

VÍNCULOS ENTRE OS PROJETOS DE FORMAÇÃO EM DISPUTA NO BRASIL E O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

AIRES, Ana Maria Pereira –UFRN
ana-aires@uol.com.br

Introdução

Este trabalho é parte da pesquisa do mestrado¹ e apresenta os vínculos entre os projetos de formação de professores em disputa no Brasil e o currículo do curso de Pedagogia no contexto dos anos de 1990. Referimo-nos a dois projetos de formação, o orientado e divulgado a partir das elaborações do MEC/CNE² e o do movimento dos educadores, que para efeito de pesquisa, centramos-nos nas e proposições da ANFOPE³. O currículo, objeto de análise, foi o do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte⁴.

O texto apresenta inicialmente as proposições dos dois projetos de formação, MEC/CNE e ANFOPE e em seguida o vínculo entre os projetos de formação e o currículo do curso de Pedagogia. A análise ocorreu em dois níveis, macro e micro: no primeiro nível apresentamos os vínculos de proximidade e distanciamento entre a proposta curricular formal do curso de Pedagogia e as proposições do MEC/CNE e da ANFOPE; no segundo nível a análise se dá entre a proposta curricular formal do curso e a prática dos professores e professoras, incluindo os programas das disciplinas.

O material selecionado ganhou o mesmo tratamento analítico/metodológico, ou seja, todos os documentos, incluindo as observações, foram tratados segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Das várias técnicas operacionais desta abordagem, optamos pela Análise Temática, a qual consiste em desvelar os núcleos de sentido presentes no conteúdo do material selecionado para análise. Estes núcleos são revelados através de um trabalho exaustivo de decomposição e recomposição do conteúdo, em temas, o qual vai permitir ao pesquisador formular as inferências e a elaboração de uma teia de sentidos, permitindo a compreensão da realidade investigada. Por tema Bardin (1977, p. 105) entende ser “a unidade básica de significação que se

¹ Realizado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da prof^a Dr^a Maria Eliete Santiago, intitulada “Política de Formação do Professor para o Ensino Fundamental: um estudo sobre o currículo do curso de Pedagogia da UERN”.

² Do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação analisamos: o Decreto nº 3.276/99, alterado pelo Decreto nº 3.554/00, o Parecer nº 115/99, o Parecer nº 970/99 e o Parecer nº 009/01.

³ Da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação analisamos os documentos finais dos encontros nacionais dos anos de 1998 e 2000.

⁴ A proposta formal tomada para análise é a versão revisada em 1999, sua versão primeira data de 1995.

liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia a leitura” e os objetivos da pesquisa.

A elaboração desse arcabouço teórico-metodológico partiu do pressuposto que a realidade e o conhecimento são complexos (MORIN, 1998), frutos da reação ativa e incessante dos sujeitos humanos diante dos impasses e tensões do seu mundo e, como tal, são processuais. Nesse sentido, conhecer implica o diálogo contínuo da certeza com a incerteza, da regularidade com a irregularidade. Esta concepção de conhecimento, de caráter contingencial e histórico, rompe com a idéia de universalidade absoluta e com a delirante coerência abstrata, fruto do positivismo lógico. Esse movimento deve nos permitir compreender a realidade investigada, sem a pretensão de descortinar toda a paisagem que se colocou diante de nós.

Os projetos de formação em disputa no Brasil

A análise de conteúdo revelou os vínculos paradigmáticos de cada um dos projetos de formação: de um lado está os defensores do paradigma produtivo, que acreditam e defendem uma formação docente instrumentalizada para o trabalho. Esse modelo segue as orientações da política neoliberal e se posiciona na vanguarda de um programa de ação para formação do professor, assentado nos pressupostos da racionalidade técnica, da economia de recursos, da formação aligeirada, da dicotomia ensino-pesquisa e da dicotomia teoria-prática (SILVA,1996). Eis o modelo do MEC/CNE

Do outro lado estão os defensores do paradigma crítico, os quais conduzem suas orientações e análises na tentativa de fortalecer os vínculos da formação com a profissionalização docente⁵. Este paradigma vem sendo construído sob o princípio de que o profissional da educação é, antes de tudo, um cidadão que se faz em relações, portanto, sujeito que não se torna alheio ao mundo que habita. Eis o modelo do movimento dos educadores/ANFOPE.

