

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E SUAS REPERCUSSÕES NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Arlete Maria Monte de Camargo – ICED/UFPA

acamargo@ufpa.br

Maria da Conceição Rosa Cabral – ICED/UFPA

mcrosa@uol.com.br

RESUMO

O momento atual tem focado a formação de professores como uma das principais estratégias de se promover melhorias no sistema educacional, com a revisão dos currículos dos cursos de licenciatura, e a adoção de orientações que procurem diminuir a distância entre o ensino das teorias e dos métodos educacionais. O trabalho evidencia que os currículos dos cursos são influenciados pelas orientações oficiais, além do reconhecimento de que outras influências coexistem na formação desses profissionais, já que essas orientações são recontextualizadas segundo a cultura de cada instituição.

Palavras-chave: Formação de professores - Prática Educativa - Currículo

INTRODUÇÃO

No texto aqui apresentado procuramos discutir as principais repercussões das orientações oficiais para os cursos de formação de professores, dada a influência que essas orientações tem no currículo desses cursos. Isso pode ser evidenciado, sobretudo após a aprovação da LDB, em 1996 e do conjunto de regulamentações que a sucederam, como é o caso do Parecer CNE/CP nº 009/2001, voltado para o estabelecimento de diretrizes curriculares para esses cursos, além das Resoluções CNE/CP nº 001/2002 e 002/2002.

Essas orientações colocaram em foco inúmeras questões relativas à formação do professor, que passou a ser considerada como uma questão central nas reformas educacionais levadas a curso em diferentes países, não sendo diferente no caso brasileiro.

Nos documentos mencionados são relevantes algumas preocupações com o processo de formação de professores ao longo dos tempos, dentre elas a dissociação entre teoria e prática, que historicamente tem marcado a formação dos professores na realidade brasileira, além da segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica e distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica.

Em relação ao campo curricular, os problemas estão relacionados com a desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação, tratamento inadequado dos conteúdos, falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural dos professores em formação, tratamento restrito da atuação profissional, concepção restrita de

prática, inadequação do tratamento da pesquisa, ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações, dentre outros.

Neste trabalho serão destacadas as orientações que apontam para a valorização da “prática educativa”, já que a centralidade no desenvolvimento de competências tem sido a tônica dos principais documentos aqui analisados. Isso pode ser ainda observado quando na LDB há referência à necessidade de que os processos de formação procurem priorizar o aproveitamento da experiência docente, quando o formando já tiver experiência no magistério.

Verifica-se assim nas orientações oficiais uma preocupação central com a concepção de prática que norteia as orientações curriculares para a formação de professores, o que os autores tem denominado de *epistemologia da prática*. O Parecer CNE/CP nº 009/2001, ao tratar da concepção de prática como componente curricular, ressalta que isso implica em vê-la como uma “[...] dimensão do conhecimento que está presente nos cursos de formação, tanto 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”. Sabemos, no entanto, que nem sempre esta tem sido a interpretação que as instituições de ensino superior dão a essa questão.

Sabemos que as novas orientações para formação de professores tiveram significativa repercussão no currículo dos cursos de licenciatura de diferentes IES em todo o Brasil. Desta forma, o trabalho aqui apresentado tem como intenção analisar como vem ocorrendo a incorporação, nos currículos dos cursos de formação de professores, do componente educativo direcionado à ampliação da prática. Para isso, tomamos os projetos políticos pedagógicos de cinco cursos de graduação de duas universidades públicas do Estado do Pará – a Universidade Federal do Pará e na Universidade do Estado do Pará. No estudo se fez necessário analisar os discursos veiculados nos textos oficiais e nas academias, caracterizar o contexto no qual esses discursos são elaborados, entendendo que a produção de um novo discurso sobre currículo de formação de professores não se faz sem tensões, conflitos, bem como exige mediações.

O CAMPO DISCURSIVO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Sobre a constituição de um campo discursivo, as orientações curriculares sobre a formação de professores tomadas neste estudo devem ser entendidas como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se

delimitam, por cada uma delas ocupar uma posição enunciativa em uma dada região, conforme explicitado por Maingueneau (1997, p. 211)

Durante o percurso no qual se deu a aprovação das diretrizes curriculares, é possível identificar duas posições enunciativas que constituíram assim, no dizer de dois espaços discursivos: um que se traduz nas orientações oficiais; e outro que explicita a intenção de se contrapor às posições oficiais, representado pelos movimentos sociais organizados, associações científicas, em especial a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que desde a década de 1980 tem balizado as discussões relativas à formação de professores no Brasil.

