais	Res.1/2002 Art.3º Princípios norteadores: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das	<p>IV- Perfil do Egresso</p> <p>Competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, na perspectiva socioambiental; - considerar em sua atuação o processo 	<p>3.2.2 Habilidades e Competências Específicas (p.12)</p> <p>-Conhecer não só os conteúdos básicos que são objeto de ensino-</p>

	<p>competências;</p> <p>Art.4º I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;</p> <p>II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.</p>	<p>histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas referentes a conceitos /princípios/ teorias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade; - utilizar o conhecimento das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida sua prática profissional, conhecendo a legislação pertinente; - orientar escolhas e decisões na formação de valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade; - avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos /tecnologias / serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos epistemológicos, históricos , éticos e sociais; - comprometer-se com o aprimoramento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e 	<p>aprendizagem no ensino fundamental e médio como os demais conteúdos que compõe a formação integral do historiador;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estabelecer vínculos entre o debate historiográfico atual, seus temas, teorias e métodos e o saber histórico escolar. -Conhecer a área de atuação do educador em história, sua investigação e prática que permitam a transmissão do conhecimento histórico para os diferentes níveis de ensino. -Analisar, criticar, produzir e difundir recursos didático-pedagógicos ou de divulgação geral sobre conteúdos históricos. -Desenvolver métodos que favoreçam o ensino do que é uma pesquisa, de por quê e como se pesquisa, onde encontrar e trabalhar as fontes escritas, orais, iconográficas e eletrônicas e como organizar e apresentar o conhecimento escolar produzido, de
--	---	--	--

		<p>disponibilidade para mudanças contínuas, sendo esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional;</p> <p>- aplicar as metodologias científicas para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos pareceres etc, em diferentes contextos;</p>	<p>forma a colocar o aluno do ensino fundamental em contato com os processos pelos quais se constrói o conhecimento do passado.</p> <p>-Estimular os usos do discurso histórico que apontem para o fortalecimento da prática da cidadania, baseada na compreensão da dimensão ética do conhecimento histórico o qual, a par da sua validade explicativa, é matéria-prima ideológico-política para legitimação ou contestação de diferentes projetos sobre a sociedade.</p> <p>-Analisar os processos de avaliação do saber histórico escolar, estabelecer procedimentos e elaborar instrumentos com esta finalidade.</p> <p>-Compreender o papel social da escola, da educação democrática e da pluralidade das experiências e práticas cognitivas</p>
--	--	--	--

4. Conteúdos Específicos e Pedagógicos e Metodologias	<p>Res.1/2002</p> <p>Art. 6. § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:</p> <p>I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;</p>	<p>b) Tipos de atividades de ensino-aprendizado referencias</p> <p>(...)o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferece, desde a etapa inicial do curso, disciplinas direcionadas à formação do futuro docente, incluindo as que objetivam despertar e desenvolver o interesse nos discentes para a pesquisa no campo educacional.</p>	

	<p>V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência.</p> <p>Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.</p> <p>Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:</p> <p>I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;</p> <p>II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;</p> <p>III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;</p> <p>IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;</p> <p>V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a</p>		
--	--	--	--

	ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.		
5. Práticas Pedagógicas	<p>Res. 1/2002 - Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.</p> <p>§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.</p> <p>§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.</p> <p>§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.</p> <p>Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.</p> <p>§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.</p> <p>§ 2º A presença da prática profissional na</p>	<p>2. Descrição das opções de concepção pedagógica</p> <p>b) Tipos de atividades de ensino-aprendizado referenciais</p> <p>O licenciando em Ciências Biológicas realiza um conjunto de Atividades de Ensino obrigatórias, em cinco semestres, que objetivam dotá-lo de conhecimentos fundamentais, tanto do campo biológico como do campo educativo. São atividades de caráter teórico, prático ou teórico-prático, com destaque aos Estágios de Docência em Ciências e em Biologia.</p> <p>e) Práticas pedagógicas e métodos de ensino referenciais</p> <p>As práticas pedagógicas são compostas por: aula teórica, prática ou teórico-prática. Em cada tipo de aula, com metodologias específicas, desenvolvem-se as relações de trabalho exigidas para a aquisição de conhecimentos e geração</p>	<p>Horas de prática e disciplinas vinculadas ao Ensino T: 440h</p>

	<p>formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.</p> <p>Res.2/2002 - Art. 1º - I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;</p>	<p>das aprendizagens necessárias nos alunos, em conformidade com os Planos de Ensino</p>	
<p>6. Estágio Curricular</p>	<p>Res. 1 /2002 - Art.13º § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.</p> <p>Res. 2/2002 - Art. 1º II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;</p>	<p>2. Descrição das opções de concepção pedagógica</p> <p>b) Tipos de atividades de ensino-aprendizado referencias</p> <p>(...)o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferece, desde a etapa inicial do curso, disciplinas direcionadas à formação do futuro docente, incluindo as que objetivam despertar e desenvolver o interesse nos discentes para a pesquisa no campo educacional. Além da oferta da Atividade de Ensino/disciplina Estágio de Docência, obrigatória a todo o licenciando, a partir da segunda metade do curso com duração de 400h, que exige ações e reflexões na e com a</p>	<p>8.1.4 Atividade de Ensino – Estágio Curricular (p.16)</p> <p>O Estágio de Docência em História – Ensino Fundamental e Ensino Médio tem por objetivo proporcionar a realização de experiências de observação, acompanhamento e estágio de docência na disciplina de História. No desempenho de seu plano de trabalho, o aluno deverá demonstrar competência em relação aos objetivos abaixo: problematizar, planejar, executar e relatar as ações em sala de aula; analisar</p>