Os projetos de formação têm propósitos centrais semelhantes: formar com qualidade⁶ o profissional da educação, divergem, porém, em concepções e conteúdos.

⁵ Diversos autores, entre eles, Nóvoa (1995), Sacristán (1995), Alarcão (1996), Veiga (1998), Santiago, (1994) Ramalho (1993), defendem a formação na perspectiva da profissionalização, entendendo-a como o resgate histórico da imagem do profissional docente como o intelectual que associa sua prática a um compromisso ético, político e sócio-cultural emancipador.

⁶ Qualidade sofre diferenciação entre os projetos. O do MEC/CNE aproxima-se das questões de produtividade e competitividade (discurso empresarial), “*qualidade educacional assume o sentido de instrumentalização técnica [...] para atender as necessidades de desenvolvimento do país*” (CRUZ, 1998,

O projeto do MEC/CNE inscreve-se numa concepção de formação de herança tecnocrática, cujo conteúdo é regulativo, pragmático e instrumental, voltado para o saber-fazer e a busca de soluções prescritivas, produtivas e definitivas para os problemas imediatos localizados na escola e na sala de aula.

Pela perspectiva posta, o fundamento da preparação do professor é a sala de aula, pautada em “situações equivalentes de ensino-aprendizagem” (PARECER CNE/CP, Nº 009/2001). O aluno em formação ao “aprender fazendo” deve tanto aprimorar os conhecimentos sobre os conteúdos de ensino, os quais assumem a responsabilidade pela transmissão nos diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, como busca ampliar a sua compreensão sobre o complexo processo educativo formal a ser desenvolvido pela escola (PARECER CNE/CP, Nº115/99).

Nessa realidade, para ser professor a exigência é o domínio de um corpo de saberes sistematizados que o habilite ao *saber-fazer* a tarefa ou o ofício do ensino e que seja capaz de organizar as estratégias didáticas necessárias ao ato pedagógico. Esse profissional, com identidade concebida a partir da compreensão de uma racionalidade prática, é um professor executor, ajustado às necessidades das reformas educacionais focalizadas a partir da lógica e da adaptação à realidade de mercado.

O currículo é concebido em nível macro, por administradores e consultores especializados para, em nível micro, ser adequado, pelos professores, aos seus cursos, programas e salas de aulas. O sentido do currículo está na rigidez da aquisição de competências e habilidades, visando a eficácia e a excelência dos processos de ensinar e aprender⁷. Isso exige novas práticas metodológicas, novos espaços de formação, mais diálogo e uma organização dos conteúdos sob a égide de um pragmatismo renovado.

A sua flexibilidade deve obediência aos eixos⁸ determinados pelo MEC/CNE, os quais se encontram definidos nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial do Professor (PARECER CNE/CP Nº 009/2001). No sentido apresentado pelo Parecer, flexibilização curricular, como preceito para a construção do

p. 81). No interior do movimento dos educadores, qualidade ganha sentido político, instrumental, ético e social, indicando a presença de uma base científica sólida, formação crítica, solidariedade e construção da cidadania (IDEM).

⁷ Para uma idéia de currículo como prática de significação rígida ver a perspectiva tecnológica (FORQUIN, 1993), tecnocrática (GIROUX & MCLAREN, 1997; SILVA,1999), dicotômica (BRZEZINSKI, 1998) e bancária (FREIRE, 1996).

⁸ Os eixos, em torno dos quais se articulam as várias dimensões da formação, são: diferentes âmbitos de conhecimento profissional, interação e comunicação; desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; disciplinaridade e interdisciplinaridade; formação comum e formação específica; conhecimentos a serem ensinados; dimensão teórico-prática (PARECER CNE/CP Nº009/2001).

projeto curricular, apesar de estabelecida nas diretrizes como “necessária, para que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios” (IDEM, p.52) deve estar articuladas aos eixos definidos pelo MEC/CNE (IDEM).

Flexibilização, a partir dessa orientação, pode ser compreendida como obediência ao modelo padronizado nacionalmente, garantindo o desenvolvimento de saberes e habilidades que ajuste, adapte e acomode os sujeitos em formação aos ideais de qualidade e competência necessários ao mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito (GENTILI, 1996).

