

O PROJETO DAS LICENCIATURAS DA URI – UM ESTUDO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Berenice Corsetti – UNISINOS

bcorsetti@unisinios.br

Silvia Regina Canan – URI/FW

silvia@fw.uri.br

Resumo: O artigo apresenta dados de um estudo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica a partir de uma pesquisa realizada na URI com três cursos de licenciatura. Discute o contexto em que se situam as atuais políticas de formação de professores; aborda as marcas deixadas pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e, por fim, apresenta uma parte dos resultados obtidos na investigação, considerando os dados pesquisados a partir do projeto político-pedagógico das licenciaturas, pensado à luz das Diretrizes.

Palavras-chave: Diretrizes – Formação de Professores – Específico e Pedagógico

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados parciais de pesquisa realizada na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e aborda tema situado no campo das políticas educacionais destinadas à formação de professores, considerando a questão da organização curricular decorrente de diretrizes nacionais estabelecidas a partir de final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Essas diretrizes impactaram as universidades brasileiras, que tiveram que readaptar o projeto político-pedagógico de seus cursos de Licenciaturas.

A investigação realizada considerou, como campo empírico, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões - URI, situada no Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, cuja experiência de construção de nova organização curricular para seus cursos de formação de professores foi analisada a partir do enfoque das políticas educacionais contemporâneas.

Inicialmente caracterizamos o contexto em que se situam as atuais políticas de formação de professores no Brasil. Num segundo momento tratamos da discussão sobre as marcas deixadas pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Finalmente, apresentamos uma parte dos resultados obtidos na investigação,

considerando os dados pesquisados a partir do projeto político-pedagógico das licenciaturas, pensado à luz das Diretrizes.

1. SITUANDO O CONTEXTO

O grande marco que impulsionou as discussões rumo à revisão e atualização dos projetos pedagógicos das licenciaturas foi, inicialmente a aprovação da Lei 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fato que serviu como mote para a institucionalização de políticas que vinham sendo gestadas e implementadas pelo Ministério da Educação. No entanto, foram as medidas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através de Pareceres e Resoluções, que deram o tom da reforma no campo da educação e da formação de professores no Brasil.

O percurso realizado para a construção de concepções e de políticas de formação docente mostra um processo de desvalorização social desses profissionais, que envolve desde condições de trabalho, passando pelos salários aviltantes, até a concepção idealista que atribuiu a profissão um tom heróico, mistificador e desprofissionalizante. (SCHEIBE, 2001). Nesta linha, seguem as propostas estrategicamente construídas de redução do conhecimento e da forma de agir do professor, que contribuem fortemente com a desvalorização de sua profissão.

Dentre o emaranhado de atos legais que definiram as atuais políticas para a formação de professores no Brasil, a Resolução CNE/CP 01/2002 que institui as Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica e o Parecer CNE/CP 009/2001 que lhe dá sustentação, são documentos importantes, que concretizam as reformas em curso, reforçando a idéia de que as atuais políticas de educação objetivam equacionar o problema da formação de professores para elevar os níveis da sua qualidade nos países menos desenvolvidos. Esta qualidade, que na concepção do Banco Mundial, vem determinada por vários fatores, como tempo de instrução, livros didáticos e melhoria no conhecimento dos professores, diga-se de passagem, privilegiando a capacitação em serviço e as modalidades à distância.

Esses são fatores que, em tese, dão o tom das reformas educacionais no Brasil pós LDB/96, cujo processo iniciou-se antes mesmo de sua aprovação com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que representou o carro chefe para as demais políticas que viriam a ser implementadas. Entre elas estão as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio, Formação de Docentes da Educação

Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB 02/1998, Resolução CNE/CEB 03/1998, Resolução CNE/CEB 01/1999, Resolução CNE/CEB 02/1999, entre outras) e as Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002), todas elas afetaram a educação e principalmente os professores.

Os parâmetros, por exemplo, foram construídos por um grupo de especialistas, contando até mesmo com profissionais de outros países e acabaram se tornando currículos oficiais e não parâmetros já que chegaram prontos às escolas e não envolveram a participação dos professores em sua construção. Quando da construção das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica não foi diferente. O Conselho Nacional de Educação realizou uma série de audiências públicas, momentos em que as entidades poderiam apresentar sugestões à proposta. As audiências tiveram muito mais espaços de escuta do que de discussão e de diálogo. O CNE defendeu a posição do governo no estabelecimento das políticas, ou seja, “aquilo que já estava definido como política educacional, mesmo antes da aprovação da LDB e que tinha como marco as reformas educativas apoiadas na Conferência Mundial de Educação para Todos sob a coordenação geral da UNESCO”. (SCHEIBE, 2001, p.8).