		<p>comunidade escolar, compreendendo sua organização institucional, planejando aulas e projetos na Área do Ensino de Ciências e Biologia, executando e avaliando as atividades de ensino - aprendizagem, o licenciando realiza a Atividade de Ensino Prática de Pesquisa no campo de estágio, com carga horária de 45h, que resulta no seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).</p> <p>Estágio Curricular</p> <p>O estágio curricular é atividade obrigatória e supervisionada contabilizando horas e créditos. Compreende duas disciplinas: Estágio de Docência em Biologia (sexta etapa, 180h) e Estágio de Docência em Ciências (sétima etapa, 180h). Ambas são disciplinas de caráter teórico-prático, compostas de: (a) aulas na Universidade para estudos, trocas de experiências, reflexões, análises e produções escritas e (b) estágio de docência em escolas da rede pública ou outros espaços educativos. Nas duas disciplinas a regência de classe possui carga horária</p>	<p>criticamente as situações observadas e vivenciadas; elaborar propostas e planos de ensino; desenvolver uma postura investigadora diante dos fatos educativos; exercer reflexão escrita sistemática; refletir sobre a realidade do ensino de História na escola de ensino fundamental e médio; identificar as concepções que orientam às diferentes propostas de ensino de História; elaborar um referencial teórico próprio para o ensino de História.</p> <p>Estágio Curricular Supervisionado</p> <p>T: 405h</p>
--	--	---	--

		<p>entre 20h e 30h. O estágio é orientado por um professor da Universidade. Além do estágio curricular, uma série de outras atividades complementares será estimulada, como estratégia didática para garantir a interação teoria-prática, tais como: participação no programa de iniciação à docência (PIBID), monitoria, iniciação científica, extensão universitária com consequente apresentação de trabalhos em congressos e seminários. Estágios Curriculares não-obrigatórios podem ter suas horas convertidas em créditos complementares.</p>	
--	--	--	--

APÊNDICE B – Explicitação dos indicadores das categorias de análise. Dimensão B

Dimensão B			
Princípios orientadores do projeto pedagógico e do currículo que definem a orientação epistemológica da prática			
Categorias	Resoluções CNE/CP n. 1 e 2/2002	Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura	Projeto Pedagógico do Curso de História Licenciatura
<p>3. Interdisciplinaridade/ Multidisciplinaridade (como articulação entre os saberes)</p>	<p>Res.1/2002 Art.6º - III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; Projeto próprio e inovador:</p> <p>Art.11º III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;</p> <p>IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; Práticas, perspectivas interdisciplinar</p> <p>Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa</p>	<p>c) Formas esperadas de desenvolvimento das habilidades e atitudes e da assimilação de conteúdos para a formação das competências – (Cita um apêndice que não existe.)</p> <p>O desenvolvimento de habilidades e competências tanto em nível acadêmico como em nível profissional se oportuniza pelo inter-relacionamento das atividades que compõem o tripé institucional da Universidade. Sendo assim os alunos desde o início do curso, são incentivados a inserir-se em atividades de pesquisa e extensão.</p>	

	<p>perspectiva interdisciplinar.</p> <p>Art.14º § 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.</p>		
<p>4. Autonomia (em relação aos Bacharelados e outros cursos profissionalizantes)</p>	<p>Res.1/2002 Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:</p> <p>I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de Licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;</p> <p>III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;</p>		<p>5. PERFIL DO EGRESSO (p.14)</p> <p>O licenciado em História deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de historiador, em todas as suas dimensões, o que pressupõe o pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua investigação, produção e difusão. Desse conceito decorre o estabelecimento de ingresso único para a graduação em História</p>

<p>5. Articulações entre Teoria e Prática</p>	<p>Res.1/2002 Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:</p> <p>I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;</p> <p>II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;</p> <p>III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;</p> <p>IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;</p> <p>V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;</p> <p>VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.</p> <p>Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.</p>	<p>2. Descrição das opções de concepção pedagógica</p> <p>b) Tipos de atividades de ensino-aprendizado referenciais</p> <p>O licenciando em Ciências Biológicas realiza um conjunto de Atividades de Ensino obrigatórias, em cinco semestres, que objetivam dotá-lo de conhecimentos fundamentais, tanto do campo biológico como do campo educativo. São atividades de caráter teórico, prático ou teórico-prático, com destaque aos Estágios de Docência em Ciências e em Biologia.</p>	
--	---	--	--

<p>6. Interações entre I.E.S. e Escolas de Ed. Básica</p>	<p>Res.1/2002 Art.7º IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados; Práticas e perspectivas interdisciplinares:</p>	<p>b) Tipos de atividades de ensino-aprendizado referenciais</p> <p>(...)o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferece, desde a etapa inicial do curso, disciplinas direcionadas à formação do futuro docente, incluindo as que objetivam despertar e desenvolver o interesse nos discentes para a pesquisa no campo educacional. Além da oferta da Atividade de Ensino/disciplina Estágio de Docência, obrigatória a todo o licenciando, a partir da segunda metade do curso com duração de 400h, que exige ações e reflexões na e com a comunidade escolar, compreendendo sua organização institucional, planejando aulas e projetos na Área do Ensino de Ciências e Biologia, executando e avaliando as atividades de ensino-aprendizagem, o licenciando realiza a Atividade de Ensino Prática de Pesquisa no campo de estágio, com carga horária de 45h, que resulta no seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).</p>	

<p>7. Práticas Investigativas</p>	<p>Res. 1/2002 Art 2ºIV – o aprimoramento em práticas investigativas;</p> <p>Princípios norteadores:</p> <p>Art. 3º III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. Atribuições a organização institucional:</p> <p>Art. 6º V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.</p> <p>Art. 7º - V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;</p>	<p>Perfil do Cursos</p> <p>(...)destacamos os seguintes princípios da concepção pedagógica do Curso(...)</p> <p>-princípio da pesquisa como eixo articulador das atividades curriculares e extracurriculares;</p>	
--	--	---	--

APENDICE C – E-mail para convite de participação da entrevista**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PPGEDU

Prezado professor,

Venho convidá-lo para contribuir com a minha pesquisa para dissertação de mestrado intitulada: “As implicações das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas: Possibilidades de novas perspectivas para a prática pedagógica”, sob orientação da prof^a. Dr^a. Merion Campos Bordas.