Os princípios mais gerais desse projeto formativo filiam-se ao paradigma da Qualidade Total em educação: controle da liberdade necessária; descentralização e excelência nas atividades; economia de recursos; organização, eficiência e qualidade pedagógica; cidadão aquisitivo, competitivo, flexível e empreendedor, cuja capacidade de inovação, cooperação seja adaptável às mudanças; aligeiramento na formação profissional e a criação de um conjunto de recursos legais que regule a concretização de tais medidas (SILVA, 1996).

O eixo de todo o processo formativo, apesar de não absoluto, é a lógica de mercado, na medida em que prioriza a formação desse cidadão produtivo, competitivo e empreendedor, cujo desempenho ético, social e profissional é chamado a convergir para potencializar as respostas esperadas pela nova realidade econômica mundial, sob a égide da globalização e regulada pelas forças de livre mercado.

A proposta tecida pelo movimento dos educadores, através da ANFOPE, é fruto da construção coletiva dos professores desde os anos de 1980. O seu objetivo está em responder a uma concepção de formação humana e profissional em estreita relação com a problemática social mais ampla. Em outras palavras, o movimento dos educadores reconhece as imposições neoliberais ocorridas no mundo do trabalho e da cultura, nesse sentido, propõe que a formação do profissional da educação torne-o capaz

... de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e assim possa atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (ANFOPE, 2000, p. 09).

A formação, nesta perspectiva, visa um profissional ético, de espírito investigativo, consciente do seu inacabamento, capaz de lidar com a complexidade do conhecimento e do ensino de forma reflexiva, crítica e construtiva (BRZEZINSKI,

2000; FREIRE, 1996). A sua ação ultrapassa a simples função de transmissor dos saberes produzidos historicamente, na medida em que prioriza a reflexão crítica e a articular com a problemática social mais ampla.

Este modelo pauta-se numa concepção “sócio-histórica de educador” (ANFOPE, 1998, 2000), ou seja, um profissional da educação que atue na sua localidade sem perder de vista a totalidade do movimento histórico que o determina e o provoca. O processo formativo deste educador sócio-histórico, segundo a ANFOPE (IDEM), deve permitir o domínio dos saberes técnico-científicos de sua área específica de atuação, articulados aos saberes didático-pedagógicos adquiridos pelas experiências de formação, em uma perspectiva de totalidade.

Tal formação vincula-se a uma “Base Comum Nacional”, compreendida como um corpo de conhecimentos imprescindíveis ao profissional da educação e que se concretiza a partir de decisões curriculares e pedagógicas e de um trabalho coletivo e interdisciplinar no âmbito da Instituição de Ensino Superior-IES (IDEM). Esta “Base Comum”, como referência epistemológica para os processos de elaboração de propostas curriculares a serem implementadas pelos cursos de formação, pretende-se contínua e de qualidade. Desse modo, objetiva suplantar a rigidez do “Currículo Mínimo Nacional” e conquistar um sentido científico, ético e social.

O que as proposições do movimento dos educadores, via ANFOPE, pretendem, é resgatar o professor como o intelectual capaz de engajar-se na luta sócio-histórica mais ampla. Na verdade, um professor autônomo, capaz de criar as condições políticas e os meios necessários para a promoção de uma sociedade democrática, que possa favorecer uma cultura emancipatória para o sujeito humano (GIROUX, 1988; GIROUX & MCLAREN, 1997, FREIRE, 1996). Para tanto, é preciso definir programas de formação e renovação pedagógica, “como parte de um projeto político mais amplo ou da luta social em geral” (IDEM, 1997, p.131). Autonomia, nas proposições anfopeanas, ganha sentido no distanciamento do professor como fiel executor da política rígida, imposta via um poder central e na aproximação da formação de um professor investigativo, crítico e negociador, profissional engajado socialmente e sujeito ativo na produção e reflexão de sua prática.

Os princípios que revelam essa lógica de formação são: a pesquisa acadêmico-científica, a gestão democrático/participativa, o compromisso social e político com a educação, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a relação teoria-prática, a avaliação contínua e permanente (ANFOPE, 1998; 2000).

Esses princípios ou eixos, como expressa a ANFOPE, devem nortear a formação do pedagogo, a sua prática e a estruturação dos currículos no interior das IES e, de forma realimentada, deve retornar ao movimento dos educadores, através de processos sócio-reflexivos nos fóruns de educadores, para que haja uma relação dialógica e dialética entre o saber local e o saber global (GEERTZ, 1997).