2. A MARCA DAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas várias discussões que se estabeleceram no Brasil em função desses documentos, as que dizem respeito às Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002), tornaram-se ainda mais emblemáticas, pois as diretrizes curriculares, que orientaram a elaboração dos currículos e os respectivos estudos a esse respeito, tomaram por base as diretrizes para a educação básica. Bem ao contrário disso, a elaboração das diretrizes para os cursos de graduação procurou tomar como base os estudos científicos já desenvolvidos em cada área de formação, isto é, a pesquisa na e da área. Ou seja, foi a orientação promovida pelas diretrizes *versus* a orientação gerada pela pesquisa e que, via de regra, atende melhor as necessidades das diversas áreas.

No entendimento de Freitas (1999) e Kuenzer (1999) essa forma de organização separada da pesquisa e da produção do conhecimento nas áreas de formação – tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência, quanto na área educacional –

resultam numa formação de caráter técnico e instrumental. Isso retira do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica.

Entidades vinculadas à formação docente, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, historicamente têm denunciado e se posicionado contra esse tipo de formação. Propostas como a da criação de centros específicos para a formação de professores, fora das Universidades, são criticadas e entendidas como espaços que nem sempre oferecem condições de formação com qualidade para professores. Em documentos da ANFOPE encontramos:

A proposta mantém as dicotomias e as fragmentações na formação de profissionais da educação quando se dedica, em sua formulação, à formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas. (ANFOPE, Apud FREITAS, 1999, p.23).

Nesse sentido, a proposição para superação das dicotomias se dá em torno da construção de uma base comum nacional, firmada a partir de um conjunto de princípios norteadores que são parte de uma trajetória que vem sendo construída envolvendo: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria e prática; gestão democrática; compromisso social e político; trabalho- coletivo e interdisciplinar e formação inicial articula à formação continuada. (FREITAS, 1999). Contribuem com esse entendimento as idéias da autora:

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no educador. (FREITAS, 1999, p. 31).

A tentativa de criação de novos cursos e instituições como *lócus* da formação de professores (como os Institutos Superiores de Educação e o Normal Superior) fez parte de uma estratégia que o governo brasileiro adotou, como parte das exigências dos organismos internacionais para dar início a outra etapa da reforma no campo da formação de professores. A grande novidade que vinha com esta parte das reformas era a retirada da formação docente dos cursos de Pedagogia. Freitas (1999, p. 24) nos mostra que:

Com essa política, desarticulam-se as faculdades e os centros de educação como instituições formadoras de educadores, profissionais de caráter amplo para atuar na docência, instituições que vêm se constituindo como centros produtores de conhecimento, geradores de novas idéias que contestam e fazem a crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais.

Em que pese a luta dos educadores brasileiros, através de suas entidades, para garantir a aprovação de políticas que valorizassem a formação dos professores, a trajetória desenvolvida para a construção das diversas políticas de educação e a seqüência de atos normativos criados pelo governo não chegou ao conhecimento de boa parte dos professores que, ao receberem a notícia de sua existência, já não podiam mais lutar contra eles ou nem mesmo se posicionar de modo favorável ou não. Sua função foi homologar, utilizar, obedecer. Quando as Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica foram concluídas e editadas, muitas universidades limitaram-se a leitura de Pareceres e Resoluções, realizando a reconstrução de seus currículos, adaptando-os para atender às novas exigências, especialmente porque, enquanto diretrizes, elas representam a linha reguladora a partir da qual as avaliações externas são feitas. Ou seja, as diretrizes ao darem o tom da formação docente, dão também os elementos que devem ser cobrados das instituições formadoras quando da avaliação de seus cursos.

Pesquisa desenvolvida por Terrazzan (2003) mostra a dificuldade em coletar informações junto a professores das Universidades sobre toda a movimentação nacional em torno da reformulação dos cursos de licenciatura devido ao desconhecimento demonstrado por eles a esse respeito. Isso pode ser o indicativo tanto da falta de uma política própria das Universidades no campo da formação de professores para a educação básica, como também pode ser fruto da grande diversidade de modelos de cursos para formação de professores convivendo ou competindo no interior das próprias universidades.

Esses modelos, que foram se constituindo a partir da organização do ensino superior no Brasil, trazem hoje cristalizada uma separação muito clara entre a formação de professores para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A realidade que temos é, ainda, desalentadora. Terrazzan (2003, p.56) expressa:

Nas séries finais do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio, encontramos professores formados em nível superior para atuar em componentes curriculares específicos, ou seja, em disciplinas tradicionalmente estabelecidas como espécies de “espelhos” das disciplinas acadêmicas dos campos científicos, artístico e literário. Porém, no atual momento histórico, ainda temos um contingente enorme de professores(as) atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apenas com formação de nível médio, porém responsáveis por toda iniciação das crianças em diversos campos do saber criados pela humanidade. Mesmo com a criação mais recente dos cursos de Pedagogia em nível superior como cursos de Licenciatura, seja em Educação Infantil, seja em séries iniciais do Ensino Fundamental, o problema da disparidade de modelos de formação não foi superado.

