

ARTIGOS

UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE LICENCIATURA

Taniamara Vizzotto Chaves
Eduardo Adolfo Terrazzan

RESUMO: A Formação Pedagógica (FP) realizada, oferecida e proporcionada nos cursos de formação inicial de professores é uma componente fundamental na preparação para o exercício da docência. Entretanto, historicamente, o que se observa é que a FP sempre teve um caráter secundário em relação à formação para a área disciplinar. A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para atuação na Educação Básica (DCNs), decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, fez com que a FP assumisse maior relevância na formação inicial de professores, resultando em aspectos como a instituição de um quinto da carga horária dos cursos para disciplinas pedagógicas. Esta pesquisa documental teve como objetivo compreender as formas de organização da FP em sete cursos de licenciatura de uma universidade federal situada na região Sul do Brasil. Os resultados sinalizam que: a preparação e o exercício da docência não se constituem como principais ou únicos focos dos cursos analisados; o modelo "3 +1" continua vivo e latente na organização dos cursos analisados; e as disciplinas e conhecimentos relacionados à FP continuam sendo secundarizados. De maneira geral, os cursos analisados carecem de identidade docente e a FP ainda se configura como um apêndice na formação docente.

PALAVRAS CHAVE: Formação de professores. Saberes docentes. Cursos de licenciatura. Formação pedagógica.

ABSTRACT: The Teacher Training (FP) held, offered, provided in Initial Teacher Training courses is a key component in preparation for the exercise of teaching. However, historically, what is observed is that the FP has always had a secondary character in relation to the Disciplinary Training Area. The establishment of the National Curricular Guidelines (DCN) for Teacher Training acting in Basic Education, due to the LDB/96, made the FP assume greater prominence in Initial Teacher Training resulting in aspects such as the establishment of a load fifth Hours of courses teaching disciplines. This documentary research aimed at understanding the forms of organization of FP in seven undergraduate programs of a Federal University located in southern Brazil. The results indicate that the preparation and the teaching profession does not constitute as the main or sole focus of the analyzed courses; the model "3 +1" is still alive and latent in the organization of the analyzed courses and disciplines and knowledge related to FP remain second plane. Overall, the analyzed courses lack of teacher identity and FP still represents an appendix in teacher education.

KEYWORDS: Teacher training. Knowledge teachers. Undergraduate programs. Pedagogical training.

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata os principais resultados encontrados a partir de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), motivada por situações vivenciadas pela pesquisadora no âmbito de cursos de formação de professores de instituições de ensino superior em que atua na área da formação docente.

Em diferentes momentos, vislumbramos que os saberes relacionados à área da Formação Pedagógica (FP) e à Área Disciplinar de Referência para a Matéria de Ensino (ADRME) são trabalhados de forma desarticulada nos diferentes cursos de licenciatura. Além disso, os saberes relacionados à FP se caracterizam por serem secundarizados em relação aos saberes relacionados à ADRME.

Algumas pesquisas do campo da formação de professores (DIAS-DA-SILVA, 2005; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; PEREIRA, 2000) apontam que, embora as diretrizes/recomendações relacionadas à formação de professores para atuação na educação básica tenham se modificado, na perspectiva de articulação entre a teoria e a prática, aumento da carga horária de disciplinas relacionadas à FP, práticas e estágios supervisionados, ainda persistem os problemas relacionados a esses aspectos na formação inicial de professores.

Gatti e Nunes (2009) realizaram uma pesquisa em que procuraram analisar o que tem sido proposto como disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior, considerando os cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. As autoras procuraram avaliar a aderência desses cursos de formação inicial de professores aos pressupostos e às normatizações propostos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na última década, a partir da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

O referido estudo considerou o conjunto de disciplinas ofertadas e suas ementas, em uma amostra nacional de instituições formadoras de professores, levando em conta o tipo de instituição, a dependência administrativo-financeira e a região.

Seus resultados mostram, entre outras coisas, que quanto à formação de professores para os anos iniciais da educação básica, realizada predominantemente nas Licenciaturas em Pedagogia, o currículo proposto tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso. Apontam, ainda, que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica (de natureza sociológica, psicológica ou outra, com associação, em alguns casos, às práticas educacionais) fica em torno de 30%, sendo o restante (70 %) para outros tipos de matéria (GATTI; NUNES, 2009).