Dessa forma, em relação ao espaço discursivo aqui denominado como da orientação oficial, sua posição se expressa por meio de um conjunto de documentos, como anteprojetos, pareceres, projetos, resoluções e decretos de responsabilidade do Ministério da Educação - MEC e do Conselho Nacional de Educação - CNE. Dentro deste conjunto, incluem-se também documentos que contribuíram igualmente para a elaboração dos documentos oficiais. Seus elaboradores, intelectuais vinculados ao grupo hegemônico no âmbito do CNE e MEC, pretendiam, com eles, influenciar a redação final do texto de Resolução das referidas diretrizes.

Os documentos produzidos pelas já referidas entidades são de fundamental importância para compreendermos como o debate ocorreu, considerando o caráter interdiscursivo dos textos analisados. Isso significa dizer que os currículos desses cursos vêm sendo influenciados tanto pelas orientações oficiais, como pelas propostas da ANFOPE, adiantando que essas influências – a oficial e a da ANFOPE – e são recontextualizadas segundo a cultura das instituições (BERNSTEIN, 1996).

EPISTEMOLOGIA EXPERIENCIAL: A ÊNFASE NO COMPONENTE DA PRÁTICA EDUCATIVA

Em sua trajetória como entidade, a ANFOPE tem reafirmado, dentre outros princípios, o que se refere à necessidade de articulação teoria e prática, um dos principais enunciados que tem marcado as formulações da entidade, que vem defendendo que “teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devam ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro” (Documento produzido no I Encontro da CONARCFE, 1981).

Desde então, apesar de ser incluído no documento final um tópico específico sobre estágio supervisionado, explicitou-se nesse encontro a importância da dimensão prática em outros momentos do processo formativo, ou mesmo sua articulação à teoria. Isso, sem dúvida, pode ter influenciado a revisão dos currículos dos cursos de formação.

Ainda no documento desse mesmo encontro, a CONARCFE, ao indicar as três dimensões fundamentais da base comum nacional – profissional, política e epistemológica – definiu a dimensão política como aquela na qual é possível pensar e recriar a relação teoria-prática.

Essa possibilidade só poderia ocorrer a partir de uma formação que incluísse uma visão globalizante das relações educação-sociedade, e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes. Tal entendimento reforçaria assim o caráter utópico acerca das funções do educador, bem como a influência da preocupação em superar as desigualdades sociais em nosso país. Para isso, apontava-se para a necessidade de comprometimento do processo de formação com a “escola pública e com os reais interesses da classe trabalhadora”.

O CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCATIVAS NA DÉCADA DE 1990

Na condição de um dos representantes dos movimentos sociais organizados, a ANFOPE, no encontro nacional de 1998, recuperou contribuições de encontros anteriores, com destaque à idéia de áreas temáticas ou eixos norteadores que deveriam constituir a base comum nacional de formação dos educadores, que se expressaria através de uma sólida formação teórica, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar, articulação entre a formação inicial e a continuada. Ao lado disso, foram apresentados princípios como: docência como base da formação de todos que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; ampla formação cultural; reflexão sobre a formação do professor e suas condições de trabalho; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação; criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, dentre outros.

Em um de seus encontros nacionais realizado no ano de 1992, no documento final, a ANFOPE, acertadamente, identifica no cenário nacional a ênfase nas questões referentes à escolarização e o interesse pela escola, pela formação do educador. O documento assinalava quais seriam as conseqüências mais visíveis da proposta neoliberal, dentre elas a adoção de uma concepção pragmatista de educador, que o vê como um prático, reduzindo o conceito de

“prática social” ao de “resolução de problemas concretos” para os quais se deve preparar o professor, com o conseqüente empobrecimento da formação teórica e política.

Além disso, no aprofundamento da discussão sobre base comum nacional, o movimento¹ expressa o reconhecimento de que sempre apontou para a indissociabilidade entre teoria e prática, entretanto tal premissa, segundo a avaliação então feita, não conseguia interferir na forma da organização curricular dos cursos de formação docente.