Numericamente, é possível que hoje essa realidade tenha se modificado um pouco, tendo em vista a abertura indiscriminada de cursos na modalidade à distância, em especial na área da Pedagogia. No entanto, isso não garante que estejamos diante de uma solução para o problema da falta de professores habilitados em cursos de licenciatura plena (no caso da Educação Infantil e dos Anos Iniciais em cursos de Pedagogia), uma vez que a qualidade desses cursos vem sendo muito questionada em todo país. Muitos deles oferecem certificação, mas não se sabe que tipo de conhecimento e tampouco temos dados ainda sobre o impacto que esse tipo de formação terá daqui a alguns anos.

Nesta linha, as Diretrizes para os cursos de licenciatura apresentam visões muito diversificadas, em que prevalecem as idéias majoritárias dos especialistas e pesquisadores da área. Isso, embora tenha seus aspectos positivos por traduzir as necessidades vistas pela área do conhecimento para formação dos professores, exclui, de outro lado, uma visão mais ampla da educação. A diversidade é, sem dúvidas, salutar, porém essa diversidade nem sempre atende a aspectos específicos da atuação dos professores que são oriundos de campos distintos da cultura humana. Isso resulta em uma formação que trabalha aspectos da educação a partir da visão do especialista que, embora profundo conhecedor de sua área, não necessariamente entende de educação e do que seja adequado no sentido educacional para a formação do professor de Educação Básica.

[...] importantes ausências e inadequações em modelos de formação de professores, atualmente propostos, decorrem do fato de que os chamados “especialistas”, que usualmente têm participado de comissões oficiais que elaboram propostas neste campo, via de regra, não possuem vivências pessoais, seja em termos de uma atuação própria em algum segmento da Educação Básica, seja em termos de uma atuação acadêmica de pesquisa e/ou de extensão em ensino/educação, vinculada diretamente com a Escola Básica. (TERRAZAN, 2003, p. 57-58).

A tradicional dicotomia existente na formação de professores, entre o saber teórico e a prática, fica muito evidente nas colocações do autor. O modo como foram constituídas as diretrizes para os cursos de licenciatura reforçam esse entendimento, quando priorizam a importância do conhecimento acadêmico, específico da área, ao invés de uma relação entre o teórico/específico a partir de uma prática que comungue o conhecimento técnico com a forma de ser trabalhado, de modo que seja apreendido e transformado pelo aluno em novo conhecimento. Esse modelo de formação contribui sobremaneira para aprofundar o fosso entre a formação do bacharel e a do licenciado.

Não podemos negar que as Diretrizes abrem espaço, ainda que timidamente, para um outro modelo de formação. Apesar desses problemas mantidos pelas novas Diretrizes, uma pequena parte do Parecer que as fundamenta abre espaço para a reflexão a partir da convivência entre o específico e o pedagógico na formação docente. Vejamos:

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (Resolução CNE/CP 01/2002, p.5).

Essa parte do texto que integra os critérios para a organização da matriz curricular (Parágrafo Único do Artigo 11) é fundamental para aquilo que estamos analisando. Em meio à predominância do discurso da formação pela via das competências, encontramos na Resolução aquilo que pode ser um diferencial para as licenciaturas que poderão, a partir da inclusão da dimensão pedagógica nos currículos, dar início a uma real diferenciação entre bacharelado e licenciatura.

Sem dúvida, a integralização das licenciaturas na formação pedagógica para os professores das áreas específicas do conhecimento representa um grande avanço, já que, se formos analisar os cursos de licenciatura, até o momento da aprovação das diretrizes, veremos

que as disciplinas pedagógicas ocupam espaço muito restrito no âmbito do curso. Alguns deles funcionam somente como apêndices, totalmente deslocados do conjunto das disciplinas e da proposta pedagógica.

Scheibe e Aguiar (2001, p. 9), reforçam essa importância dizendo:

A formação acadêmico-científica pedagógica rigorosa coloca-se cada vez mais como uma necessidade, considerada a epistemologia da prática profissional, que alerta para a natureza dos conhecimentos em jogo numa profissionalização. O movimento dos educadores tem defendido, neste sentido, que a preparação para a docência, na formação de todo educador, deve ser uma dimensão intrínseca, entendendo-se a docência como ato educativo intencional.

