



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: NOVAS POLÍTICAS PARA VELHAS PRÁTICAS!

Flávia Fernanda Costa - UFRGS

RESUMO

O texto trazido à discussão neste IX Encontro de Pesquisa da ANPESul, situa-se no campo das reformas curriculares e sintetiza os resultados da dissertação intitulada “As implicações das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura: Possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica”. A investigação desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso a fim de investigar os cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e História de uma universidade pública. Para coleta de dados foram utilizadas duas técnicas: a análise documental para examinar os documentos legais e os projetos pedagógicos dos cursos e a entrevista semi-estruturada, buscando na fala dos professores a sua perspectiva sobre a reforma curricular e existência de práticas incentivadoras da formação do sujeito crítico-reflexivo. Conforme a análise dos achados, é possível afirmar que o processo de reforma ainda está em andamento devido aos dissensos e conflitos historicamente instituídos no cotidiano das instituições, abrindo perspectivas de continuidade de investigações acerca dos processos das reformas curriculares dos cursos de formação inicial docente.

Palavras-chave: Políticas educacionais – reforma curricular - formação inicial de professores – ped universitária.

INTRODUÇÃO

O texto trazido à discussão neste IX Encontro de Pesquisa da ANPESul, situa-se no campo das reformas curriculares e sintetiza os resultados da dissertação intitulada “As implicações das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura: Possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica”.

Faz-se mister estudar, quase uma década depois, como as Instituições de Ensino Superior (IES) deram conta da proposta no que tange à prática como componente curricular desde o início do curso, pois, a partir da reestruturação dos cursos, a prática passa a assumir uma dimensão pedagógica fundamental no processo de formação inicial docente.

A discussão deste trabalho de dissertação refere-se à proposta da legislação atual, que sugere uma ruptura com a lógica dos cursos de formação docente submetidos à legislação anterior, em que trazia na sua organização curricular a divisão do curso em três primeiros anos para a formação específica e o último ano para a formação pedagógica. Nesta proposta de formação de professores, é privilegiada a relação teórico-prática nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes. Isso ocorre na medida em que possibilita a reflexão e a

compreensão da realidade educacional e o encontro com os referenciais teóricos que contribuirão para o entendimento dos problemas encontrados e para a escolha de pressupostos que fundamentem sua ação pedagógica.

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

Para desenvolver esta pesquisa buscou-se apoio teórico nos autores que oportunizaram entendimento sobre a formação de professores, a reforma no campo da escolarização e a universidade como espaço de formação crítica. Os principais teóricos que apoiaram a pesquisa foram: Pimenta (2008), Diniz-Pereira e Zeichner (2008), Tardif (2007), Contreras (2000), Carr e Kemmis (1996) e Popkewitz (1997).

CONTEXTUALIZANDO O TERRITÓRIO: O ESPAÇO HISTÓRICO, POLÍTICO E INSTITUCIONAL

A trajetória histórica dos cursos de licenciatura é demarcada por pequenos avanços e vários retrocessos. As discontinuidades deste processo sinalizam a interferência de inúmeros fatores políticos e culturais. Dentre eles destacam-se de um lado a ausência de uma política de estado que manifeste uma preocupação real em garantir a necessária formação inicial docente com a qualidade que demanda a sociedade contemporânea e de outro, o conflito institucional revelado, entre outros indicadores, pela permanência do posicionamento dos acadêmicos em relação à natureza e o valor do conhecimento científico. A proposta de formação de professores instaurada no país a partir da LDBEN e disciplinada por meio das Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e das Diretrizes Nacionais específicas aos cursos, trouxe ideias inovadoras e animadoras acerca deste tema visto que propuseram reflexões mais amplas do que as reformas anteriores promovendo um processo de reconstrução das Licenciaturas e, conseqüentemente, a adequação na mentalidade dos formadores que nela atuam e das instituições que as facultam. Deste modo, as IES de todo país vem implementando reformas em suas estruturas curriculares.

Sobre esse aspecto cabe observar que as atuais políticas de formação inicial de professores são marcadas, sobretudo, pela incorporação de diversos discursos que resultaram

em documentos curriculares híbridos, caracterizados por textos ambivalentes e, algumas vezes, contraditórios. Um exemplo dessas contradições e oposições políticas e pedagógicas fica claro na configuração dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que orientam a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos superiores envolvidos na formação de professores. Em algumas dessas diretrizes, houve cuidado no detalhamento prescritivo de critérios para a elaboração dos PPCs¹ e das matrizes curriculares direcionadas à Licenciatura.

