

## **UM NOVO PROFESSOR PARA UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS: AS REFORMAS CURRICULARES DAS LICENCIATURAS**

**Elizabeth Diefenthaler Krahe<sup>i</sup> - UFRGS**

elzkrahe@terra.com.br

**Aline Manara Gravy<sup>ii</sup> - UFRGS**

aline.manara@gmail.com

**Resumo:** O texto analisa as reformas curriculares em licenciaturas de duas universidades do RS, nos anos 2000, evidenciando mudanças dos currículos em direção a propostas voltadas para a racionalidade prática, na qual o novo professor é visto como um sujeito reflexivo, autônomo, crítico e criativo, pensado como aquele capaz de trabalhar na nova escola que pretendemos inclusiva, igualmente crítica e formadora de cidadãos para a atual sociedade do conhecimento e para além dela. Discute-se os movimentos de construção de novos desenhos curriculares de formação de professores para a educação básica brasileira.

**Palavras-chave:** licenciaturas; currículos de formação de professores; inovações.

### INTRODUÇÃO

O artigo analisa e discute as reformas curriculares em implementação em duas universidades do RS, nos anos 2000. É resultante de uma pesquisa que investiga os movimentos construídos em universidades riograndenses após a promulgação da LDB e resoluções 1 e 2/2002 e 1/2006 do CNE que obrigaram aos cursos de licenciaturas a sofrerem modificações. Procuramos analisar a dinâmica dos trabalhos de reformas em uma instituição pública e em outra privada na grande Porto Alegre, utilizando para isto a metodologia comparativa. Nesta coletam-se os dados, analisam-se inicialmente cada realidade por si e após estabelecem-se as comparações visando à construção do novo conhecimento. O grupo de pesquisadoras utilizou para a coleta de informações entrevistas semi-estruturadas, bem como análise de documentos atuais e históricos das universidades em foco. As categorias básicas da pesquisa evidenciam o confronto entre duas racionalidades ainda presentes nas propostas de formação de professores: por um lado a racionalidade técnico-instrumental, no tradicional modelo 3+1 em contraponto à racionalidade prática, na qual a autonomia e reflexividade do licenciando são fortemente enfatizadas. Na instituição privada encontramos igualmente as sugestões de interdisciplinaridade sendo concretizadas não apenas através dos discursos dos formadores, mas em situações concretas do dia-a-dia dos cursos. Discutem-se os modelos de currículos atuais, nos quais a praxe, a tradição ainda são componentes fortemente identificados e analisam-se os movimentos de construção de novas propostas de formação de professores para a educação básica brasileira. Nas duas instituições em pauta encontraram-se

mudanças que apontam em direção a propostas voltadas para a racionalidade prática, na qual o novo professor é visto como um sujeito reflexivo, autônomo, crítico e criativo, pensado como aquele capaz de trabalhar na nova escola que pretendemos inclusiva, igualmente crítica e formadora de cidadãos para a atual sociedade do conhecimento e para além dela.

## 1 O MOMENTO ATUAL

Estamos assistindo a mudanças vertiginosas em nossa contemporaneidade. Todos segmentos da sociedade estão sofrendo conseqüências da avalanche de informações a que somos submetidos diariamente. A chamada sociedade do conhecimento é um fato (HARGREAVES, 2004). As escolas, em particular, estão sujeitas a um paradoxal dilema: qual seu papel? O tradicional, de repassadora da ciência construída através dos tempos é hoje assumido pelos multi meios cibernéticos a que os alunos e professores têm acesso; ou o inovador, tão propagado, de formadora de sujeitos pensantes/críticos/autônomos, porém ainda não contando com número adequado de pessoal suficientemente preparado para esta nova tarefa.

Como conseqüência direta desta realidade, as reflexões sobre formação de professores merecem cada vez mais atenção. Acreditamos que formar professores é abrir caminhos para as futuras gerações, porém sabemos que estes caminhos podem significar avanços, inovações, novas perspectivas, mas que também oferecem a possibilidade de repetirmos o que aí está, ou pior, experiências frustradas e frustrantes a seus participantes.