As autoras afirmam que problemas semelhantes são encontrados nas demais licenciaturas. Especificamente nas Licenciaturas em Letras e Ciências Biológicas, a maioria da carga horária das disciplinas apresentadas refere-se a conhecimentos disciplinares da área e apenas uma pequena parcela é dedicada a disciplinas relacionadas à formação para a docência, embora o objetivo desses cursos seja formar professores. Nos cursos de Matemática, a relação de proporção entre conhecimentos disciplinares da área e conhecimentos relacionados à docência é mais equilibrada (GATTI; NUNES, 2009).

Na pesquisa, também não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e de FP (conteúdos para a docência), ficando visível nessas estruturas curriculares a permanência, na maioria desses cursos, do modelo “3 + 1”, que, em teoria, já vem sendo apontado como superado.

Em outro estudo, Pereira (2000) afirma que os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras são: a separação entre disciplinas relacionadas à ADRME e à FP; a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área da educação); e a desarticulação entre a formação acadêmica de professores e a realidade das escolas.

Mesmo que as propostas de alterações estabelecidas pelas diretrizes para a formação de professores decorrentes da LDB visem a construir cursos com identidade própria, procurando superar as clássicas dicotomias teoria-prática e licenciatura-bacharelado inspiradas numa abordagem de competências,

a rigor a maioria das licenciaturas continua a perpetuar o chamado modelo 3 + 1, sendo este ‘1’ o único ano destinado aos conteúdos de natureza pedagógica, reduzido ao mínimo estabelecido em lei, restrito, segundo a autora, ao oferecimento de quatro disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino (DIAS-DA-SILVA, 2005, p.386).

Desse modo, as discussões relacionadas às disciplinas responsáveis pela formação para a docência em cursos de licenciatura têm sido direcionadas mais ao “loteamento de horas na grade curricular” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 388) do que propriamente aos saberes necessários à formação para a docência e à importância desses saberes para a formação do professor, trazendo consequências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores.

A nosso ver, a dicotomia entre a FP e a formação para a ADRME, ou seja, a secundarização da FP em relação à formação para a ADRME, não foi superada com a instituição de novas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura e a reestruturação dos seus currículos. Essa constatação abre precedentes para que sejam repensados os currículos sobre a formação de professores e para que novas reflexões e estratégias sejam propostas na perspectiva de superação dessa situação.

Diante do contexto da realidade da FP dos cursos de licenciatura, delineamos e desenvolvemos nossa pesquisa, com o objetivo de compreender as formas de organização da FP em cursos de licenciatura de uma universidade federal situada na região Sul do Brasil. O objetivo proposto consolidou-se no seguinte problema de pesquisa: que possibilidades se apresentam para uma FP aos futuros professores nas atuais estruturas curriculares de cursos de licenciatura da universidade investigada?

REFERENCIAL TEÓRICO

Autores como Garcia (1995), Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (1998, 2002, 2005), Shulman (1986), Tardif (2002), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), entre outros, desenvolveram teorias ou tipologias relacionadas aos saberes docentes necessários à formação de professores. Com base nessas teorias e tipologias, procuramos estabelecer uma compreensão acerca do conceito de FP.

Entendemos que a FP é composta, de maneira geral, por saberes docentes relacionados às ciências da educação e, de maneira mais específica, por saberes docentes relacionados ao ensino da matéria. Essas duas

categorias de saberes docentes são tomadas como base para a FP justamente pelo caráter que possuem, ou seja, por estarem diretamente relacionadas ao processo de ensino, sendo compostas, portanto, por conteúdos que informam, perpassam ou permeiam a docência, como no caso dos saberes relacionados às disciplinas das ciências da educação, ou por saberes que dizem respeito diretamente à docência, no momento da transposição didática (CHEVALLARD, 1991), como no caso dos saberes relacionados ao ensino da matéria.

Conforme Santos (2010), existem três instâncias que definem a atuação da docência na educação formal: a sala de aula, para a qual todos os professores têm uma formação básica, pautada no trabalho didático; a escola; e a rede de ensino.

Com base nisso, a autora assume que o docente é (ou deveria ser) um profissional formado para atuar em todas as instâncias do sistema de ensino e para participar ativamente da construção de propostas educacionais maiores; portanto, sua formação deve garantir saberes e conhecimentos que lhe permitam atuar em sala de aula, da mesma forma que na gestão escolar e na administração da rede de ensino.

Ainda para Santos (2010), a docência, no âmbito da educação formal, é uma profissão que permite a atuação em diferentes funções.