Por meio de uma conversa com o/a professor(a) coordenador(a) do curso, surgiu a indicação do seu nome para participação da entrevista para coleta de dados.

Sua participação é fundamental, uma vez que seu nome foi especialmente indicado considerando sua atuação na formação de professores, seja por meio das disciplinas pedagógicas ou das disciplinas específicas do curso.

Fico no aguardo do seu retorno para combinarmos a melhor forma de realizarmos a entrevista.

Atenciosamente,

Flávia F. Costa

APÊNDICE D - Entrevista dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

DIMENSÕES E INDICADORES	CB1p	CB2p	CB3p	CB4e	CB5e
<p>IDENTIDADE DOS SUJEITOS</p> <p>Qual tempo de atuação na docência dos Cursos de Licenciatura da UFRGS?</p> <p>Quais disciplinas e quais cursos de Licenciatura está atuando atualmente?</p>	<p>16 anos Atuei como professora substituta no ano de 1995 e sou professora efetiva da UFRGS desde dezembro de 1996. Faz 16 anos.</p> <p>Estágio de Docência em Biologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e como orientadora de TCC Licenciatura em Ciências Biológicas.</p>	<p>23 anos Desde 1989.</p> <p>Neste semestre (2010/2), atuo na Atividade de Ensino/disciplina <i>Estágio de Docência em Ciências (EDU02X18)</i> e na Prática de Pesquisa em Educação: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC Licenciatura-Bio), componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Em semestres anteriores, já atuei em outras disciplinas sob a responsabilidade da <i>Área Ensino de Ciências/ DEC</i>, deste mesmo curso e, também, da Licenciatura em Pedagogia (EDU02066 – Educação em Ciências Naturais).</p>	<p>15 anos</p> <p>Atualmente sou professora de "Estágio de Docência em Biologia" (Licenciatura em Ciências Biológicas) e "Educação e Questões Ambientais" (Licenciaturas em C. Biológicas, Química e Pedagogia)</p>	<p>15 anos</p> <p>Desde 96 nas Licenciaturas de Ciências Biológicas</p> <p>Genética I.</p>	<p>17 anos Desde 1994</p> <p>Disciplina de Ecologia de Populações e Comunidades</p>

<p>EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA</p> <p>Qual significado que atribuído às práticas na formação inicial de professores?</p> <p>Qual importância atribuída aos conhecimentos teóricos e aos conhecimentos advindos da prática para formação docente?</p> <p>Trabalha na sua</p>	<p>No momento do estágio, os licenciandos interessam-se pelas leituras do campo da Educação, realizando um esforço para interpretar as situações vivenciadas em sala de aula e nas escolas. A exigência de relatar por escrito as vivências e de analisá-las, com base em referencial teórico estudado ao longo do curso, faz com que a formação pedagógica ganhe um maior sentido, pois os licenciandos conseguem perceber o papel da reflexão fundamentada teoricamente, sobre a ação, a fim de transformá-la.</p> <p>Percebo que antes e durante o estágio, os alunos interessam-se por conhecimentos advindos de</p>	<p>As práticas, ou as ações empíricas realizadas pelos estudantes em processo de formação docente, são necessárias e indispensáveis à constituição do <i>ser professor</i>, especialmente nos cursos de formação inicial, como as Licenciaturas.</p> <p>Partindo da concepção que define a indissociabilidade entre teoria-prática, tanto os conhecimentos teóricos (científico-pedagógicos), quanto os práticos são considerados fundantes do processo de formação de professores em Ciências e Biologia. Ou seja, teoria-prática é uma unidade indispensável neste processo, carregado de complexidades cognitivas e afetivas.</p> <p>Sim</p>	<p>Entendo "prática" como qualquer atividade que permita ao licenciando vivenciar o contexto "real" do campo da educação (vivências em escolas, em outros espaços educativos, contato com estudantes, trabalhos de pesquisa "<i>in loco</i>").</p> <p>Ambos são importantíssimos: deveriam estar sempre articulados, do início ao fim do</p>	<p>Entendo muito pouco. Há alguns anos atrás tive que fazer um plano de ensino que constasse todas as exigências da UFRGS ... um se chamava metodologia de Ensino e outro Prática Pedagógica, me dei ao trabalho de ligar para uma professora da FACED para perguntar qual a diferença entre metodologia de Ensino e outro Prática Pedagógica, eu recebi como resposta uma risada por que esta professora disse que estes dois termos de confundem, então eu acredito por ter me formado em 1980 e não haver este tipo de sutileza, eu nunca tive uma formação que me permitisse preencher</p>	<p>Acho bem importante os alunos dos cursos de Licenciatura terem atividades práticas das disciplinas. No caso da disciplina que leciono, ficamos 3 dias em campo, realizando um mini projeto de pesquisa, que tem a ver com a disciplina. Quando forem docentes, eles podem se valer desta experiência para propor atividades com os seus próprios alunos.</p> <p>Também muito importante.</p> <p>Um bom professor é aquele que se mantém motivado e atualizado, seja qual for a área que está sendo ensinada. Não. Apenas dou algumas</p>