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

Se nos detivermos no conteúdo do Parecer CNE/CP 9/2001, que fundamenta as resoluções, percebe-se que a intencionalidade que orienta a prática de ensino seria a de possibilitar aos futuros professores a imersão gradativa em atividades voltadas a seu futuro trabalho no ambiente escolar. Sua definição como “componente curricular” pressupõe uma perspectiva transversal, por via da integração teoria-prática com os demais componentes curriculares ou disciplinas.

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

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

As Resoluções CNE/CP1/2002 e 2/2002 propõem um novo olhar sobre o formato dos cursos de Licenciatura, olhar esse favorecido pelo caráter de componente curricular atribuído às práticas. Como tal, às 400 horas de prática exigidas nos Projetos Pedagógicos são distribuídas ao longo dos anos de desenvolvimento do curso, devendo integrar-se com os demais componentes curriculares ou disciplinas.

Percebe-se a ênfase na prática como componente curricular dos cursos de formação inicial de professores como oportunidade de refletir sobre o processo inicial de construção da identidade profissional. É, também, o espaço de contato com a realidade educacional, como

¹Plano Pedagógico do Curso

possibilidade de apropriação do cotidiano escolar, entendendo sua complexidade. Verifica-se, ainda, como oportunidade de construção de uma formação baseada na reflexão sobre a ação, sobre a construção dos saberes docentes no *lócus* profissional com toda a sua problemática.

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

Neste sentido, considerando a importância da universidade pública como espaço de formação de professores e das produções científicas advindas das discussões sobre a formação docente, considerou-se como uma excelente oportunidade a realização de uma investigação nessa instituição. Outro aspecto relevante para justificar esta escolha é que tanto o curso de Ciências Biológicas como o curso de História da referida universidade, definidas para esta pesquisa, oferecem duas modalidades de graduação: Licenciatura e Bacharelado, logo oportunizam a análise no que tange às mudanças curriculares referentes à autonomia dos cursos.

Mediante o exposto, buscou-se analisar as implicações das atuais DCN's para a formação de professores enquanto possibilidade de uma nova perspectiva para a prática pedagógica nos cursos de Licenciatura de Biologia e de História. Partiu-se de questões norteadoras:

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

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O QUE DIZ O DISCURSO OFICIAL

O texto legal que normatiza os cursos de formação docente sinaliza para a importância do entorno que dá significado à autonomia escolar e determina as responsabilidades dos docentes, sem descuidar do projeto institucional dos estabelecimentos de ensino. Portanto, está posto que o protagonismo na educação esteja dirigido aos educadores e se dará a partir de

suas definições sobre como ensinar, como se aprende, qual a melhor forma de avaliar. Assim, podem-se assumir concepções que possibilitem desenvolver uma atividade pedagógica caracterizada por uma perspectiva instrumentalizadora e voltada a tratar o ensino como uma ação educacional que não ultrapasse os limites da sala de aula, cujos métodos e técnicas empregados estejam a serviço de um conhecimento pragmático sem relação com a complexa dinâmica do universo.

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

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

Outro aspecto tratado pelas DCN's é a importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação da realidade. Dessa forma, propõe-se uma atuação coletiva dos futuros professores no espaço escolar, favorecendo trocas reflexivas sobre suas práticas, qualificando a sua atuação e proporcionando um processo contínuo de formação.

Nas palavras de Libâneo e Pimenta (1999):

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

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

A PRÁTICA NO PPC E NA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA

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

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

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

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

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

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

Os normativos examinados nesta pesquisa são resultantes deste período sócio-político-histórico e econômico, o que, de certa forma, justifica os discursos dos documentos oficiais que trazem como perspectiva a “competência como concepção nuclear na orientação do curso de formação de professores”²

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

O discurso desta resolução aponta para uma ruptura com a lógica do **3+1**, de que vem primeiro a teoria e depois a prática, o que implica num repensar sobre a concepção de conhecimento e sua produção, distribuição e organização do Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura.

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

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

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

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

Esta perspectiva de articulação da dimensão prática, no interior das áreas ou disciplinas, transcende o estágio e tem como finalidade promover a articulação das diferentes

² Art 3º - I – Resolução CNE/CP 1/2002

práticas numa proposta interdisciplinar, destacando o método de observação e reflexão, para entender e atuar em situações contextualizadas.

Para Pimenta (2002, p. 99):

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

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

Para Pimenta (2002, p. 08), o professor se constitui enquanto professor articulando os saberes. E é na articulação desses saberes com a prática do cotidiano escolar que o educador constrói e fundamenta a identidade docente, o seu “saber ser”:

São os saberes da área específica, os saberes pedagógicos e os da experiência que compõem os saberes da docência [...]. Nas áreas do conhecimento o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais (PIMENTA, 2002, p. 08).