De fato, na escola, existem diferentes funções que devem ser assumidas pelos docentes, sendo uma delas a gestão da sala de aula, que se configura como um trabalho didático.

Outras funções que devem ser assumidas pelos docentes são: a gestão da escola, que se caracteriza como função técnico-administrativa; a orientação educacional e a coordenação pedagógica, que se constituem como funções pedagógicas de apoio ao trabalho didático e têm em sua essência o trabalho pedagógico. Contudo, o foco dessas outras funções não é a preparação e a realização do trabalho em sala de aula.

Nas Secretarias ou Coordenadorias de Educação, a maioria dos cargos e funções é (ou deve ser) ocupada por docentes, pois depende de conhecimentos profissionais próprios dessa profissão.

Mediante o contexto de atuação do docente, entendemos que a FP necessária à docência pode ser caracterizada e constituída com base nos saberes docentes. Em nosso entendimento, os saberes docentes relacionados às ciências da educação e ao ensino da matéria permitem uma preparação mais adequada para a atuação na docência.

De maneira geral, os saberes docentes relacionados às ciências da educação são responsáveis pela identidade profissional do professor; portanto, permeiam a prática do docente em qualquer área disciplinar, ajudando-o a pensar o ensino da matéria, as estratégias de ensino, as técnicas, a gestão da classe e das instituições de ensino, entre outros aspectos. Assim, defendemos que o componente da FP deve ser permeado por um conjunto de saberes oriundos das ciências aplicadas à educação, ou seja, a psicologia da educação, a filosofia da educação, a história da educação, a sociologia da educação, a antropologia da educação, a didática geral, assim como pelos conhecimentos oriundos das políticas educacionais de organização e de gestão da escola.

De maneira mais específica, os saberes docentes relacionados ao ensino da matéria são responsáveis pela combinação entre o conhecimento do conteúdo da matéria de ensino e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar. Isso sinaliza para a importância de que esse componente da FP deve ser permeado por um conjunto de saberes oriundos das didáticas e metodologias específicas, pois constitui-se como teoria da

instrução e do ensino, levando em consideração as particularidades de cada matéria, de modo a possibilitar a generalização de princípios e diretrizes para qualquer uma delas.

Conforme mencionado, a estruturação dos componentes ou categorias que constituem a FP contribui para que pensemos a constituição das configurações curriculares dos cursos de licenciatura e, a partir disso, a instituição e a implementação de conteúdos que compõem as disciplinas que configuram o currículo da formação inicial de professores.

Para Libâneo (1994), os conteúdos curriculares que constituem o plano ou o programa de ensino de uma disciplina devem consistir não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, capacidades, atitudes e convicções. Segundo o autor, devem estar organizados de modo a formar um todo homogêneo em torno de uma ideia central, além de apresentar uma relação significativa entre os tópicos, a fim de facilitar o estudo dos alunos, e um caráter de relevância social, no sentido de se tornarem vivos na experiência social e concreta dos alunos.

Mediante essa perspectiva, entendemos que as disciplinas relacionadas à formação inicial de professores, inclusive aquelas relacionadas à FP, devem contemplar conteúdos curriculares que tenham as características até agora apresentadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de caráter documental de cunho qualitativo, em que foram analisados sete cursos de licenciatura pertencentes às áreas das ciências da natureza e matemática de uma universidade federal da região Sul do Brasil. As fontes de pesquisa foram o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a estrutura curricular e a ementa das disciplinas relacionadas à FP dos cursos analisados.

Para a coleta das informações nos documentos referidos, foram utilizados como instrumentos roteiros para análise textual. Tal utilização mostrou-se necessária considerando que objetivamos analisar e identificar as prescrições contidas nos diferentes documentos tomados como fonte de pesquisa neste trabalho.

As informações coletadas foram tratadas e analisadas na perspectiva de atingirmos objetivos específicos que dessem conta de responder ao problema inicial de pesquisa. Nesse sentido, os objetivos específicos que se delinearão foram os seguintes:

- a) identificar de que maneira o PPC dos cursos de licenciatura analisados se refere à preparação de seus alunos em termos de FP necessária à docência;
- b) identificar de que forma a estrutura curricular dos cursos de licenciatura analisados contempla os saberes docentes necessários à docência na educação básica;
- c) analisar os objetivos, programas e bibliografias básicas da ementa das disciplinas relacionadas à FP e verificar se e como estão articulados entre si.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para responder ao problema de pesquisa estruturado, ao analisar o PPC dos cursos de licenciatura buscamos elementos no perfil dos formandos dos cursos, nos objetivos desses cursos, nas possíveis áreas de atuação dos egressos e nas competências a ser desenvolvidas durante a formação.