<p>disciplina conhecimento pedagógicos? Como?</p>	<p>experiências práticas, estão preocupados com o “como” e com “o quê” do fazer pedagógico. Nesse período, a troca com os colegas, o relato dos problemas, o esforço coletivo para a elaboração de alternativas é o que os mobiliza. No final do semestre, quando para finalizar os relatórios, os alunos precisam reler os seus diários e analisar suas vivências, estão mais abertos a estudos para o aprofundamento teórico acerca de algum tema que tenha emergido de suas vivências, como o tema da avaliação, por exemplo.</p>	<p>Como? Através de procedimentos variados, ao longo do semestre, entre estes: leituras de artigos com trocas interativas; elaboração de Planos de Ensino (concepções, modelos e elaboração de instrumentos de trabalho docente – Planos de Ensino Geral e/ou Específico, dependentes do grupo discente escolar com o qual os estagiários atuam); elaboração de materiais didáticos, focados na série escolar e nos discentes correspondentes; e escrituras das reflexões analíticas do processo de estágio, por cada estagiário.</p>	<p>curso de formação.</p> <p>Muitos! Através de várias estratégias didáticas: leitura e discussão de artigos ou trechos de artigos; discussão de filmes; visitas a escolas; entrevistas em espaços educativos diversos; buscas na internet (documentos oficiais, como por exemplo PCN’s); reportagens de jornais de grande circulação, entre outras.</p>	<p>este tipo de documento com clareza, então metodologia de ensino eu costumo usar como as metodologias utilizadas, ou seja se a aula é expositiva, se a aula prática, se tem seminários de apresentação dos alunos, este tipo de coisa, e prática pedagógica fica ou no limbo ou simplesmente se acrescenta dois ou períodos.</p> <p>Eu acho fundamental a prática, eu acho que o professor que não atrela a prática à teoria ele não é um professor completo eu costumo Em genética particularmente que envolve como trabalho um enorme laboratório e eu noto que qd, depois de um conteúdo teórico é encerrado com uma prática El consegue fechar aquilo que ele</p>	<p>dicas de como um professor pode se “portar” em aula, mas nada muito específico. Acho que as atitudes minhas serão importantes para eles no futuro, como um “modelo”, tanto negativo quanto positivo.</p>
--	--	---	--	---	---

				<p>aprendeu na teoria e eu acredito que um curso só cumpre com a sua função qd completa quando seus professores além de ter o conhecimento teórico adequado eles são ao mesmo tempo pesquisadores e mesmo que a aula não seja prática eles consigam levar aquilo que foi realizado como experiência para sala de aula.</p> <p>Conhecimento pedagógico? Eu não trabalho com isto. A minha disciplina não é uma disciplina pedagógica mas de conteúdo para Licenciatura de Biologia.</p>	
--	--	--	--	--	--

<p>CURRÍCULO E SEUS PRINCÍPIOS</p> <p>Tens conhecimento das Res. CN/CP 1/2002 e 2/2002?</p> <p>Participou ou tomou conhecimento dos processos de reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura da UFRGS a partir das referidas Resoluções?</p> <p>Quais aspectos te pareceram mais importantes?</p>	<p>Sim.</p> <p>Sim.</p> <p>O aumento da carga-horária de estágio de docência e a inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura como exercício de análise teórica, após a realização dos dois estágios obrigatórios. Tenho percebido que a inclusão da disciplina de LIBRAS como obrigatória, aumentou a sensibilidade dos licenciandos para a questão da inclusão de estudantes com necessidades diversas.</p>	<p>Sim.</p> <p>Sim,</p> <p>participei dos processos relativos às Licenciaturas em Ciências Biológicas e Pedagogia.</p> <p>Do conjunto de aspectos, destaco o aumento significativo de CH dos componentes curriculares “práticos”, viabilizando espaços de aprendizagens aos estudantes, anteriormente, não presentes nos currículos. Apesar da legal/formal ampliação da CH prática, ainda precisamos atuar na reconceptualização de ‘prática’, ainda afastada dos componentes teóricos.</p>	<p>Sim</p> <p>Sim,</p> <p>do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, como docente, e do curso de Licenciatura em Pedagogia como membro da Comissão de Graduação que elaborou a reestruturação a partir das novas diretrizes.</p> <p>A inserção da prática desde o</p>	<p>Sim,</p>	<p>Acho que não...</p> <p>na verdade não me lembro do que se trata...</p> <p>Não, não me lembro...</p>
--	---	--	---	-------------	--