O processo de construção da base comum nacional, uma das principais contribuições ao debate sobre a formação de professores, reforçou a idéia de aprofundar a articulação entre teoria e prática, já que essa seria a expressão da unidade defendida pela associação na sua caminhada. No encontro realizado no ano de 2000, essa concepção foi assim explicitada:

Unidade entre teoria e prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa nova forma de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social (Documento Final do X Encontro Nacional da ANFOPE, p.11).

Em relação ao espaço discursivo do âmbito oficial, são recorrentes as críticas, nos diferentes documentos analisados, à concepção de prática adotada nos cursos de formação, bem como ao modelo de estágio localizado ao final do curso e à organização dos tempos dos estágios. É o caso do Parecer CNE/CP nº 009/2001. Segundo esse documento, a opção por um modelo terminal do ponto de vista da prática, do estágio supervisionado, acaba por não possibilitar tempo suficiente para a abordagem das diferentes dimensões do trabalho que o docente irá executar. Além disso, exclui a possibilidade de acompanhamento da rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo, na qual seria possível verificar o desenvolvimento das propostas em curso, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais.

A dissociação entre teoria e prática constitui-se igualmente numa das principais preocupações explicitadas no Parecer CNE/CP 53/99, e se evidenciaria primeiramente na separação do ensino das teorias e dos métodos educacionais, ocupando um lugar separado na organização curricular em relação à prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e

do trabalho coletivo escolar. Segundo o citado documento, uma outra evidência dessa dissociação seria representada pelas áreas específicas do conhecimento de cada licenciatura, em que não é considerada a possibilidade de sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e fases do percurso escolar.

Essa concepção é reforçada no Parecer CNE/CP nº 009/2001, quando se refere ao fato de que predominou nos cursos de formação de professores a segmentação entre teoria e prática como dois pólos isolados entre si:

[...] um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (p. 22).

É interessante observar que apesar de ser atribuída pela ANFOPE uma concepção pragmatista às políticas governamentais na formação de professores, poderíamos considerar, em um primeiro momento, um equívoco na análise da entidade, já que o parecer mencionado, de fato, adota uma concepção de formação que não restringe a dimensão prática ao estágio supervisionado. No entanto, é possível compreender a leitura da entidade uma vez que, para ela, as políticas governamentais tem adotado uma concepção pragmatista de educador, que o vê como um prático na “resolução de problemas concretos”.

Conforme pode ser depreendido no Art. 61 da LDB, incluído entre os artigos que abordam questões relativas ao que a lei denomina de profissionais da educação², são explicitados dois aspectos centrais no desenvolvimento das orientações curriculares: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e experiência anteriores. Embora os dois aspectos possam apresentar estreita relações entre si, iremos nos deter apenas à relação entre teoria e prática, por considerarmos que uma discussão sobre o aproveitamento da formação e experiências anteriores mereça um outro ensaio.

A crítica à opção em desenvolver a dimensão prática nos cursos de formação de professores em um momento específico, como é o caso de estágio supervisionado, já vinha sendo apontada por diferentes autores, inclusive pela própria ANFOPE. Em Boletim divulgado em 1997, a entidade manifesta preocupação acerca dos desdobramentos decorrentes da aprovação da nova LDB, propondo uma política global de formação dos profissionais da

educação, na qual entre os eixos curriculares/princípios da base comum nacional se destacariam:

[...] novas formas de relação teoria prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação

Outro ponto considerado relevante para entendermos a questão versa sobre o aproveitamento da formação e experiência anterior contido na legislação, já que essa possibilidade foi claramente explicitada no Parecer CNE/CP nº 53/99, que previa para os cursos normais superiores criados pela LDB uma carga horária de 3.200 horas, das quais 800 horas poderiam ser creditadas, se o discente fosse egresso de curso normal em nível médio; e 800 horas, se o licenciando já possuísse experiência docente.

A proposta contida no artigo 61, da LDB, no que diz respeito à necessidade de relacionar teoria e prática na formação docente, pode ser identificada no teor de textos oficiais que sucederam a nova lei. Isto pode ser constatado no Parecer CNE/CP nº. 009/2001 quando se refere à necessidade de desenvolvimento de “aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica” (p. 14).

Segundo esse parecer, tais fundamentos deverão presidir os currículos de formação inicial e continuada de professores e a viabilidade dessa proposição demanda que: “para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem”.