A análise do perfil dos formandos permitiu evidenciar a pesquisa e a organização do planejamento didático como elementos essenciais para a formação dos profissionais egressos dos cursos analisados. Já no que se refere às competências a ser formadas, verificamos que as mais mencionadas são a produção de material didático, a capacitação docente, a resolução de problemas e o trabalho desenvolvido de forma coletiva e interdisciplinar na escola. Por outro lado, os elementos objetivos e a área de atuação permitiram identificar que a preparação e o exercício da docência não constituem o principal ou único enfoque para a maioria dos cursos analisados, pois outras áreas de atuação também são mencionadas.

Com base nos resultados apontados, entendemos que a elaboração do planejamento didático pode ser entendida como uma das maneiras pelas quais os PPC se referem à preparação necessária à docência. Entretanto, ao mesmo tempo que apresentam a preocupação com a preparação para o exercício da docência, por meio da organização do planejamento ou da produção de materiais didáticos, a maioria dos cursos analisados não demonstra preocupação com o exercício da docência, mencionado apenas como área de atuação, mas não como perfil, objetivo ou competência específica a ser formada. Afirmamos isso por não identificarmos referências aos espaços e às instâncias de ensino em que o professor pode atuar, como, por exemplo, a sala de aula, a gestão da escola e a administração das redes de ensino, tampouco referências à participação na construção de propostas e de programas educacionais, entre outras atribuições que podem ser relacionadas ao exercício da docência na educação básica.

A pesquisa pode ser considerada outra maneira pela qual o PPC de alguns cursos se refere à formação necessária à docência. Ela foi mencionada no perfil dos formandos, nos objetivos formativos e na área de atuação dos egressos dos cursos, seja como ferramenta metodológica a ser utilizada na sala de aula durante a transposição didática dos conteúdos, seja em nível mais amplo e geral, quando do desenvolvimento de outros projetos no contexto escolar.

Por fim, as referências à preparação dos alunos em termos de FP necessária à docência são quase inexistentes nos PPCs e, apesar de mencionarem a docência como objetivo formativo, também explicitam outras áreas de formação; conseqüentemente, competências não relacionadas à docência também são destacadas.

Quanto à estrutura curricular dos cursos de licenciatura analisados e à forma como os saberes docentes necessários à docência na educação básica estão contemplados, evidenciamos que as disciplinas relacionadas à ADRME são preponderantes em relação àquelas relacionadas à FP. Identificamos essa preponderância em dois aspectos, a saber:

O primeiro se refere a carga horária das disciplinas relacionadas à ADRME e à FP, ou seja, as disciplinas relacionadas à ADRME sempre possuem carga horária superior em relação às disciplinas de FP, mostrando que não há uma distribuição equitativa entre as disciplinas relacionadas a esses dois campos teórico-conceituais.

Geralmente, a carga horária relacionada à ADRME é maior na primeira metade dos cursos, diminuindo na segunda metade, para dar lugar aos estágios supervisionados. Ademais, a diferença de carga horária entre as disciplinas somente diminui se consideramos que o estágio curricular supervisionado, constituído por pelo menos 400 horas, está diretamente relacionado com a formação profissional, ou seja, é também considerado elemento necessário e preponderante na formação para a docência;

O segundo aspecto se refere a sequência aconselhada e distribuição na matriz curricular das disciplinas relacionadas à ADRME e à FP, ou seja, nesse sentido, as disciplinas relacionadas à ADRME perpassam toda a matriz curricular e, à exceção de um curso, acontecem do início ao fim do curso.

Já as disciplinas relacionadas à FP geralmente estão concentradas no fim da primeira metade ou no início da segunda metade dos cursos. Em alguns casos, essas disciplinas estão previstas para acontecer no começo do curso, mas não há uma distribuição regular ou uniforme na matriz curricular.

As disciplinas Fundamentos da Educação e Psicologia da Educação são geralmente as primeiras relacionadas às ciências da educação que acontecem nos cursos de licenciatura analisados. Entretanto, em alguns casos (três cursos), são as disciplinas relacionadas ao ensino da matéria que acontecem primeiro, em concomitância com as disciplinas relacionadas à ADRME.