			início do curso (aumento da carga horária) e do TCC ao final.		
<p>MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE</p> <p>Considerando a realidade histórica, social e cultural das escolas de Educação Básica, quais conhecimentos consideras importante aos futuros docentes – alunos dos cursos de Licenciatura?</p>	<p>Considero importantes os conhecimentos pedagógicos aliados aos conhecimentos específicos da área de conhecimento pela qual o professor será responsável. Percebo que os alunos que tem um bom domínio dos conhecimentos biológicos e dos conhecimentos pedagógicos conseguem ter maior autonomia para o planejamento do ensino e maior sensibilidade para a avaliação dos alunos. Noto também que a formação em psicologia poderia estar mais voltada para o manejo de situações de conflito e para o desenvolvimento de formas de interação</p>	<p>Tanto os conhecimentos práticos, quanto os teóricos, conforme às distintas classificações inventadas ao longo do tempo histórico-social, são indispensáveis a uma formação docente que se opera nos cursos de Licenciatura. No caso da Lic em CBIológicas, destaco: conhecimentos científicos específicos (como por exemplo: ecologia, zoologia, botânica, genética, fisiologia, bioquímica); conhecimentos relativos à História da Ciência, Filosofia da Ciência, Sociologia da Ciência, Epistemologia da Ciência; conhecimentos pedagógicos relativos ao processo de transformação aluno → professor, que se</p>	<p>Conhecimentos advindos de uma "profunda" articulação teoria-prática que leve em conta possibilidades de inovação pedagógica e de busca de significados para o ensino e a escola contemporânea; conhecimentos relativos às diversas infâncias e juventudes, especialmente.</p>	<p>Eu acho que a formação de um docente começa pelo conhecimento sólido daquilo que ele vai ensinar. tu podes ter várias atitudes e conhecimentos técnicos de como abordar cada faixa etária de demandas da escolas tanto fundamentais com Ensino Médio, mas se tu não tiver um conhecimento sólido tu não vai ensinar. Tu vais ser uma pessoa bem inserida no teu local de trabalho, mas não vai passar disto. E claro que existem vários tipos de conhecimentos técnicos que podem fazer</p>	<p>Que pergunta difícil...bom, penso que os alunos, futuros docentes, além das disciplinas de cunho técnico, devem ter conhecimentos de informática (mesmo que a escola não tenha recursos, o professor precisa se atualizar e o meio digital é muito importante), de filosofia (entender o mundo é básico) e de algum tipo de conhecimento que trabalhe “geração de conflitos”, pois a sala de aula é um espaço onde “se tem muitos interesses diferentes”, não é bem</p>

	<p>baseadas no respeito mútuo, em sala de aula. Assim, o estudo de Piaget, Kamii e La Taille, no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, são relevantes. Nesse sentido, também considero que os alunos das Licenciaturas se beneficiariam de estudos no campo do interacionismo, como os de Goffmann, por exemplo. No caso dos alunos da Biologia, são muitos os que cursam a disciplina “O Jogo”, sendo capazes de recontextualizar os seus aprendizados durante a realização dos estágios. Os demais estudos teóricos, como os desenvolvidos na área da Didática por exemplo, são mobilizados no momento da elaboração do projeto de investigação do TCC.</p>	<p>fundam nos princípios de alteridade, reciprocidade, cooperação e coletividade, entre outros.</p>		<p>diferença entre o mau e o bom professor. Eu não conheço todas as disciplinas que são oferecidas nem como obrigatórias mas eu tenho conhecimento que além da prática e além do trabalho de conclusão que agora é obrigatório e eu acho fundamental por que ele coloca o professor no mundo da pesquise não é por que ela não por que ele não é pesquisadora que ela não tem que estar preocupada com a pesquisa até pra ela explicar por seu aluno o que é pesquisa. Mas eu sei que tem outras disciplinas fundamentais onde o aluno vai aprender a fazer plano de ensino, tem mais de uma psicologia, aprendem a tratar com diferentes públicos eles noções de sociologia que é</p>	<p>esse o termo que quero dizer, mas o professor hoje tem que ser um bom “gerenciador de conflitos”, pois não deve ser fácil trabalhar em uma escola de primeiro e segundo grau (acho que estes termos não existem mais)...Nunca tive experiência de docência de educação básica (só meu estágio curricular), mas esta é a impressão que me passa.</p>
--	--	---	--	--	--

				<p>fundamental, eles tem de ter noções da realidade brasileira.</p> <p>Eu trabalho pelo MEC fazendo reconhecimento de cursos e acho que esta experiências são fundamentais pois me permitem conhecer outras realidades. Tudo isto que é oferecido é fundamental. O que eu tenho ouvido dos meus alunos e acho muito estranho é que eles não aprendem a lidar com as situações no ambiente escolar. Eu não sei se existe alguma disciplina que possa ser inventada para que isto aconteça no meu entendimento isto se aprende com a prática e com a maturidade sempre que eu converso os meus alunos eu digo que isto é a experiência que trás, não tem ninguém que ensine, não funciona bom senso ele aprende vivendo.</p>	
--	--	--	--	--	--

APÊNDICE E- Entrevista dos professores do Curso de Licenciatura em História

DIMENSÕES E INDICADORES	H1p	H2p	H3e
<p>IDENTIDADE DOS SUJEITOS</p> <p>Qual tempo de atuação na docência dos Cursos de Licenciatura da UFRGS?</p> <p>Quais disciplinas e quais cursos de Licenciatura está atuando atualmente?</p>	<p>10 meses</p> <p>Curso de História: Introdução à Prática e Estágio de História; Estágio de Docência em História – Ensino Fundamental.</p> <p>Curso de Pedagogia: Ciências Sócio-históricas.</p>	<p>17 anos</p> <p>Eu sou o mais antigo, sempre na mesma disciplina.</p> <p>Antigamente chamava-se prática de ensino em história e que com a reforma curricular essa que nós nos inserimos ela desmembrou em 4 disciplinas: eu trabalho então com a disciplina de introdução, com a disciplina de estágio em ensino fundamental, ensino médio,</p>	<p>17 anos.</p> <p>Leciono para o curso de História; disciplinas do setor de História Medieval: História da Idade Média Ocidental e Oriental (obrigatórias); Paleografia Medieval, Árabes, berberes e judeus na Idade Média e vários outros seminários temáticos eletivos. Considero a prática algo</p>
<p>EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA</p>	<p>As práticas pedagógicas são fundamentais na formação do professor, na medida em o magistério implica na relação pedagógica que só se constrói na medida da ação e da reflexão sobre a</p>	<p>curso de história ele se voltou desse modo tradicional, em que primeiro vinham as informações históricas e depois vinha alguma discussão de educação e um estágio lá no final. A reforma curricular eu acompanhei ...</p>	<p>Considero a prática algo importante para a formação de professores e pesquisadores, por isso criei a disciplina Paleografia Medieval, na qual os alunos têm tanto o conhecimento teórico quanto a experiência prática com paleografia, transcrição de</p>