Essa lógica do vínculo com as contradições está na base das proposições anfopeanas, através da sua política global de formação do profissionais da educação quando contempla, ao mesmo tempo, a “formação inicial, a formação continuada, a carreira e as condições de trabalho do professor” (ANFOPE, 1998; 2000). É com o intuito de contribuir com esse processo reflexivo que passamos ao item seguinte.

Vínculos entre os projetos de formação e o curso de Pedagogia da UERN

Nessa disputa por modelos de formação entre o paradigma produtivo e o paradigma crítico, estar o curso de Pedagogia que historicamente tem se configurado para legitimar os contextos e exigências de formação profissional, desde o seu nascimento na década de 1930. Após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, não foi diferente, ao curso de Pedagogia foi exigido adequações que atendessem aos pressupostos da política neoliberal.

Entre os principais ataques, destacamos a tentativa de retirada da docência do âmbito do curso de Pedagogia, com a criação de um novo curso e de um novo espaço de formação do professor para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como é o caso do Curso Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação (PARECER CNE/CES Nº 970/1999; PARECER CNE/CP Nº 115/1999; DECRETO Nº 3.276/1999), e a imposição de diretrizes para a formação inicial do professor elaboradas a revelia do movimento dos educadores (PARECER CNE/CP Nº 009/2001).

Os profissionais da Faculdade de Educação da UERN não se tornando alheios ao momento histórico de luta em defesa de uma Educação Superior pública, democrática e de qualidade, inaugura em 1995 o novo currículo do curso de Pedagogia, fruto de um rompimento com a estrutura formativa proveniente do tecnicismo na educação superior. O currículo implantado toma os rumos da formação para a docência, assumindo os propósitos do movimento dos educadores principiado na década de 1980. Foi esta proposta que tornou-se objeto desse estudo.

O esforço no exame interpretativo dos vínculos de proximidade e distanciamentos do currículo do curso de Pedagogia da UERN com os projetos de formação em disputa no Brasil nos anos de 1990, nos fez enxergar, em síntese e provisoriamente, que a política de formação presente no currículo do curso, revela as marcas do embate pelos projetos de formação. Da formalização curricular, através do projeto pedagógico, à efetivação da prática dos professores no cotidiano do curso, há um fosso, permitindo o convívio de elementos de inovação com elementos de conservação.

No seu aspecto formal está um modelo de formação mais aproximado do que vem sendo construído pelo movimento dos educadores e socializado pela ANFOPE. Isto se deveu as interações dos elaboradores do projeto pedagógico com o movimento político nacional e do desenvolvimento de estudos feitos pelos membros da comissão de elaboração do projeto pedagógico, à época, que permitiram mostrar aspectos importantes sobre a formação dos especialistas em educação e o esgotamento histórico das habilitações no curso de Pedagogia⁹, implantadas a partir da Reforma do Ensino Superior - Lei nº 8.540/1969.

O projeto pedagógico do curso reafirma os princípios, os objetivos e o perfil profissional disseminado pelas orientações anfopeanas, quando define que a formação tenha uma base docente e que proporcione uma formação teórica e prática de qualidade, objetivando a construção da cidadã do sujeito social. O perfil profissional presente no projeto pedagógico, aponta para a formação do sujeito histórico, capaz de interferir no cotidiano das práticas para o qual está sendo formado, compreenda o processo educativo em sua multidimensionalidade, apresente capacidade crítico-reflexiva sobre sua prática, reconheça o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na escola e contribua para o efetivo exercício da cidadania (UERN, 1999).

Com esse compromisso, o currículo pressupõe uma formação do professor como sujeito comprometido com um projeto sócio-histórico, voltado para a práxis pedagógica e político-social que prepare cidadãos conscientes e livres, conforme aponta o propósito mais geral do curso:

⁹ O estudo feito por OTÍLIA NETA (1994) constatou que os especialistas, apesar de dizerem ter uma prática alternativa no interior das escolas, “suas atividades se operacionalizam em nome da organização burocrática do processo educativo, buscando assegurar a racionalidade, a eficiência e a produtividade do ensino” (p. 93). O estudo feito por PEREIRA et.al (1996), mostra que as escolas públicas de Mossoró em 1995 dispunham de especialistas em quantidade, titulação e distribuição satisfatórias.

O educador que pensamos formar deve ter a competência técnica e política de construir uma proposta de educação voltada para preparar cidadãos conscientes e livres, dispostos a participarem na sociedade do seu processo de transformação (UERN, 1999, p.15).