Isso coloca na pauta da discussão curricular, no âmbito das licenciaturas, a docência como fundamento para identidade de todo professor e, a partir desta, o debate sobre a base comum nacional a todas as licenciaturas, independente de sua área de atuação. Para tanto, esta base contemplaria estudos comuns a todas as licenciaturas, cujo objetivo seria “formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.228-229).

O fato de as diretrizes abrirem essa possibilidade traduz uma brecha concreta para podermos melhorar a formação docente. No entanto, este é um debate que ainda levará algum tempo para se concretizar.

Ter a docência como base na formação do professor, construída a partir de um currículo que contemple disciplinas pedagógicas não como apêndices, mas como parte integrante de um todo, que tem como objetivo formar o docente e não o bacharel, são idéias e discussões ainda não muito bem aceitas e compreendidas nos diferentes cursos de licenciatura, dadas as profundas raízes do perfil de bacharel que se formava no professor. Assim, o eixo da formação docente deve ser o trabalho pedagógico escolar e não escolar que tem na docência, enquanto ato educativo intencional, o seu fundamento. Esses espaços que as diretrizes abrem podem contribuir para que os currículos das licenciaturas sejam os balizadores dessa finalidade comum. Kuenzer (1998, p.3) expressa bem nosso entendimento:

As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (Educação Infantil, Fundamental ou Médio, Jovens e Adultos, trabalhadores, e assim por diante) assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação das políticas públicas, de planejamento, etc, constroem-se sobre uma base comum de formação,

que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. É a ação docente o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional da educação a partir do qual as demais ciências se aglutinarão para dar suporte à investigação e à intervenção sobre os processos de formação humana.

A formação tendo como base a docência ou, então, a formação do professor e do especialista no educador, funda-se em bases diferentes daquela sugerida pelas diretrizes cujo princípio norteador é o ensino por competências, compreendidas como aquisição de conhecimentos e mobilização destes com vistas à ação. A visão de competências, que retratam a visão do CNE e do MEC para a formação dos professores, parece estar colada ao domínio da regulação que propugna Santos (2002), cuja ordem é a razão instrumental em que o saber fazer sobrepõe-se ao princípio ético da competência, defendido por Rios (2005), que é o saber fazer bem.

As idéias conservadoras e contraditórias apresentadas nas Diretrizes perpassam todo o documento que as anuncia. No Parecer há a afirmação de que para o atendimento das exigências de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno é importante que a formação docente seja, ela própria, agente de crítica daquela visão tradicional de que o professor é alguém que deve se qualificar unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes, jovens e adultos. “É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível”. (PRC/CNE/CP 009/2001, p.29). Ao mesmo tempo em que aposta numa formação de alto nível também dissemina a idéia da formação aligeirada, das modalidades à distância, fazendo a apologia das competências determinadas a partir de um conjunto de categorias, assim definidas:

a construção das competências, para se efetivar, deve refletir nos objetos da formação, na eleição dos conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. (Id).

Ao propor o ensino por competências, embora trazendo espaços em que novas propostas possam se mover (como a inserção dos conhecimentos pedagógicos nos currículos das licenciaturas) as Diretrizes para a formação de professores andam no caminho contrário ao de entidades como a ANFOPE que defendem uma escola única de formação. Essa

entendida não a partir de um modelo único, mas da articulação dos conteúdos de formação sendo eles comuns a todos os profissionais da educação, para todos os níveis, de modo a servir como alternativa às formas atuais de estrutura dos cursos de formação.

Ainda em relação às Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica é possível perceber que elas não estão assumindo o caráter de diretriz, mas de modelo curricular, já que elas não foram suficientemente discutidas e amadurecidas pelos educadores que, ao recebê-las, passaram a buscar formas de aplicá-las, transformando-as em conteúdos, já que suas proposições estão na base da avaliação dos cursos, tanto quando do seu reconhecimento, quanto na renovação deste reconhecimento.

A trajetória que ora trouxemos deve ser olhada não somente no espaço das entidades e do governo, senão também no interior das Universidades, tanto no aspecto institucional, quanto em relação à legislação que define as políticas para a formação de professores, uma vez que ela representa um espaço significativo na construção dos projetos pedagógicos dos cursos e na consolidação do trabalho posteriormente assumido por essas instituições.

3. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS LICENCIATURAS PENSADO À LUZ DAS DIRETRIZES: O CASO DE UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Pesquisa recentemente desenvolvida por Canan (2009), dá ciência de que a formação de professores, enquanto política educacional não é uma ilha distante da realidade sócio-econômica que aí está, é sim, parte inerente desse panorama, sendo um dos espaços fortemente aviltados pelas políticas públicas e pelas políticas de governo já que tem sido alvo de interesses tanto de organismos multilaterais quanto do meio empresarial, políticas que fazem parte de uma reforma iniciada no período do Presidente Fernando Henrique Cardoso, uma reforma não dita, mas realizada. (CORSETTI, 2008).