<p>Qual significado que atribuído às práticas na formação inicial de professores?</p>	<p>ação. O desafio que se coloca na prática pedagógica é entendê-la como processo que não separa conhecimentos teóricos e conhecimentos advindos da prática. A prática traz um novo enfoque para a teoria e vice-versa. O professor em formação traz questões de sua bagagem de conhecimentos acadêmicos assim como aqueles experimentados na vida cotidiana e a prática pedagógica pode fazê-lo repensar essas vivências descobrindo o professor que deseja constituir-se.</p>	<p>acompanhei toda ela ... ela foi assim posso dizer bem claramente ... uma batalha com os professores do departamento em história, no caso da história nos temos um curso que quase todas as disciplinas são dadas pelos professores do mesmo departamento, então isso acarreta uma certa visão de propriedade do curso por parte dos professores do departamento, a expressão que eu costumo usar pra me encontrar por ai, é de que o curso aqui na UFRGS ele é uma sociedade por cotas de participação, por exemplo o curso de história, é claro que a maior numero de, a Licenciatura em história os sócios majoritários são a Faced e o departamento em historia, ai entram também disciplinas obrigatórias da política, da sociologia e da antropologia, podem entrar outras em caráter optativo, mas essa divisão ela é difícil de progredir aqui na UFRGS, porque os meus colegas lá do departamento de história, eu não acho que eles se agarrem nessa visão de propriedade, o curso é deles no caso da história o que que acontece, essa histórica briga na Licenciatura entre Faced e o departamento de história ela deixa o curso do meu ponto de vista aleijado, essa é a palavra que eu gosto de</p>	<p>documentos medievais etc. Nas disciplinas obrigatórias nem sempre isso é possível, devido à enorme quantidade de conteúdo, mesmo assim considero o exercício da leitura crítica e discussão dos autores em sala de aula como uma espécie de prática que prepara os futuros historiadores para as tarefas que deverão desempenhar profissionalmente. O pensamento crítico – duvidar de tudo – é uma das principais contribuições e exigências desta disciplina.</p>
<p>Qual importância atribuída aos conhecimentos teóricos e aos conhecimentos advindos da prática para formação docente?</p>	<p>Sim. Trabalho na relação teoria-prática, leitura e produção de textos vinculados ao ensino de história, oficinas pedagógicas, elaboração de situações-problema e de propostas pedagógicas, acompanhamento e orientação de estágios docentes.</p>	<p>Eu costumo fazer paralelos entre os conteúdos teóricos estudados e situações concretas de vida dos alunos, como, por exemplo, quando trabalho a questão do direito na História. Nesta situação lembro um princípio de Maquiavel – “a lei sem a espada é nula” – e demonstro a pertinência desta afirmação com exemplos como os controles de velocidade (pardais) e a forma como as pessoas dirigem na av. Bento Gonçalves para chegar ao Campus do Vale: diminuem a velocidade quando estão chegando no controle e aceleram novamente logo após. Ou quando comparo o sistema de impostos da Idade Média com o atual: impostos diretos como o imposto de renda e impostos indiretos como o ICMS.</p>	

<p>Trabalha na sua disciplina conhecimento pedagógicos? Como?</p>		<p>usar, ele fica um curso com vários aleijões porque ele é montado de uma maneira que os interesses dos atores em jogo eles não são tão preocupados com o melhor desenho curricular, mas qual desenho curricular vai trazer mais vagas para o meu departamento, nossa 400 horas de estágio, mas como é que vão fazer, o curso era tão bom, quando eles dizem o curso, eles estão se referindo ao Bacharelado, no caso da história, nesta universidade quase todos os curso tem dupla saída nas Licenciaturas, bacharel e licenciado o curso ficou dessa maneira agora, ele ficou um projeto legal, o aluno curso, ficou legal para Licenciatura, o aluno cursa 18 disciplinas onde discute um pouco em como transformar aqueles conteúdos específicos em aula, ao mesmo tempo ele cursa desde o primeiro semestre algumas disciplinas aqui Faced que elas vão acompanhando, e tem 4 disciplinas com a área de ensino em história. ... há professores que se interessam pelas questões de ensino, participam do grupo de trabalho de ensino em história, a rigor nós teríamos que ter uma autoridade acadêmica pra dizer que tu vai ter que fazer o que a ementa diz, este departamento aprovou</p>	<p>Também nesta pergunta não sei se entendi bem o que tu queres dizer: tu te referes a conteúdos vinculados a autores como Piaget, Paulo Freire etc? Isso eu não costumo trabalhar, porque não acho necessário/apropriado.</p> <p>Mas trabalho com pressupostos pedagógicos como o fato dos alunos não serem “folhas em branco” a quem o professor simplesmente ensina, mas sim indivíduos com vivências e expectativas próprias que devem ser exploradas no contexto da aprendizagem, como no uso de exemplos do quotidiano que mencionei na questão anterior.</p> <p>Ainda no mesmo sentido da questão anterior: embora trabalhando com conteúdos de História Medieval, sempre procuro mostrar a atualidade destes conteúdos, como, por exemplo, quando se discute a questão da imagem negativa do mundo muçulmano nos dias de hoje – especialmente após o 11 de setembro – e mostro como se deve contextualizar e relativizar esta questão dentro de uma perspectiva histórica já que na Idade Média – quando surge o islã – o mundo muçulmano não apenas era, no geral, mais tolerante do que é hoje, mas também mais tolerante do que os próprios cristãos</p>
--	--	---	---