Os saberes do conhecimento referem-se aos conteúdos específicos adquiridos no curso de formação inicial e englobam a revisão das funções desses conhecimentos. Os conhecimentos não se reduzem às informações, mas a trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Como lembra Tardif (2006), não existe conhecimento sem reconhecimento social.

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

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

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

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

Complementando este ideia,

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

A proposta de pesquisa-ação, segundo Zeichner, contribui para a formação de professores mais confiantes em suas capacidades de ensinar e mais ativos e independentes ao lidarem com situações difíceis que surgem no cotidiano escolar. Assim também contribui para que se sintam mais seguros ao adquirirem hábitos e habilidades de pesquisa para analisar criticamente a realidade na qual estão inseridos.

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

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

Essa afirmação reforça a concepção de que é possível encontrar na elaboração dos PPC's das diferentes IES, distintas concepções de racionalidades de formação de professor,

pois os referenciais orientadores da elaboração dos memos deixam espaço para a definição da instituição de como melhor adequar suas propostas de implementação das diretrizes curriculares³.

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

CAMINHO METODOLÓGICO

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

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

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

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

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

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

³Para ilustrar esta afirmação, incluiu-se nos Apêndices A e B os quadros referentes a: Quadro comparativo entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura de Biologia e História e Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002; e Estudo analítico comparativo das Diretrizes Curriculares, buscando reconhecer os elementos formais da estrutura curricular que caracterizam a especificidade das Licenciaturas, definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resoluções CNE-CP 1/2002 e 2/2002).

Baseada na releitura de documentos, na análise dos projetos pedagógicos e na realização de entrevistas com professores universitários, foi possível desenvolver um estudo de caso, construindo, por meio das “fontes de evidência” (YIN, 2001) da pesquisa, os elementos que compõem uma triangulação com linhas convergentes sob uma mesma temática: a prática na formação inicial de professores.

Concordando com Yin (2001, p. 32):

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

Com a utilização de várias fontes de evidência, foi possível construir uma triangulação de dados por duas diferentes técnicas de coleta que puderam explicitar de diferentes ângulos o mesmo conteúdo como mostra a figura 1⁴. Deste modo foi esgotada a exploração a fim de que se encontrem as informações que respondam as questões da pesquisa para a composição das arestas que constituem a triangulação em torno da **prática na formação inicial de professores**.

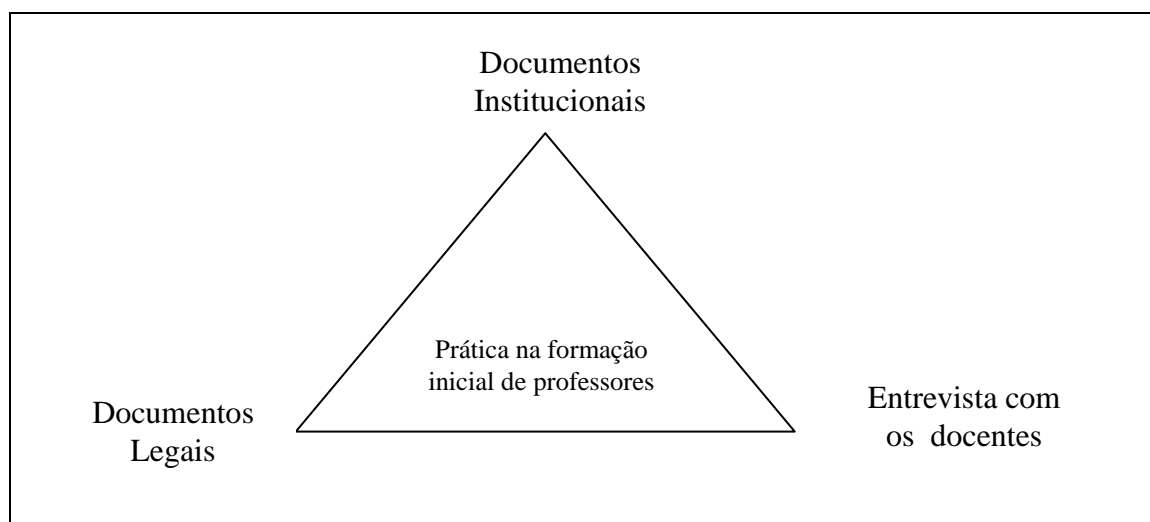


Figura 1. Elementos da Triangulação.

O QUE DIZEM OS DADOS

⁴Os elementos que a constituem são os resultados obtidos nas análises de cada etapa da pesquisa a fim de compor a triangulação em torno da temática: Prática na formação inicial de professores.