O tema surgiu no contexto das reformas no campo da educação, iniciadas nos anos 1980, e dos debates ocorridos em todo o país e que resultaram no estabelecimento das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, nas Diretrizes Específicas para os cursos de Licenciatura e também nas Diretrizes para o curso de Pedagogia. A discussão sobre as Diretrizes foi tema que envolveu um tempo significativo de debates nas Universidades, nos últimos anos, dadas as controvertidas interpretações que os documentos ensejaram após sua publicação e também devido ao grande movimento que as novas proposições do Conselho Nacional de Educação motivaram no interior das Instituições

formadoras no sentido de repensar os cursos de licenciatura e de construir as Diretrizes Institucionais para a formação de professores.

Nesse espaço, em que se geraram as reformas da educação superior, vamos encontrar Universidades cujos cursos passaram por um grande processo de mudanças, fruto das exigências das novas políticas (pro)impostas pelo MEC através do CNE. Nesse sentido, estudo desenvolvido junto à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões – URI, situada no interior do Rio Grande do Sul, Brasil, envolvendo diferentes cursos de formação de professores (Matemática, Pedagogia e História) possibilitou verificar que os projetos das licenciaturas, construídos a partir da proposição das novas Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, percorreram diferentes caminhos para sua constituição. Alguns vivenciaram um processo mais longo de amadurecimento gerando uma proposta mais refletida, outros um processo menor cuja preocupação maior foi o atendimento ao que determinam as Diretrizes.

Ao serem instituídas, as Diretrizes para a Formação de Professores, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu um prazo para que os cursos que formam professores se adequassem a elas. Com isso, as Universidades iniciaram um processo de reorganização dos projetos dos cursos, para atender ao proposto nas novas Diretrizes. Para tanto foi preciso repensar os currículos e os projetos político-pedagógicos dos cursos de formação docente¹. O exercício feito gerou contradições. Por um lado, era preciso atender às exigências do CNE em virtude do poder regulador do MEC, por outro, essas exigências acabaram por motivar um debate interno sobre a formação de professores que provavelmente não teria acontecido na intensidade em que ocorreu se não fosse por esse contexto.

O processo trouxe à tona divergências de pontos de vista em relação ao que seria mais importante na formação dos acadêmicos que frequentam os cursos de licenciatura. A velha dicotomia entre licenciatura e bacharelado, conhecimento para a área específica e conhecimentos pedagógicos, tornou-se pauta das discussões e motivo de grandes embates. A mudança curricular a partir da proposição das diretrizes específicas das diferentes áreas e das diretrizes para a formação do professor da Educação Básica, sem dúvida impactaram os cursos, que vinham até então sendo desenvolvidos com uma identidade muito maior com o bacharel.

Nesse processo, foi possível observar cursos de licenciatura organizados com características muito próximas às do bacharelado, professores e acadêmicos justificando que

¹ Aqui nos limitaremos a tratar das licenciaturas, por isso não citamos cursos que promovem formação em outras áreas.

embora os cursos promovessem estágios em escolas, eles seriam biólogos, matemáticos, historiadores. Era possível perceber claramente as resistências em se compreender as diferenças que separavam licenciatura de bacharelado e isso gerava uma grande dificuldade em compor novos currículos e em construir o projeto dos cursos uma vez que a idéia de formar o professor no bacharel ainda estava muito forte. As dicotomias contavam também com as experiências advindas da própria formação dos professores que havia se dado, em praticamente todos os casos, a exceção dos pedagogos, a partir do esquema 3 + 1.

Ainda assim, o processo de discussão foi enriquecedor, já que trouxe a pauta essas questões que não podiam ser ignoradas e que exigiam que todos ouvissem e fossem ouvidos e que promovessem um acordo em torno da proposição dos novos cursos. Nesse contexto, foi possível perceber que, em praticamente todos os cursos, havia a presença de professores cujo mestrado e/ou doutorado haviam sido feitos fora da formação específica, contemplando a área da educação, esses foram fundamentais para que as discussões não se fixassem sempre na idéia de que o curso estava se “pedagogizando”, como apregoavam os mais resistentes.

A pesquisa desenvolvida foi analisada a partir de três categorias: Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, Competências, Conhecimento Específico e Conhecimento Pedagógico. Para fins desse texto vamos abordar somente a primeira Categoria - Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica. Esta nos revelou que os professores em sua maioria não participaram do processo de discussão dos documentos criados pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002) e que pouco participaram do processo de reconstrução dos projetos pedagógicos dos cursos a partir das exigências das novas Diretrizes.