Em nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (lei 9394/96 - LDBEN) promulgada em dezembro de 1996 trouxe indicações inovadoras referindo-se à formação de professores, refletindo parcialmente as discussões dos anos 1980 a 90 que educadores, especialistas e leigos preocupados com educação haviam sugerido. Fomos levados a refletir, discutir e questionar o papel que os professores formadores de professores têm na leitura dos artigos 61 a 65 especialmente e a legislação complementar que os seguiu, em particular as Resoluções números 1 e 2 de março de 2002, do Conselho Nacional de Educação. Esta legislação exige que os cursos de formação de professores, em licenciaturas, tenham características próprias, deixando de ser um apêndice dos bacharelados, uma mudança radical para inúmeras instituições.

Como participantes no Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa “Universidade Teoria e Prática” e da Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES), estamos acompanhando, através de pesquisas e da nossa prática, a forma com que tem sido desenvolvido o trabalho de reformulação dos currículos em instituições de nível superior, no Rio Grande do Sul, frente às demandas legais, e estamos aqui compartilhando parte das reflexões advindas dos dados representados pelos avanços e percalços usuais em caminhadas deste porte.

Já divulgamos, através do trabalho de análise de duas Licenciaturas, na UFRGS<sup>iii</sup>, o fato de haver um distanciamento entre os professores encarregados das disciplinas da especialidade em relação aos professores da formação pedagógica. Distanciamento este não só físico (em virtude dos diversos campi desta Universidade), mas fundamentalmente distanciamento no relacionamento, na troca de experiências e expectativas, na discussão de objetivos e metas, e na elaboração de referenciais comuns. Identificamos que o professor de disciplinas da especialidade ignora o que se desenrola nas aulas das pedagógicas e vice-versa, ocasionando uma formação fragmentada, quando deveria ser no mínimo de complementaridade, ainda que o ideal fosse o de integralidade.

Assim, frente à demanda legal existente, e às reformulações decorrentes em todos os cursos de licenciaturas, acreditamos necessário identificar nos movimentos que propõem as reformas curriculares nos cursos superiores, indícios de mudanças paradigmáticas inovadoras em relação ao papel do educador, sejam elas expressas nos referenciais dos projetos de mudança, através dos desenhos das propostas de grades curriculares, das súmulas e programas previstos ou através das expressões dos professores envolvidos, através de entrevistas.

Neste artigo exploramos algumas informações que obtivemos através de entrevistas com professores de uma universidade pública e de outra privada da região metropolitana de Porto Alegre. O trabalho está sendo realizado dentro de uma perspectiva histórico-crítica, ou seja, levamos em consideração os contextos sócio-político-culturais do país e seus efeitos na determinação de políticas públicas educacionais específicas, sustentado na afirmação de POPKEWITZ (1997,p.13) de que:

O estudo das práticas de reforma do ensino contemporâneo implica a colocação de fatos específicos do ensino dentro de uma formação

histórica que pressupõe a existência de relações entre poder e conhecimento. Assim, a atenção é dirigida às condições históricas, práticas institucionais e epistemologias, mais do que aos discursos e textos em si.

Sabemos ainda existir uma dualidade de possibilidades de modelos de formação de professores, um tradicional, conservador e outro progressista, logo a investigação está sendo conduzida pela compreensão de que nos cabe “... *entender a reforma como um objeto das relações sociais mais do que aceitar a reforma como produtora de verdade e como progressista.*” (POPKEWITZ, 1997,p.259)

Considerando o conjunto das políticas oficiais e seus desdobramentos nas instituições formadoras, os dados até agora coletados indicam que, nas universidades em questão, o modelo proposto é baseado na racionalidade prático/reflexiva, no qual a formação de identidade professor tem sua dimensão garantida já a partir do início dos estudos superiores.