Embora a partir da promulgação da LDB a lógica estrutural subjacente aos cursos de licenciatura tenha se modificado, saindo do "3+1", seja pela inclusão de novas disciplinas relacionadas às ciências da educação ou ao ensino da matéria, seja pela inserção de mais horas para o desenvolvimento de estágios curriculares supervisionados ou da prática como componente curricular trabalhado na perspectiva de articulação entre as componentes curriculares relacionadas, percebemos que o modelo "3+1" ainda persiste na forma de organização dos cursos de licenciatura analisados.

Em outras palavras, em todos os cursos, há uma distribuição desproporcional em relação à FP e à ADRME, seja em termos de horas, seja em termos de disciplinas e conteúdos presentes na matriz curricular.

Disciplinas que no nosso entendimento são indispensáveis para a FP, como História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, entre outras, não estão presentes nas matrizes curriculares de forma efetiva. O que verificamos é que existe uma única disciplina, denominada Fundamentos da Educação, que sintetiza conhecimentos relacionados às áreas de história, filosofia e sociologia da educação. Além disso, as disciplinas relacionadas às ciências da educação são tomadas em alguns cursos como disciplinas de práticas de ensino ou educativas, configurando, portanto, um caráter articulador entre as disciplinas relacionadas à FP e à ADRME.

Em nosso entendimento, as disciplinas que podem se caracterizar como articuladoras da prática são aquelas relacionadas ao ensino da matéria, pelas características que possuem, porém apenas quatro dos sete cursos analisados preveem disciplinas desse tipo; nos demais, existem apenas as didáticas específicas. Ainda, nos cursos em que as disciplinas relacionadas ao ensino da matéria são as de prática, elas não perpassam ou atravessam a matriz curricular desde o início até o fim do curso. Portanto, podem não cumprir sua função de articuladoras entre as disciplinas de diferentes naturezas teórico-conceituais.

Todas essas afirmações permitem concluir que a estrutura organizacional da matriz dos cursos analisados ainda sofre a interferência do modelo "3+1" e, nesse contexto, prevalecem a preponderância das disciplinas relacionadas à ADRME sobre aquelas da FP, a secundarização da FP em relação à formação da ADRME e a desarticulação entre os conhecimentos relacionados a essas duas áreas.

Por fim, quanto à qualidade de articulação entre objetivo, programa e bibliografia para a ementa das disciplinas de FP, com base nos procedimentos de análise utilizados, pontuamos os seguintes aspectos:

a) quanto aos objetivos das ementas, verificamos que a grande maioria descreve, em primeiro lugar, o desenvolvimento de conhecimentos específicos relacionados às disciplinas e, em segundo lugar, as habilidades a ser formadas nessas disciplinas a partir dos conteúdos programáticos. Poucos objetivos refletem a estrutura do conteúdo da matéria a ser trabalhada na disciplina e, raramente, os objetivos identificados direcionam quanto ao trabalho docente a ser realizado, tendo em vista a promoção da aprendizagem dos alunos;

b) quanto aos conteúdos programáticos a ser trabalhados, eles estão sempre organizados em unidades didáticas subdivididas em tópicos (cada unidade didática contém um tema central do programa, detalhado em tópicos). Geralmente, são expressos por meio de um todo homogêneo de conteúdos, em torno de uma ideia central. Ainda, de maneira geral, os conteúdos programáticos das disciplinas relacionadas à FP são apresentados sob a forma de conhecimentos relacionados à matéria a ser ensinada. Em alguns casos, são apresentados em termos de habilidades a ser desenvolvidas;

c) quanto às bibliografias básicas sugeridas para serem trabalhadas nas disciplinas, observamos os seguintes aspectos: estão mais centradas nos conteúdos a ser trabalhados e menos na organização das ações docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem; geralmente não contemplam o todo de conteúdos a ser trabalhados nas disciplinas, ou seja, muitos conteúdos ou tópicos mencionados não apresentam uma bibliografia específica correspondente; não existe um padrão para a quantidade de títulos ou bibliografias mencionados, variando de um a 44 títulos; praticamente inexistem títulos ou bibliografias sugeridos que mencionam os saberes docentes como temática de estudo.

De maneira geral, a ementa das disciplinas relacionadas à FP dos cursos de licenciatura analisados apresenta coerência entre os elementos objetivos, os conteúdos programáticos e as bibliografias citadas, estando esses elementos centralizados na descrição de conhecimentos que dizem respeito aos objetos de estudo das disciplinas, o que demonstra ser uma forma de organização comum aos cursos de licenciatura analisados.