Além das resistências advindas das crenças sobre o tipo de formação que deve ter um professor, outros fatores, como a distância existente entre os diferentes *campi* da Instituição (aproximadamente 300 Km) e carga horária dos professores, foram elementos que impediram uma participação mais efetiva dos docentes nos debates sobre os novos projetos, sendo que 47% dos professores que participaram da pesquisa afirmaram não conhecer o conteúdo da Resolução 01/CNE/CP 2002 e do PRC/CNE/CP 009/2001 (Diretrizes). De outro lado, pudemos observar que a totalidade de coordenadores de curso participantes de nossa investigação conhece o conteúdo desses mesmos documentos, o que permite concluir que as reorganizações curriculares restringiram-se a um grupo menor de pessoas representada em sua maioria pelos coordenadores dos cursos. Esse número expressivo de professores que demonstraram desconhecer as Diretrizes propostas para a Formação de Professores traduz um

dado muito preocupante, pois revela que os professores, que deveriam ter sido ativos na reconstrução dos cursos, não o foram.

A partir da pesquisa entendemos que uma das necessidades da Instituição é a criação de mecanismos mais eficientes de participação para os professores que não possuem funções administrativas, já que pudemos constatar que eles são os que menos participam das decisões por motivos pessoais ou profissionais. Nessa linha, concluímos também que a participação deles nas discussões dos cursos não está relacionada, somente, a carga horária que eles possuem, ou ao tempo que eles estão na Instituição. Vários professores que se envolveram nos debates referentes aos projetos das licenciaturas não têm tempo integral e alguns, que possuem esse tempo, nem participaram. De outra parte, quem mais tem se envolvido nas novas proposições curriculares são os coordenadores de curso que, muitas vezes, têm tido dificuldades em reunir seu colegiado para ampliar os debates. A busca de alternativas para essa participação é fundamental.

A aprovação pelo CNE desses dois documentos desenhou um novo caminho para a formação de professores no Brasil já que, a partir deles, todas as licenciaturas precisaram rever seus projetos de curso. Ao falarmos de diretrizes, termo definido como significando “Linha reguladora de um caminho, ou estrada [...]”(FERREIRA, 2006, p. 321), estamos nos referindo a um conjunto de medidas que devem ser implementadas já que regulador significa “substância que ajuda a manter, mais ou menos constante e *sob controle*, certo processo orgânico.” (Id., p.693). A idéia de controle e regulação é fortemente corroborada quando, ao fazermos uma análise mais amíúde das reformas vividas pelo país, à luz do projeto de sociedade que as orienta, vamos perceber que elas estão fundadas numa linha técnica enfatizando um viés regulador, ao invés de pautar-se pelos elementos ético-políticos, que dariam a elas um caráter emancipatório. Sudbrack (2002, p. 149) colabora com esse entendimento:

Sob a aparente flexibilização, desenvolve-se mais a prefixação de metas, via referenciais normativos, na tendência de controle e regulação, do que a proposição de um planejamento global da educação, pautado por espaços democráticos e pela qualificação de um círculo mais inclusivo de atores nos processos decisórios e de realização do projeto educacional.

A expressão maior do que entendem os professores sobre a questão envolvendo as Diretrizes foi posta quando questionamos sobre os novos currículos dos cursos, resultados desse processo de discussão. Para responder a essa indagação precisaram reportar-se também às Diretrizes específicas dos cursos. Assim, ao tratarmos da Pedagogia, vamos ver que ao mesmo tempo em que as Diretrizes aprovadas para o curso de Pedagogia ainda sofrem críticas, elas também representam um grande desafio no qual se insere, segundo Saviani (2007) o necessário enfrentamento à sua fluidez, a qual resulta da forma como foram concebidas pelo Conselho Nacional de Educação, que concedeu às instituições possibilidade de flexibilidade e criatividade na organização do curso.

Assim procedendo, poderemos, para além das diretrizes aprovadas, concentrar as atividades do curso de Pedagogia nos aspectos essenciais, acolhendo os alunos e os colocando num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual que os incite ao estudo aprofundado dos clássicos da Pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior. (SAVIANI, 2007, p. 128).