O significado desta afirmação pode ser entendido se tomarmos em consideração a noção de simetria invertida, incluída no parecer acima citado e que se refere a um aspecto típico do processo formativo do futuro professor: o de que ele aprende a profissão em um lugar similar àquele em que irá atuar, porém numa situação invertida (p. 29). Implica reconhecer que o processo vivenciado nas instituições formadoras irá ter uma influência decisiva na profissão e prática docente do futuro profissional, responsabilizando o professor formador, exigindo-lhe coerência entre o que é proposto, verbalizado em sala de aula, e a prática que ele desenvolve.

Explicitando qual seria a concepção de prática que norteia as orientações curriculares para a formação de professores, o Parecer CNE/CP nº 009/2001 clarifica essa concepção

segundo a idéia de um componente curricular, o que implicaria 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 (Parecer n.009/2001, p.21)

São indicados como necessários o contato do formando com os problemas pedagógicos concretos a serem enfrentados no cotidiano do processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental. A idéia central é a de que o aluno-docente possa aprender fazendo (*learning by doing*), concepção que apresenta estreita relação com a teoria formulada por John Dewey, que buscou criar uma nova epistemologia orientada para a prática.

Segundo Doll (1997, p.156), seria uma epistemologia experiencial, na qual um ponto essencial é a idéia de reflexão, processo no qual a experiência é tomada, examinada criticamente, variadamente e publicamente, conectando as experiências que trazemos com as experiências dos outros, construindo uma rede de experiências em que passado, presente e futuro estão relacionados. O papel do currículo não é o de predeterminar experiências, e sim o de transformar experiências vividas.

Dentre os autores que buscam se contrapor a esse entendimento está Duarte³ (2001, p.1), para quem há uma estreita relação entre a pedagogia de Dewey e o desenvolvimento de competências (conceito central nas novas orientações curriculares). Esse autor denomina essa tendência de “Pedagogias do Aprender a Aprender”, as quais procurariam estabelecer uma hierarquia valorativa na qual o aprender sozinho se situaria num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ele demonstra apropriadamente a existência de um debate no campo da Pedagogia, na qual estão em disputa do ponto de vista valorativo dois pólos: um primeiro que pode ser agrupado entre o que ele denomina “Pedagogias do Aprender a Aprender” e um outro que valoriza “a transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”, segundo palavras do próprio autor (Idem, p.4).

Para Duarte, há uma estreita relação – denominada por ele de interfaces – entre o construtivismo, a Pedagogia das Competências, a Escola Nova e os estudos na linha do “Professor Reflexivo”, que seriam percebidos por boa parte dos educadores brasileiros como universos distintos (Idem). Considerando essa estreita relação, tomaremos a idéia de “Professor Reflexivo” para analisar a concepção de prática nos documentos oficiais para formação do professor.

Dentro da idéia da reflexividade, destaca-se Donald Schön (1997), autor americano que tem tido uma grande repercussão no campo educacional. A tendência à reflexividade,

igualmente indicada na proposta das Diretrizes Curriculares⁴ se justificaria tendo em vista o fato de que existe uma diversidade e uma complexidade nas situações de escolarização, o que não permite sua previsibilidade. Schön denomina reflexão-na-ação o tipo de reflexão que possibilita ao professor tomar decisões nas zonas indeterminadas da prática, ou seja, em situações imprevisíveis, permitindo-lhe improvisar e resolver problemas.

Schön defende a idéia de valorização da epistemologia da prática e do conhecimento que brota da prática inteligente e refletida, como base para que os profissionais desenvolvam suas atividades de modo a não se limitarem a aplicações rotineiras de regras e processos.

Segundo Schön, o aprendizado de uma nova profissão pode assumir formas diferenciadas, entretanto ele propõe como apropriada a idéia de:

[...] aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer (...) Num *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos (SCHÖN, 1997: 89).

No Parecer CNE/CP nº 009/2001 a influência das idéias de Schön aparece de forma bem clara:

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 (Idem, 2001:56).

As estratégias de formação propostas por Schön – experimentação em conjunto, demonstração acompanhada de reflexão, experiência e análise de situações homológicas (Alarcão, 1996: 22) – estão presentes nas diretrizes para a organização da matriz curricular do Parecer CNE/CP nº 009/2001, quando se refere à necessidade de instituir:

[...] tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas (p. 52).