As disciplinas relacionadas às ciências da educação encontradas no currículo dos cursos analisados foram as seguintes: Psicologia da Educação; Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação; Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica; e Metodologia da Pesquisa em Educação.

Com relação a elas, a exceção de Metodologia da Pesquisa em Educação, nas demais verificamos uma variabilidade entre os elementos que compõem as ementas – objetivos, conteúdo programático e bibliografia básica –, ou seja, embora as disciplinas sejam as mesmas, possuam, em alguns casos, os mesmos códigos e sejam oriundas dos mesmos departamentos didáticos, não apresentam necessariamente os mesmos objetivos, conteúdo programático e bibliografia básica. Mediante essas evidências, concluímos que as disciplinas, apesar de codificadas no mesmo departamento, são adaptadas às especificidades dos cursos em que são ministradas.

A perspectiva de adequação das ementas aos diferentes cursos parece conveniente sob o ponto de vista de que são respeitadas as especificidades dos diferentes cursos, porém, em termos de formação necessária à docência, entendemos que as disciplinas relacionadas às ciências da educação deveriam ou poderiam ser padronizadas, sobretudo no tocante a objetivos e conteúdos programáticos, da mesma forma que a disciplina Metodologia da Pesquisa, que apresenta os mesmos objetivos, conteúdo programático e bibliografia básica em todos os cursos em que foi mencionada.

CONCLUSÕES DA PESQUISA

Ao concluirmos este trabalho, entendemos que a formação inicial de professores no contexto de pesquisa encontra-se fragmentada no que se refere aos diferentes saberes docentes que compõem a estrutura curricular e assentada em um modelo de docência em que o professor é visto como um profissional técnico e não como um profissional reflexivo.

Considerando a distribuição das diferentes disciplinas alocadas na estrutura curricular dos cursos analisados, percebemos que a articulação entre os saberes relacionados à ADRME e à FP, materializada pelos saberes relacionados ao ensino da matéria, conforme defendemos neste trabalho, não é a lógica organizativa que perpassa tais estruturas. Para que essa lógica existisse, as disciplinas relacionadas aos diferentes campos do saber deveriam ser distribuídas/aloçadas em concomitância ou em consonância nas matrizes curriculares, favorecendo sua integração no momento em que o currículo estiver em ação; essa forma de organização poderia ser explicitada no PPC dos cursos, seja mediante competências a ser formadas, seja por meio dos objetivos ou de outras formas e possibilidades.

Ao contrário do exposto, entendemos que a lógica implícita na organização dos cursos analisados sinaliza para que os saberes docentes relacionados à ADRME que acontecem desde o início até o fim do curso, com um percentual relativamente maior em relação aos demais, sirvam como suporte para preparação aos estágios curriculares supervisionados que acontecem na segunda metade dos cursos de licenciatura. Nesse contexto, a disciplina Didática Específica assume papel preponderante, pois é responsável por fazer com que os diferentes saberes necessários à formação conversem entre si. Não se considera necessária a disciplina Didática Geral e, por esse motivo, a disciplina Didática Específica é geralmente trabalhada imediatamente antes da realização dos estágios curriculares supervisionados. É ela, e tão somente ela, que tem a responsabilidade de promover o diálogo entre “o que ensinar”, “como ensinar” e “para que ensinar”. Essa relação se completa no momento em que o estagiário se encontra na escola, em situação de estágio curricular supervisionado.

Essa forma de organização, que pressupõe o estágio curricular supervisionado quase como único espaço possível à integração dos diferentes saberes necessários à formação docente –e não as disciplinas de ensino da matéria, desenvolvidas de forma equilibrada durante o curso de formação –, impõe ao acadêmico a responsabilidade exclusiva de, no momento da sua prática docente, fazer uso dos diferentes saberes, na perspectiva de pensar e refletir sobre a prática realizada.

O problema é que o fato de não vivenciar essas situações ou práticas na primeira metade do curso favorece para que o estágio seja visto como um espaço de implementação de saberes relacionados à ADRME, reduzindo-se basicamente ao espaço da sala de aula e não permitindo que tenha a percepção de que o trabalho docente vai além dos espaços da sala de aula, ou seja, que o trabalho docente não se reduz apenas ao domínio dos saberes relacionados à ADRME e à gestão da sala de aula, mas que na escola existem diferentes funções que podem ser assumidas pelos docentes, como, por exemplo: sua gestão, que se configura como função técnico-administrativa; a orientação educacional e a coordenação pedagógica, que se configuram como funções pedagógicas de apoio ao trabalho didático e têm em sua essência o trabalho pedagógico.