Nos valendo do que sugeriu Saviani (2007), no caso do curso de Pedagogia em análise, nos foi possível constatar que seu projeto tentou se aproximar bastante dessa idéia, precisando ampliar mais o estudo dos clássicos, sendo este ainda um desafio. Elemento importante também é o fato de não termos percebido maiores problemas na relação entre o conhecimento específico e o pedagógico, na composição do projeto da Pedagogia. Para esse curso essa é uma questão bem resolvida, já que é peculiar ao curso esse convívio dos dois campos do conhecimento. Outro aspecto relevante é o fato do curso ser noturno e frequentado, quase que em sua totalidade, por alunos trabalhadores, que não têm muito tempo para estudar e aprofundar, da forma como deveriam, os conteúdos discutidos em suas aulas.

No que se refere a sua proposta curricular, a Pedagogia avançou bastante em relação aos demais cursos embora ainda precise ser rediscutida em muitos pontos, já que alguns professores demonstraram não conhecer essa proposta. Mesmo assim, é importante que não visualizemos somente os problemas que o curso ainda enfrenta, mas também suas conquistas. Ainda que não tenha contado com a participação de todo o corpo docente no processo de discussão de um novo currículo, os debates aconteceram durante um longo período e o grupo que participou nos pareceu comprometido, o que permitiu que o resultado fosse um projeto pedagógico bem articulado, que atende as exigências atuais de formação do pedagogo, dando

a clara sensação de que boa parte do grupo, que atua no curso, mantém-se atento às grandes discussões nacionais que este curso ensinou e continua a ensinar.

No que se refere ao curso de História, a questão da formação para a área específica que o professor irá atuar, ou da formação pedagógica, ainda requer aprofundamento e amadurecimento. A investigação nos permitiu ver que, embora os professores concordem que ambos os aspectos são importantes para um professor, o projeto do curso deixa transparecer muitas vezes, em seu texto, a idéia de formação do bacharel.

O trabalho da Associação Nacional de História – ANPUH, no processo de elaboração das Diretrizes para o Curso de História, ao mesmo tempo em que aprofundou o debate e apresentou novas idéias e também reiterou princípios básicos já consolidados entre historiadores e professores de história, fruto de muitos debates e reflexões, acabou por sofrer distorções, deturpações, contradições [...] do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, ao baixar as Diretrizes que, no mínimo, se contradizem no que diz respeito à formação dos professores de História. (FONSECA, 2001, p.1).

Conforme nos faz ver a autora, nas três últimas décadas do século XX, o que predominou foi o modelo de formação que combinava licenciaturas Curtas e Plenas, de um lado, e Bacharelado de outro, “estruturados a partir das dicotomias: conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teórico/práticos” (Id., p.2). Essa dicotomia não se restringia a questões epistemológicas, já que os egressos dos programas das Universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa, ao ingressarem em programas de Pós-Graduação. Já os Licenciados ocupavam o mercado educacional, fato que contribuiu para acentuar o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica.

Assim, podemos afirmar que o projeto do curso de História, embora tenha sido discutido em vários momentos, viveu durante esse processo a dualidade entre oferecer disciplinas específicas em maior número, distribuir as práticas de ensino, os estágios supervisionados e as disciplinas pedagógicas. Tudo no campo específico parecia ser importante e as outras disciplinas iam tomando muito o espaço dessa formação. Em função disso, algumas dificuldades se criaram, como, por exemplo, a discussão em torno da concepção do curso, considerando que a proposta de formar professores seria construída a partir das idéias de bacharéis. Essas questões sempre acabam comprometendo o trabalho desenvolvido no curso, já que nos pareceu que muitos professores não aceitam com tranquilidade essa proposta de formação de docentes.

Em relação ao curso de Matemática, Fiorentini (apud CIANI e outros, 2006) assinala que, até o final de década de 1950, o ensino de Matemática era caracterizado, com exceções raras, pelas idéias da Matemática Clássica, notadamente marcada pelo modelo euclidiano e pela concepção platônica, o que resultava em um tipo de ensino livresco e centrado no professor como o detentor e o transmissor/expositor do conteúdo. Esse, aliás, era o modo como se encontravam praticamente todas as licenciaturas no Brasil, ao mesmo tempo em que novas idéias, que pretendiam a reformulação curricular, começavam a surgir em outros lugares do mundo.

No curso de Matemática, os primeiros professores das disciplinas matemáticas foram, em sua maioria, engenheiros. Como não havia licenciados em Matemática, eram aproveitados os docentes já existentes. Esses pioneiros possuíam uma grande bagagem teórica na área, mas nenhuma formação pedagógica, o que os fazia valorizar extremamente o conteúdo matemático em detrimento dos métodos de ensino (CURY, 2001). Nesse sentido, os que se licenciaram nas décadas de 1940 e 1950, muito provavelmente tenham assumido as concepções desses professores pioneiros e das influências sócio-culturais que também apontavam para uma supervalorização do conteúdo.