#### REFORMA CURRICULAR DE LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

A primeira das instituições analisadas, a universidade pública, já desde os anos 1990 desenvolve ações sistemáticas de incentivo a reflexões sobre a formação de professores em suas Licenciaturas, inicialmente através do Fórum das Licenciaturas e atualmente através da Coordenadoria das Licenciaturas (Coorlicen), órgão da Pró-Reitoria de Graduação. Esta Coordenadoria está desde 2001 trabalhando ativamente junto às diversas Comissões de Graduação, articulando, junto com um Grupo de Trabalho sobre Licenciaturas (GT Licenciaturas) da Faculdade de Educação da mesma Universidade, o movimento de reflexões visando às modificações necessárias pela mandatoriedade das resoluções do CNE.

Conforme ouvido em entrevista:

A Faculdade de Educação, em paralelo, organiza um grupo chamado GT Licenciatura – Grupo de Trabalho Licenciatura, que são esses professores (...) voltados para as outras dezesseis (...) licenciaturas, e esse grupo começa a pensar que nós temos que conseguir uma aproximação da Faculdade de Educação com todas as unidades e fazer uma proposta de uma nova formação pedagógica (...).

No mesmo depoimento é igualmente possível evidenciar a caminhada em direção à perspectiva da mudança de racionalidade na formação de professores, quando se abandona o

modelo técnico/instrumental, dirigindo a proposta curricular rumo à prático/reflexiva<sup>iv</sup> evidenciada na afirmação de que:

Se nós queremos um professor reflexivo, um sujeito que se pensa professor já no momento que ele entra na universidade então nesse sentido nós precisamos de muito maior carga horária junto com as disciplinas que de uma certa forma façam a articulação universidade/escola, a especialidade/escola no sentido de pensar a Matemática pensando no Professor de Matemática, pensar Letras pensando no Professor de Letras. Nesse sentido essas 400 horas se justificam e foi em cima deste pensamento que a gente fez a nossa discussão toda, com certeza algumas unidades analisaram dizendo” puxa mas nós estamos perdendo carga horária da especialidade “, aí nós tivemos que mostrar que não, e que é ao contrário (...).

Devemos também analisar as dificuldades impostas pela legislação ao entendimento do significado das categorias que determinaram como ‘práticas’ em contraponto a ‘estágio’. Ambas estão claramente voltadas à inserção do estudante universitário no ambiente que será seu futuro local de trabalho: a escola básica (ou outros locais educacionais). E, aqui mais uma das mudanças fundamentais que são postas. Já desde bem o início dos cursos devem se fazer presentes as disciplinas chamadas de ‘práticas’, e esta denominação, por uma tradição histórica da nomenclatura pedagógica, era entendida como a atividade que o aluno exercia ao final do curso, quando, na maioria das vezes exercia regência de classe, exercitando assim as habilidades desenvolvidas ao longo da carreira na licenciatura. Desta forma, foi necessária uma acurada discussão na universidade pública para que o entendimento fosse de que: *“As práticas são disciplinas em que se pensa a escola na escola ou fora da escola mas se pensa o nosso papel de professor na escola.”*

Estes depoimentos refletem o início do percurso das modificações curriculares rumo à adequação da universidade pública em questão à nova legislação. A adequação não se deu como é possível observar apenas por força da lei, porém responde a reflexões construídas no decorrer das décadas nesta instituição, sobre a importância da formação de professores objetivando uma melhoria nas escolas nas quais os futuros professores irão atuar. Efetivamente a mudança atual dos currículos se implementou a partir de 2005, e é um estudo que ainda merece reflexões.

REFORMA CURRICULAR DE LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE PRIVADA

De maneira semelhante à universidade pública, em entrevista com docentes da universidade privada encontramos uma caminhada rumo às reformas das licenciaturas passando inicialmente pela discussão de professores que são ligados à área pedagógica. Afirma uma entrevistada:

Nós do curso de Pedagogia , por exemplo, já vínhamos fazendo esta caminhada, já vínhamos estudando o currículo, pra transformar em programas de aprendizagem, já sentíamos esta necessidade, porque? ... por causa da escola ...dos professores,..... e como tem um envolvimento forte do pessoal da pós-graduação na graduação (...) se montou uma comissão mista. Com coordenadores,... com professores, sindicados ...e pesquisadores também da pós-graduação. E ai essa comissão começou a estudar , pra implantar uma proposta de licenciatura com Programas de Aprendizagem...