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

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

A Análise Documental, foi elaborada procurando traduzir a estrutura dos cursos de Licenciatura e o conteúdo dos documentos legais, traçando um mapeamento das informações que constituem as Tabelas 1 e 2 e os Quadros 1 e 2, com a finalidade de identificar e estabelecer as relações do conteúdo analisado.

Vale dizer ainda que as Dimensões e Categorias foram definidas *a priori*, emergindo da leitura dos documentos e da estruturação dos PPC's.

APRESENTANDO OS RESULTADOS

Análise entre Resoluções e DCN's de Licenciatura de Ciências Biológicas e de História

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

DIMENSÃO A: Elementos constitutivos do Projeto Pedagógico e do currículo referentes à Prática na Formação inicial de professores para Educação Básica			
Categorias/Licenciatura		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	HISTÓRIA
1. Tempo de integralização (Carga Horária/etapas)		**	**
2. Competências e Habilidades	Área Específica	**	**

Perfil do egresso	Área Pedagógica	**	**
3. Conteúdos Específicos		**	**
4. Conteúdos Pedagógicos e Metodologias		**	**
5. Práticas Pedagógicas		**	**
6. Estágio Curricular		**	**

Legenda:

* Específica

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

*** Não especificado

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

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

Legenda:

* Específica

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

*** Não especificado

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

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

Análise entre Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e os PPC's.

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

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

É possível concluir que ainda há conflitos sobre as relações entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre a teoria e a prática. Dessa forma, pouco puderam avançar a caminho da ruptura proposta pela reforma nos cursos de formação

inicial de professores, menos ainda para uma definição epistemológica para a prática nos seus currículos.

O que dizem os docentes – analisando as entrevistas

A análise das entrevistas empenhou-se em encontrar respostas para a concepção de prática atribuída pelos professores dos cursos de Licenciatura e de que forma esses professores estariam comprometidos com a formação pedagógica dos futuros docentes.

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

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

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

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

Esta seção de análise levantou algumas preocupações no sentido de que não há um horizonte definido nos cursos de formação docente no que se refere à implantação da reforma curricular. Com todas as modificações indicadas pelas Resoluções e Diretrizes e todo movimento institucional de debates e discussões acerca das demandas para adequação das mudanças curriculares, ainda assim percebe-se que a reforma está apenas encobrindo as velhas práticas e concepções sobre formação de professores. Esta hipótese se confirmou quando, por exemplo, encontrei no PPC de História a evidente a relevância para a formação

do historiador. E, na fala dos docentes, depoimentos que revelam a permanência da histórica tensão existente entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Alguns outros dados da análise realizada não foram apresentados dadas as delimitações do formato exigido para apresentação deste texto, contudo, as evidências transcritas são a síntese fiel da pesquisa de dissertação que confirmam a preocupação com os estudos sobre a formação inicial docente para educação básica.

Pode-se concluir, durante a trajetória da pesquisa que as incompletudes, imprecisões e desconhecimentos fazem parte do processo histórico das reformas curriculares. No caso pesquisado, são conhecidos os inúmeros esforços empreendidos pela Universidade por meio de debates, discussões e pesquisas a fim de informar a comunidade acadêmica sobre as mudanças propostas. Mesmo assim, ainda há quem não tenha conhecimento ou não esteja engajado nesse processo, pois apesar de todo o discurso sobre a prática necessária na formação inicial de professores, os próprios formadores de formadores não se encontram em consonância com esta demanda e trabalham alheios a essa necessidade.

Como não existe atuação apolítica na educação, esse movimento acaba por evidenciar uma ação docente, muitas vezes, não comprometida com o objetivo das mudanças necessárias na contemporaneidade, ou melhor, está ainda comprometida com os objetivos hegemônicos que estão sempre tencionando os processos educativos.

BIBLIOGRAFIA

BORDAS, Merion, Campos. A interdisciplinaridade na universidade; possibilidades e milites. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai & KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler (Orgs.). **Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BORDAS, Merion. **Educação e Políticas Públicas**: Encontros e Desencontros. In: ESCOLA DE INVERNO, VI, jul. 2008, Porto Alegre, FAGED/UFRGS.

KRAHE, Elizabeth D. **Reforma curricular de Licenciaturas**. UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile) – Década de 1990. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

LEITE, D. **Reformas Universitárias: Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. **Parecer CNE/CES 1.302/2001** - Diário Oficial da União, Brasília, 5 de março de 2002, Seção 1, p. 15.25

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

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

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

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999

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

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

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

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

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