Isto posto, em relação ao curso de Matemática que pesquisamos, visualizamos um projeto pedagógico mais maduro, com proposições ricas, diversas daquelas da tradição matemática, preocupado com a formação de professores. Isso, por si só não garantiu que ele fosse aceito em todos os aspectos por seu corpo docente. Nesse sentido, o projeto escrito avançou mais do que a prática do curso, mas não se pode negar de que é um começo e que, se for bem trabalhado pode resultar num espaço muito interessante para a formação dos professores de Matemática. Entendemos que são necessários encontros pontuais entre todos os professores que ministram disciplinas, para que sejam promovidas discussões, a fim de que todos conheçam melhor o projeto. Essa medida certamente o tornará ainda mais rico, pois possibilitaria que todos os professores entendam a proposta que o curso construiu através de seu projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que realizamos nos permite concluir que o fato de boa parte dos professores dos três cursos desconhecerem as Diretrizes e de não participarem dos debates acabou reforçando as dicotomias no campo da formação de professores envolvendo licenciatura e

bacharelado, conhecimento específico e conhecimento pedagógico. Nesse sentido, embora a maior parte dos docentes tenha expressado que considera importante uma formação que contemple a ambos os aspectos, específico e pedagógico, muitos deles ainda considera mais importante a formação para o conhecimento específico, pois o professor tem que saber bem o que vai ensinar.

Esse recorte da pesquisa nos impossibilita de discutir todos os aspectos levantados, que foram muitos e ricos. No entanto, entendemos que o caminho foi aberto e que precisamos, a partir dos dados encontrados contribuir para que a formação dos professores que irão atuar na Educação Básica do Brasil seja feita com seriedade e compromisso com uma formação que envolva todos os aspectos da docência e não somente os conteúdos que o professor precisará ensinar.

Nessa linha, entendemos que, para os três cursos analisados, retomar o projeto do curso com a totalidade do corpo docente, buscando refletir sobre sua proposta, é necessário e fundamental. Assim, os professores que atuam em diversos cursos devem comprometer-se com o conhecimento dos diferentes projetos, para que eles possam compreender a proposta de formação docente que os cursos construíram já que envolve tanto conhecimentos da área específica quanto da área pedagógico-didática, cuja função é proporcionar um embasamento específico aliado ao ético-político e metodológico.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2001). Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001 que institui as *Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20/02/06.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2002). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20/02/06.
- CANAN, Silvia Regina. (2009). *Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente*. Tese de Doutorado. UNISINOS, São Leopoldo, Brasil
- CIANI, Andréia Büttner ; RIBEIRO, Dulcyene Maria; GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antonio. (2006). *Formação de Professores de matemática: um ponto de vista de egressos*. In: IX Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 2006, Caxias do Sul. Anais do IX EGEM.
- CORSETTI, Berenice. (2008). Políticas extraterritoriais e seus desdobramentos na educação brasileira. In.: *ENDIPE. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.
- CURY, Helena Noronha. (2001). A formação dos formadores de professores de Matemática: quem somos, o que fazemos, o que poderemos fazer? In.: CURY, Helena Noronha (Org.). *Formação de professores de Matemática: uma visão multifacetada*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (2006). *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 6 ed. Curitiba: Positivo.
- FONSECA, Selva Guimarães. (2001). *A formação do professor de história do Brasil: novas diretrizes, velhos problemas*. Retirado em 23/07/2007 de <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc>>.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In.: *Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999. 17-44.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. In.: *Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999. 163-183.
- KUENZER, Acácia Zeneida. (1998). *A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. Retirado em 27/02/07 de <http://ced.ufsc.br/jornal/licenciatura/anped98.html>>.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. (2005). *Ética e competência*. 15ed. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2002). *Crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. 4ed. São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, Dermeval. (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In.: *Cadernos de Pesquisa*. v.37, no. 130, p.99-134, jan./abr.2007. Retirado em: 13 de julho de 2007 de www.scielo.php/script_sci_serial.
- SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. (2001). *As trabalhadoras e os trabalhadores em educação, suas práticas e sua identidade diante dos desafios da contemporaneidade*. Retirado em: 27/02/07 de <<http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/interna/asp?proj=219&secao=230>>.
- SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. In.: *Educação e Sociedade: Formação de profissionais*

da educação: políticas e tendências. (220-238). Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES.

SUDBRACK, Edite Maria. (2002). *Mapas da formação docente na década de 90: espaços de regulação social e emancipações possíveis.* Tese de Doutorado. UFRGS, Porto Alegre, Brasil.

TERRAZAN, Eduardo A. (2003). As diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. In.: LISITA, Verbena Moreira S. da S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.* (55-77). Rio de Janeiro: DP&A.