Um dado importante evidenciado nas entrevistas feitas na universidade privada diz respeito às modificações fundamentais da lógica do trabalho dos docentes formadores das licenciaturas. Discutimos a questão da simetria invertida em outro artigo<sup>v</sup>. Naquele evidenciamos a dificuldade, ainda hoje presente, dos professores do ensino superior em concretizar suas propostas de trabalho compartilhado, interdisciplinar, nas suas práticas de sala de aula. Todavia, na universidade em questão ouvimos depoimento que aponta em direção a concretização destas novas práticas no ensino superior. Afirmaram que :

E esse compartilhamento apesar dessas condições que às vezes não são as mais favoráveis porque as turmas são muito grandes (...) vem ao encontro dessa referência de fazer um trabalho diferenciado, e agora, que a gente já consegue alguns retornos, tem sido bem positivo. Os professores têm dito, apesar do trabalho que dá, eles têm... têm conseguido identificar as especificidades de cada área dessas licenciaturas, mas eles estão trabalhando em conjunto, então fazer essa discussão que isso está enriquecendo, para todos...

Esta nova prática, necessariamente exige um novo professor, ou, um professor repensado. Alguém disposto a ousar modificar-se para experimentar algo novo, cujas conseqüências são pouco conhecidas. Como descreveu nossa entrevistada:

(...) são os professores que trabalham junto na sala de aula, desde a seleção dos conteúdos, desde a seleção da bibliografia, desde as discussões de como isso acontece em sala de aula, em mesas redondas , em oficinas , ou em troca de professores. Daí, por exemplo, tem professor de uma área específica que domina mais matemática, investiga mais matemática e reúne alunos de diferentes turmas; e o professor trabalha com esses alunos, mas isso se deve também porque há uma articulação na organização dos horários. Muda também o perfil do professor , que o professor é multidisciplinar (...)

O professor multidisciplinar apontado na transcrição acima requer que o profissional tenha uma formação mais ampla, focada tanto na especificidade de sua área quanto na formação pedagógica mais ampla. Isto foi corroborado na afirmativa de que *“Então tem pessoas que fazem esta incursão, mas que tem a formação específica e também tem a formação na educação.”*.

Com os dados acima evidenciamos uma caminhada, das duas universidades, rumo a uma nova formação de professores, na qual existe a procura de adequar os cursos às demandas sociais urgentes de qualificação das escolas de educação básica, especialmente através de uma nova proposta curricular das licenciaturas na qual exista coerência entre o proposto nos referenciais e o concretizado nas salas de formação.

## COMPARANDO

No trabalho de pesquisa a partir do qual traçamos estas reflexões, estamos procurando sinais de convergência e divergência nos processos de reformulações das licenciaturas. Até o presente momento algumas considerações feitas nas entrevistas merecem atenção. Desta forma, quando procuramos evidenciar as possíveis mudanças de racionalidade nas propostas de formação de professores, descortinou-se nas duas universidades a divergência ainda latente entre a formação da especialidade em relação à formação pedagógica. Exemplificamos com excertos das entrevistas. Na pública ouvimos que:

Nós temos visões bastante diferenciadas, as licenciaturas das Humanas diferentes das Exatas diferente, às vezes, das pedagógicas. Então temos algumas dificuldades nesse sentido dos discursos todos, por exemplo, o que é importante para formar um professor?

Por sua vez, na universidade privada afirmou uma das depoentes que os professores envolvidos na construção da nova proposta de licenciaturas:

(...) sentiam como se houvesse uma pedagogização (...) das outras licenciaturas.” Acrescentou que “(...) a gente foi trabalhando, foi justamente a identidade da formação do professor nessa universidade. (...) Então, os professores fizeram um trabalho muito importante nesta organização por Programas de Aprendizagem (...).