		<p>e a câmara aprovou este programa de história.</p> <p>A minha avaliação hoje em dia, eu acho que o currículo do curso de história da UFRGS Licenciatura hoje em dia, ele é mil vezes melhor do que já foi ... eu acho que já melhorou muito, os alunos nos conhecem desde o início do curso, eles vem muito mais aqui, nós abrimos uma grande quantidade de bolsas de iniciação científica ...</p> <p>Eu gosto de dar aula, eu vejo como muito produtivo nessas nossas cadeiras eles começam a discutir o que interessaria, essa costura entre conhecimento que eu aprendi de história da América e o que são as necessidades sociais dos meus alunos, ele se materializa e eles se sentem nossos alunos, muitas vezes, autores das suas aulas, tem uma coisa muito importante nas nossas 4 cadeiras que é desenvolver a noção autoria no processo educacional, os alunos, os estagiários nossos, fizeram textos, deram para os seus alunos, eles é que desenharam a aula. ... Nas disciplinas que eu dou, eu me atrevo a dizer, pra eles numa balança, fica muito equilibrado, não adianta tu só entender de história eu tenho que entender dos instrumentos pedagógicos necessários, eles chegam</p>	<p>daquela época. Sempre lembro da importância do princípio marxista de “duvidar de tudo”, como uma base epistemológica do conhecimento histórico e que as mídias não são neutras, mas expressam correlações de força e são formas de expressão do poder.</p>
--	--	--	---

		aqui achando que o bom professor de história tem que saber a matéria, mas isso se modifica muito assim, há alunos aqui que vão pés estágios aqui ...	
<p>CURRÍCULO E SEUS PRINCÍPIOS</p> <p>Tens conhecimento das Res. CN/CP 1/2002 e 2/2002?</p> <p>Participou ou tomou conhecimento dos processos de reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura da UFRGS a partir das referidas Resoluções?</p>	<p>Sim.</p> <p>Não, pois ainda não trabalhava na UFRGS quando da reestruturação. Não participei na UFRGS desse processo.</p>	<p>com a reforma curricular essa que nós nos inserimos ela desmembrou em 4 disciplinas: uma preparação em estágio e 3 estágios docentes, ensino fundamental, ensino médio e educação patrimonial</p> <p>a área de ensino em história ela cresceu enormemente, ela passou de um professor ... dando aula no curso de Pedagogia e eu dando aula no curso de História ... para 4 professores ... teve um aumento muito significativo na carga horária, ainda não está como eu gostaria, posso comentar porque eu acompanhei todo o processo de produção do meu currículo de história, mas é isso que eu faço esses anos todos, é esse o meu trabalho, ela se modificou, agora é muito mais conforto, são 4 disciplinas... A reforma curricular eu acompanhei ... acompanhei toda ela ... ela foi assim posso dizer bem claramente ... uma batalha com os professores do departamento em história, no caso da</p>	<p>Pelo nome/número eu não lembrava, mas verifiquei o conteúdo e vi que sim, conheço estas resoluções.</p> <p>Participei apenas na última fase, quando da aplicação na UFRGS da questão dos créditos complementares, que fazem parte do item “200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.” Estava na COMGRAD da História quando da aplicação desta parte da resolução, que considero pertinente porque formaliza e valoriza atividades extracurriculares incorporando-as ao currículo acadêmico, que fica enriquecido desta forma.</p> <p>Além da questão dos créditos complementares, mencionada acima, considero importante a questão do estágio curricular, tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado. No caso da Licenciatura, participei também, quando estava na COMGRAD, da criação – junto</p>

<p>Quais aspectos te pareceram mais importantes?</p>		<p>história nos temos um curso que quase todas as disciplinas são dadas pelos professores do mesmo departamento, então isso acarreta uma certa visão de propriedade</p>	<p>com os colegas Fernando Seffner e Nilton Pereira da ampliação da carga horária das cadeiras do estágio, com a ampliação da carga horária da disciplina Introdução ao Estágio. No Bacharelado também a questão do estágio foi reestruturada e ficou bem melhor do que antes.</p>
<p>MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE</p> <p>Considerando a realidade histórica, social e cultural das escolas de Educação Básica, quais conhecimentos consideras importante aos futuros docentes – alunos dos cursos de Licenciatura?</p>	<p>O aluno da Licenciatura em história, que é o que acompanho nos estágios docentes, deve possuir solidez nos conhecimentos específicos da história e igualmente nos conhecimentos da educação como um campo mais geral que considera questões psicológicas, sociológicas e antropológicas por exemplo. Ele deve possuir a sensibilidade de conectar conhecimentos acadêmicos e conhecimentos escolares dentro das realidades socioculturais específicas em que sua prática se realiza. Para além dos conhecimentos específicos o licenciando deve possuir uma postura de busca de compreensão dos fenômenos da realidade histórica, social e cultural das escolas</p>	<p>Pra mim bem claramente, primeiro eu fico muito triste que a gente não consegue ter os estagiários em escolas organizadas, porque nós optamos, não, nós só permitimos estágios em escolas públicas no município de Porto Alegre, basicamente são escolas estaduais. As escolas estaduais fazem um sucateamento ... isso é uma coisa que é ruim, eu ao longo dos anos eu fui selecionando as escolas. Em segundo lugar, tem escolas muito desorganizadas, os alunos ... tem hoje em dia todos os problemas disciplinares que são bastante graves e para os pais, especialmente os nossos alunos eu tenho 4 alunos de manhã e 2 alunas num total de 6 que tem 19 anos, ... Eu acho que uma coisa assim, os alunos novos e estagiários se entristecem, mas assim as escolas, tem</p>	<p>Penso que uma das principais exigências para os futuros docentes é a capacidade de perceber a realidade em que se encontram, com suas limitações e possibilidades. Os alunos que forem exercer o magistério para 1º e 2º grau vão encontrar uma realidade muito difícil, tanto em escolas públicas quanto em particulares, porque a figura do professor está enfraquecida. A cultura de não reprovação que se instaurou dificulta cobrar dos alunos o empenho e esforço que fazem parte de qualquer atividade, ainda mais das intelectuais. São, então, alunos que devem gostar MUITO do que fazem, do conteúdo com que trabalham e do dar aula em si, para compensar um salário insatisfatório, uma indisciplina quase geral, uma situação em que os pais – em geral – não educam nem dedicam tempo suficiente aos filhos e quase tudo acaba sendo</p>