Outro princípio que se destaca no Parecer CNE/CP nº 009/2001 é a de que o planejamento dos cursos de formação de professores deve prever:

[...] situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

Essas *situações didáticas* propostas se materializariam nas áreas ou disciplinas, em tempo e espaço curricular específico – denominado de coordenação da dimensão prática – e nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica.

Uma vez expostos os principais enunciados que marcaram os dois espaços discursivos – o espaço oficial e o das entidades sociais – é possível identificar um diálogo – nem sempre explícito – entre os textos oficiais e o conjunto da produção dos movimentos sociais organizados, mas isto não implica necessariamente em concordância entre as partes, ao contrário, é preciso entender que a tensa interação que se desenrolou no processo de aprovação das diretrizes curriculares para a formação de professores ainda não foi superada.

AS REPERCUSSÕES DA EPISTEMOLOGIA EXPERIENCIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Evidências de repercussões das novas orientações curriculares nacionais nos cursos de formação de professores no Estado do Pará foram buscadas neste estudo, por meio de análise de como vem ocorrendo a incorporação do componente educativo direcionado à ampliação da prática em cursos de licenciatura de duas Instituições de Ensino Superior públicas, a UEPA e UFPA.

Nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, verificamos um aumento dos componentes curriculares voltados à prática educativa, e isso reflete o discurso oficial das diretrizes para a formação de professores, constante na Resolução CNE/CPE n. 02/2002. Esse documento institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, e recomenda, em seu inciso I, Artigo 1º, uma carga horária de “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”.

Na nossa avaliação, a ampliação de componentes curriculares voltados à prática pode ter sido um equívoco, por parte dos seus formuladores, na interpretação da Resolução

CNE/CPE n. 02/2002. Para o Parecer CNE/CP, n.009/2001, entender a prática como um componente curricular, é entendê-la como uma “dimensão do conhecimento que está presente nos cursos de formação, tanto 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, constitui-se nas orientações para formação de professores”.

Outra recomendação da Resolução CNE/CPE n. 02/2002, que se evidencia nos projetos dos cursos, diz respeito à carga horária de 400 horas do estágio curricular supervisionado e a sua oferta a partir da segunda metade do curso. A quase totalidade dos projetos analisados atendeu à recomendação de retirar o estágio do último ano do curso, o que dava uma “visão aplicacionista” das teorias transmitidas nos primeiros anos.

As recomendações quanto à carga horária do estágio orientaram os novos projetos, com exceção de um dos cursos da UFPA que manteve as 300 horas recomendada pela LDB, e um curso da UEPA, que apresentou uma carga horária de quase 600 horas, o dobro do que recomenda a lei. A alta carga horária de estágio nesse curso, especificamente, reflete a nosso ver, menos as recomendações oficiais e mais a própria experiência anterior da instituição, num determinado curso de formação de professores, onde havia a predominância dos componentes curriculares voltados à prática educativa. Pode refletir ainda uma tendência teórica, já que se partia do entendimento de que devido à natureza única do processo educativo, efetivado em sala de aula, é necessário desenvolver a sabedoria experiencial e criatividade do formando, conforme observa Pérez Gómez (1998, p.363). Quando da criação desse curso, no início da década de 1990, começava a ganhar força a literatura identificada nos meios especializados de educação, que tinham como eixo central a valorização do componente educativo voltado para a dimensão da prática profissional.

Ainda sobre o estágio propriamente dito, é interessante ressaltar que um dos projetos prevê a “[...] possibilidade de adoção de uma escola pública, onde um projeto pedagógico poderá ser construído com o coletivo de seus professores, tendo alunos e professores da UFPA envolvidos [...]”, o que enriquece a formação inicial do graduando e a formação em serviço dos professores da educação básica. Com isso, vislumbra-se a possibilidade de uma efetiva parceria entre escola e universidade, superando a perspectiva tradicional de escolas públicas apenas como passivos “campos de estágios”, atendendo recomendações tanto dos documentos oficiais como da ANFOPE.