Quando da discussão do momento atual, no qual os cursos já estão concretizando a implantação dos novos currículos das licenciaturas obtivemos informações de que na universidade privada *“algumas licenciaturas num primeiro momento sentiram que havia*

*alguma perda, porque o curso reforçava muitos aspectos específicos da área própria: biologia, matemática, física... com esse tempo que já decorreu desde a implantação muitas discussões fizemos sobre isso e agora nós estamos no momento dessa avaliação e possível reformulação... possível não, haverá uma reformulação sim, até por outras questões (...)*” .

O depoimento acima vem reforçar a leitura e explanação que fizemos em outra pesquisa, em trabalho de tese (KRAHE, 2000), ao analisarmos as dificuldades da construção de nova configuração curricular de licenciaturas, nas quais a formação pedagógica não apenas era reforçada, mas como adquiria uma importância até então pouco usual, conforme preconizado por estudiosos da área e tornado obrigatório pela legislação atual.

Nesta mesma perspectiva, na instituição pública uma depoente afirmou:

(...) em alguns cursos reforma curricular é pensada já como uma coisa natural porque toda hora eles estão se repensando, discutindo seus currículos e reformulando. (...) Outros cursos têm mais dificuldades [para a implantação desse novo currículo] porque continuam a imaginar que se o sujeito é um bom especialista e depois recebe um verniz pedagógico ele vai ser um bom professor, que não deixa de ser a lógica do 3+1 que prevaleceu até agora. Então existe diferença sim.

Desta forma, em nossa caminhada investigando os caminhos que os cursos de formação inicial docente estão desenvolvendo rumo à construção de um novo professor para uma escola que se quer de qualidade para todos, podemos já agora evidenciar os esforços tanto de instituições públicas quanto privadas de modificações profundas nas suas propostas. Desvelamos indícios de que os cânones da racionalidade instrumental são deixados de lado, ainda que com relutância por parte de alguns docentes, e as propostas ligadas a idéias de reflexividade, trabalho colaborativo e principalmente da construção de licenciandos/licenciados autônomos toma lugar e tenta se concretizar.

---

<sup>i</sup> Doutora em Educação pela UFRGS; professora-orientadora do PPG Educação UFRGS; coordenadora substituta Coordenadoria das Licenciaturas UFRGS.

<sup>ii</sup> Aluna Pedagogia UFRGS; bolsista Iniciação Científica UFRGS.

<sup>iii</sup> KRAHE, Elizabeth. *As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil)- UMCE (Chile)*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS 2000.

<sup>iv</sup> Modelo baseado na racionalidade técnica/instrumental: a formação docente nas licenciaturas é desenvolvida de acordo com a fórmula “3+1”, isto é, aos três anos de disciplinas de conteúdo da especialidade sobrepõe-se um

---

ano de formação educacional através de disciplinas de natureza pedagógica; na racionalidade prático/reflexiva o docente é entendido como um profissional autônomo, reflexivo, criativo e que toma decisões sobre seus *quefazeres* pedagógicos. Esta ação pedagógica é vista como fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores .

<sup>v</sup> Ver cap. de Krahe em livro do RIES , no prelo

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília : v.134, n. 248, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de estudos e Pesquisas sobre Educação Fundamental. **Subsídios para a elaboração de proposta de diretrizes curriculares gerais para as licenciaturas.** Brasília : MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena.** Março de 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Março de 2002

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 27 de agosto de 2004. **Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena .** Agosto de 2004.

KRAHE, E.D. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90** : um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) e UMCE (Chile). Porto Alegre : UFRGS, 2001. Tese (doutorado)

\_\_\_\_\_. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. *Educação*. V.29, n.2, 2004. Sta Maria. 147-158

\_\_\_\_\_.; GRAVY, A.M; RIBEIRO, F.R.P.; ROSA, R.R. **.Garimpendo a história da docência** – as licenciaturas da UFRGS. Anais :

POPKEWITZ , Thomas S. (comp) **Modelos de poder y regulación social en pedagogía**: crítica comparada en las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Pomares-Corredor, 1994.

\_\_\_\_\_. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Reforma Educacional**: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000. v.1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

STENHOUSE, Lawrence. **La Investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 3ª. ed.