Em nosso estudo, partimos do pressuposto teórico de que a FP está organizada, em termos de saberes docentes necessários à docência, a partir de duas componentes: os saberes relacionados às ciências da

educação e os saberes relacionados ao ensino da matéria. Nesse contexto, foi analisada, além da quantidade de disciplinas, cargas horárias e distribuição/alocação das disciplinas desse campo na matriz curricular, a ementa das disciplinas relacionadas à FP.

No que se refere aos saberes relacionados às ciências da educação, ao analisarmos a ementa das disciplinas que compõem esse campo, ficou evidente o enfoque no desenvolvimento de conteúdos ou conhecimentos específicos relacionados às disciplinas a ser ensinadas, quais sejam: Psicologia da Educação, Políticas Públicas de Organização e de Gestão da Educação Básica, Fundamentos da Educação e Metodologia da Pesquisa. Poucos foram os momentos em que identificamos o enfoque no trabalho com competências e habilidades a ser formadas em relação à docência, tanto nos objetivos quanto nos conteúdos programáticos e nas bibliografias sugeridas.

Essa forma de organização das disciplinas relacionadas às ciências da educação segue, ao nosso ver, a mesma lógica organizativa implícita nas disciplinas relacionadas à ADRME. O problema que evidenciamos é que, se considerarmos que esses saberes permeiam a prática docente, auxiliando na sua organização e desenvolvimento, as disciplinas deverão ter como objetivo não apenas descrever conhecimentos a ser assimilados pelos acadêmicos, futuros professores, mas também direcionar o trabalho docente tendo em vista a promoção da aprendizagem dos alunos, além de proporcionar a descrição de habilidades, hábitos e atitudes a ser desenvolvidas. Nesse sentido, o conteúdo programático das disciplinas pode se caracterizar não apenas por formar um todo homogêneo em torno de uma ideia central, como evidenciado na maioria das disciplinas, mas apresentar relação significativa entre os tópicos e relevância social, tornando-se vivo na experiência social concreta dos alunos, e explicitar, além de conhecimentos, habilidades, capacidades, atitudes ou convicções.

Mediante esse contexto, entendemos que a forma de organização das disciplinas relacionadas às ciências da educação nos cursos de licenciatura analisados favorece a concepção de que a responsabilidade do formador é ensinar e trabalhar conteúdos, enquanto a do acadêmico (futuro professor) é se apropriar desses conteúdos, articulando-os e integrando-os conforme seu entendimento e suas capacidades. Destarte, as disciplinas relacionadas às ciências da educação pouco contribuem para a formação de um profissional docente reflexivo; ao contrário, contribuem ainda mais para que os docentes formados nessas áreas acreditem que esses saberes não fazem diferença no momento da atividade docente, podendo por vezes ser vistos apenas como créditos a ser cumpridos.

No que se refere aos saberes relacionados ao ensino da matéria, eles podem ser tomados como responsáveis pela articulação entre os diferentes saberes que compõem a formação docente. Entretanto, vislumbramos poucas disciplinas relacionadas a esse campo nos currículos analisados; em alguns cursos, elas praticamente não existem. Isso pressupõe pensar que não existem espaços para discussão e trocas de experiências relacionadas ao ensino ou que esses espaços não se configuram como necessários à formação docente. Ao mesmo tempo em que tratam indiretamente de saberes relacionados à ADRME, as disciplinas relacionadas ao ensino da matéria apresentam caráter pedagógico e, mediante esse contexto, não assumem o mesmo status das demais disciplinas relacionadas à área disciplinar, de modo que aparecem muito pouco nas matrizes curriculares analisadas.

Ainda, conforme já mencionamos, o espaço ou momento atribuído à promoção da articulação dos diferentes saberes nos cursos analisados é o estágio curricular supervisionado; dessa forma, não é atribuída às disciplinas relacionadas ao ensino da matéria a função de articuladoras e integradoras, assumindo um caráter

de auxiliar no saber-fazer, na construção e elaboração das técnicas de ensino necessárias à viabilização dos saberes relacionados à área disciplinar. Por esse motivo, entendemos que boa parte das disciplinas que caracterizamos como de ensino da matéria está proposta nas matrizes curriculares analisadas como disciplinas de práticas de ensino ou práticas educativas.