Verificamos, também, alguns indícios de uma ampliação da concepção de prática nos projetos. Antes, restrita ao estágio supervisionado, a prática atualmente se apresenta nas licenciaturas como um componente curricular. Antes, desenvolvida somente ao final do curso,

ou como comprovação de uma teoria pré-estabelecida, atualmente, apresenta-se desde os primeiros anos do curso. Essa concepção de prática está presente tanto no âmbito do discurso oficial (Parecer CNE/CP, n.009/2001) como no discurso da entidade civil. Para a ANFOPE, a “Unidade entre teoria e prática [...] não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas à prática de ensino [...]”.

A indissociabilidade entre teoria e prática, um dos princípios da ANFOPE presente nos documentos produzidos em seus encontros nacionais, se constitui em um dos princípios curriculares presentes nos projetos pedagógicos analisados. Um dos projetos ressalta que tal relação deve proporcionar a compreensão da realidade na medida em que exige do sujeito, sobre o mundo (prática), o entendimento da natureza dos fenômenos envolvidos, gerando o conhecimento novo (teoria) e vice-versa. Nesse sentido a ação do sujeito sobre o meio e sua observação são necessárias para a construção do conhecimento. Um outro projeto propõe a superação da dicotomia entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas o que conduziria a fragmentação do ato de conhecer.

A perspectiva da epistemologia experiencial se evidencia, ainda, nos textos dos projetos dos cursos analisados, quando estes ressaltam que, ao articularem os conteúdos teóricos às atividades práticas, durante todo o percurso do curso, o aluno ficará mais apto a compreender e buscar soluções para os problemas que lhes forem apresentados.

CONCLUSÕES

O trabalho evidencia que os currículos dos cursos são influenciados pelas orientações oficiais, além do reconhecimento de que outras influências coexistem na formação desses profissionais, já que essas orientações são recontextualizadas segundo a cultura de cada instituição.

O aumento dos componentes curriculares voltados à prática educativa se mostrou presente na grande maioria dos projetos dos cursos em análise, o que nos parece um equívoco dos formuladores, na leitura das orientações oficiais. Aspectos da ampliação da concepção de prática, presentes tanto nos documentos da ANFOPE quanto nas orientações oficiais, se fazem presentes nos projetos dos cursos. No entanto, apesar de, a princípio, essas formulações nos parecerem uma ampliação na concepção de prática, nos perguntamos: será essa a expressão da indissociabilidade teoria e prática, recomendada nos documentos da ANFOPE, que inclui uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador

comprometido com a superação das desigualdades existentes? Ou será uma expressão das conseqüências da proposta neoliberal, cuja adoção de uma concepção pragmatista de educador o vê como um prático, reduzindo o conceito de “prática social” ao de “resolução de problemas concretos” para os quais se deve preparar o professor, com o conseqüente empobrecimento da formação teórica e política?

Dos principais enunciados que marcaram os dois espaços discursivos sobre formação de professores – o espaço oficial e o das entidades, aqui tomada a ANFOPE – observamos uma polarização nas práticas discursivas analisadas que não ajuda a superar um dos principais problemas identificados em cursos de formação de professores. De um lado, aqueles que, buscando uma maior aproximação com a dimensão prática, acabam por restringi-la à solução de problemas; de outro lado os que identificam um empobrecimento desses cursos quando estes tendem a assumir maior identificação com essa perspectiva. O reflexo dessa polarização se evidencia de alguma forma nos projetos dos cursos analisados. A questão está em como propor alternativas que possam superar esta polêmica.

NOTAS

¹ Documento Final do VI Encontro Nacional da ANFOPE, julho de 1992.

² Terminologia proposta pela ANFOPE.

³ Este autor identifica-se com a posição de Saviani no livro “Escola e Democracia”, em que defende e argumenta que a chamada educação tradicional é mais coerente com os interesses das camadas trabalhadoras do que a chamada Pedagogia da Escola Nova. Desta forma, Duarte está valorizando os métodos de transmissão, criticando métodos centrados na aprendizagem do aluno, o que é no mínimo bastante discutível.

⁴ Essa tendência foi incluída no que Pérez Gomes denomina de perspectiva prática (1998)

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão.** Portugal: Porto Codex, 1996

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE. Documento Final do IX Encontro Nacional, Campinas, 1998

_____. Documento Final do X Encontro Nacional. Brasília, 2000.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico.** Petrópolis, Vozes, 1996.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Documento Final. São Paulo, 1981.

DOLL, William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, nº 18, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.