	<p>da Educação Básica, que no contexto brasileiro atual possuem uma complexidade e desafios profundos.</p>	<p>desinteresse da parte dos alunos, uma descrença, que contamina eles negativamente. O que mais necessário é fazer entender, ... ele tem que coordenar aqueles alunos, sem exclusões, ele tem que ter uma paciência, eu digo, é tu que tem que interessá-los, tu tem que de fato partir do principio de que uma criança na 5ª série ou até um adolescente no ensino médio público, ele não tem uma noção exata do que ele precisa de conhecimento, de como isso poderá ser importante pra ele, tu tem que desenvolver estratégia em docência, agora com 4 cadeiras aumentaram as chances. ...</p>	<p>delegado à escola. Penso também que, da forma como funciona, a existência dos conselhos tutelares é mais prejudicial do que benéfica, porque enfraquece ainda mais a autoridade do professor em sala de aula. Um exemplo: meu irmão é professor de história na rede pública do município de Santa Cruz do Sul. Lá ele passou por um PROCESSO ADMINISTRATIVO movido pelo conselho tutelar ao separar dois alunos que brigavam porque professor não pode encostar em aluno e ele havia pego o mais velho – que batia num menor – pelo braço e o levado para a diretoria. Lá ele foi repreendido porque deveria ficar ASSISTINDO a surra do pequeno enquanto alguém – sabe-se lá quem – pudesse intervir. Com este aluno mais velho que desobedeceu ao professor quando este mandou parar e ir para a diretoria e continuou batendo no menor NÃO ACONTECEU NADA, porque não se deve suspender alunos! Nossos alunos da UFRGS – ao menos alguns deles – leem jornal e veem casos de professores que apanham de alunos, têm seus carros e cabelos incendiados por estes e coisas do gênero. Não é das realidades mais motivadoras. Então, gostar MUITO do que se faz – isso inclui também o conteúdo – e estar certo de que – com todas as</p>
--	--	--	--

			<p>limitações – se contribui para a criação de um mundo melhor deve fazer parte das habilidades destes alunos, a capacidade de cativar, despertar interesse, promover o estudo – inclusive de forma independente, aquilo que chamamos de autonomia intelectual, e o senso crítico são questões das mais importantes.</p> <p>Espero ter respondido às tuas questões. Bom trabalho e bom fim de ano!</p>
--	--	--	--

APÊNDICE F- QUADRO DE PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

POSSIBILIDADES DE NOVAS PERSPECTIVA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

QUESTÃO DE PESQUISA	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	DIMENSÕES E INDICADORES	METODOLOGIA	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
A implantação das Res CNE/CP 1/2002 e Res CNE/CP 2/2002 criou possibilidades de novos entendimentos acerca da prática como dimensão pedagógica fundamental no processo de formação dos novos professores nos cursos de Licenciatura da UFRGS?	Analisar as implicações das atuais DCN's para formação de professores como possibilidade de uma nova perspectiva para prática pedagógica nos cursos de Licenciatura de Biologia e História da UFRGS.	Analisar as DCN's no que diz respeito a prática na formação inicial de professores.	Qual perspectiva é atribuída às práticas no conteúdo nas DCN's para formação inicial de professores?	Prática na formação inicial de professores	Pesquisa Qualitativa Método: Estudo de Caso Técnicas: <ul style="list-style-type: none"> • Análise Documental • Entrevista Semi- estruturada 	<ul style="list-style-type: none"> • DCN's (Res. CNE) • PPP's e Matrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura de Biologia e História da UFRGS. Entrevistas com Professores das Disciplinas Pedagógicas dos cursos de Licenciatura de Biologia e História da UFRGS. (1) Laboratório (2) Discip. Específicas Práticas Revisão Bibliográfica
		Identificar qual espaço/tempo é atribuído à prática nos PPC'S dos cursos de Licenciatura de Biologia e História da UFRGS.	O que os cursos de Licenciatura de Biologia e de História definem como prática em seus Projetos Pedagógicos de Curso? Quais princípios epistemológicos fundamentam as práticas?	Currículo Orientação epistemológica		
		Compreender a(s) concepção(ões) de prática assumidas por professores das disciplinas específicas dos cursos de Licenciatura.	Qual concepção de prática é atribuído pelos professores das disciplinas específicas dos cursos de Licenciatura de Biologia e de História? De que forma os professores das disciplinas específicas dos cursos de Licenciatura de Biologia e de História estão comprometidos com a formação pedagógica dos futuros professores?	Concepção de prática		
		Analisar a existência de propostas de práticas incentivadoras de formação crítico-reflexiva.	Quais práticas incentivariam a formação do sujeito crítico-reflexivo?	Modelo de formação docente		