Com base no exposto, mencionamos no início desta conclusão que a formação inicial de professores no contexto de pesquisa analisado encontra-se fragmentada em relação aos saberes docentes necessários à formação, ou seja, os diferentes saberes docentes não dialogam entre si, justamente porque a forma de organização das matrizes curriculares não permite essa aproximação. Essa falta de diálogo é ampliada ao considerarmos outros aspectos já mencionados neste trabalho, como, por exemplo, a departamentalização da universidade e a crença por parte dos formadores em um modelo de formação que representa a subordinação dos diferentes tipos de saber e não sua integração.

Os apontamentos realizados até o momento permitem ainda concluir outro ponto relacionado à formação necessária à docência: considerando os aspectos mencionados e relacionados às formas de organização da FP, concluímos que o modelo de formação docente que persiste é o técnico. Essa lógica é evidenciada a partir da organização das estruturas curriculares, que coloca a formação disciplinar como prioritária, em detrimento da FP, e é corroborada por uma FP indiferente ou quase inexistente, que pressupõe o estágio curricular supervisionado como um momento para aplicação dos saberes relacionados à ADRME.

Também evidenciamos essa lógica ao analisarmos aspectos específicos dos PPCs, como o perfil dos egressos, as áreas de atuação, os objetivos e as competências a ser formadas nesses cursos, pois, ainda que a “pesquisa” tenha sido um dos aspectos mais referenciados como uma das competências necessárias à formação para a docência na educação básica – o que em nosso entendimento sinaliza para a necessidade de formação de um professor investigador, com capacidade de mobilizar conhecimentos na perspectiva de elaborar, analisar e resolver problemas a partir da investigação de situações já vivenciadas –, a escola não é mencionada ou considerada local potencial para a formação e o desenvolvimento profissional, tampouco o exercício da prática docente é situado como espaço de formação/reflexão aos futuros professores.

Dessa forma, com base nos aspectos mencionados, bem como nas características necessárias à formação de um profissional tecnicista, entendemos que os cursos analisados estão situados dentro dessa perspectiva, sobretudo porque, de acordo com nossas fontes de informação, evidenciamos características dos seguintes tipos:

- a) o trabalho profissional não está relacionado às práticas do mundo real, sendo evidenciado, sobretudo, na ementa das disciplinas de FP, cujo enfoque é o trabalho com os conhecimentos da área e não o estabelecimento de um diálogo desses conhecimentos com os espaços de trabalho dos futuros docentes;
- b) os conhecimentos teóricos e os recursos técnicos existem previamente e são produzidos fora dos espaços de trabalho, aspecto evidenciado, sobretudo, nas competências a ser desenvolvidas, que têm tão somente a organização do planejamento como foco, desconectada do exercício da atividade docente e do espaço escolar como campo de atuação;
- c) o conhecimento prático é aprendido *a posteriori* dos conhecimentos teóricos e a prática é o momento de aplicação das teorias, o que é evidenciado pela forma como o currículo dos cursos analisados está organizado, pressupondo o espaço do estágio curricular supervisionado como momento das práticas a ser desenvolvidas;
- d) as universidades são concebidas como locais próprios para a produção de conhecimento pedagógico, sendo evidenciado pelo fato de que em nenhum momento os PPCs analisados situam o espaço escolar como

lócus para a formação inicial. Nesse contexto, a escola é vista simplesmente como um espaço necessário para que se possa cumprir a formalidade do estágio curricular e não como um espaço de formação e interação colaborativa no sentido de contribuir com a formação docente.

Mediante essas percepções, reiteramos mais uma vez a permanência de antigos modelos de formação e, embora tenhamos formas de organização curricular diferenciadas perpassando a matriz curricular dos cursos de licenciatura analisados, elas não garantem a identidade profissional com a docência, mas caracterizam uma formação tecnicista, reiterada, sobretudo, pelas concepções de docência presentes no PPC dos cursos analisados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: La Pensée Sauvage, 1991.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1995.
- GATTI, B. A.; NUNES, Maria Muniz Rossa. *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE. 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRE, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 1998.(Coleção Fronteiras da Educação).
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério Segundo Grau; Série Formação do Professor).
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIMENTA, S. G. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 161-178.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G. *Formação de professores; identidades e saberes da docência*. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, M. E. G. *Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: prescrições, atividades e ações*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- SHULMAN, L. S. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, Cambridge, v.15, n.2, p.4-14, 1986.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