E os seus objetivos específicos:

- a) compreensão do processo histórico e social, em função da construção de uma sociedade democrática;
- b) compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos das ciências que integram o currículo das séries iniciais e a capacidade de realizar um trabalho didático-metodológico exigido neste nível de ensino;
- c) capacidade de organização curricular para o desenvolvimento crítico e reflexivo do projeto político-pedagógico, na perspectiva de assegurar criativamente aos licenciados as possibilidades de êxito na construção da cidadania (IDEM, p. 16).

Os princípios formativos presentes na proposta curricular apresenta similitudes com as proposições anforpianas:

formação teórico-metodológica; articulação teoria-prática através da reflexão na ação pedagógica e pela iniciação à pesquisa; interdisciplinaridade e trabalho coletivo, democratização da sociedade e da escola e avaliação permanente (IDEM, p. 15)

O significado de tais princípios, segundo a proposta, é referendar a unidade do processo formativo, no sentido criar as condições para a formação do pedagogo-professor das SIEF, mas também, favorecer a seleção dos conteúdos e a reflexão continuada do currículo, como vemos:

[...] é fundamental que os Princípios Curriculares sejam criadores das condições necessárias para unidade do processo da formação do professor das Séries Iniciais, tornando-se delimitadores dos conteúdos propostos e mediadores no processo de construção coletiva do currículo (IDEM, p.15).

Os conteúdos da formação, de que fala os princípios curriculares se organiza a partir de dois grupos:

- conhecimentos gerais dos diversos campos da ciência;
- conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao exercício da profissão (IDEM, p.10).

Esta organização dos conteúdos se dilui nos ciclos estruturadores da organização curricular, cuja composição disciplinar é rígida e obrigatória. Os ciclos são três: Ciclo de Fundamentação Geral, Ciclo de Instrumentalização Pedagógica e Ciclo de Exercício da Profissão.

O primeiro Ciclo, de Fundamentação Geral, inclui “as disciplinas que abordam [conteúdos] dos fundamentos teórico-básicos para formação do Pedagogo”; o Ciclo de Instrumentalização compõe-se de disciplinas e atividades que abordam os conhecimentos relativos ao “desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, nos diferentes pensamentos teórico-metodológicos” e o Ciclo de Exercício da Profissão é composto pelas disciplinas da área de atuação do professor, a Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I e II. A relevância desta prática, segundo a proposta curricular, está em oportunizar

... o desempenho docente em reais condições de trabalho, bem como a produção do conhecimento, de modo a articular o conjunto de conhecimento e habilidades desenvolvidas durante o processo formador [...] numa dinâmica interativa professor-aluno-professor, para que o profissional formado saiba desenvolver o processo de criação e recriação do conhecimento (IDEM, p.11).

Esta dinâmica da Prática de Ensino, formalmente apresentada na proposta, apresenta-se em contra-senso à Resolução de Estágio nº 21/1998 e à própria emenda da disciplina. Enquanto a proposta curricular diz que a Prática de Ensino é o instrumento que favorece o real significado da relação teoria-prática ao permitir a reflexão, a produção e a aplicação crítica dos conhecimentos (UERN, 1999); a Resolução pauta-se em atribuições técnicas, disseminada em competências operacionais para cada uma das instâncias envolvidas no estágio e a ementa da disciplina se restringe à aplicação dos conhecimentos da formação, como podemos ver:

Aplicação dos conhecimentos epistemológicos das diversas disciplinas e metodologias que embasam o ensino das Séries Iniciais, garantindo um trabalho dinâmico e interdisciplinar do processo ensino-aprendizagem (Idem, p.25).

Paradoxalmente, a proposta curricular formal do curso de Pedagogia da UERN não consegue superar a organização curricular rígida, a dicotomia licenciatura-bacharelado, a dicotomia teoria-prática e a prática de ensino finalista. Esses elementos revelam o tom de conservação da proposta pedagógica e a torna próxima do projeto de formação do MEC/CNE¹⁰

Nessa organização formal convivem os Ciclos, como proposta de rompimento com o Currículo Mínimo, e a rigidez e a inflexibilidade das disciplinas

¹⁰ É importante esclarecer que muitas adaptações foram feitas, à proposta curricular inicial, para adequá-la as exigências legais editadas pelo MEC/CNE.

alinhadas pelos pré-requisitos. O curso propõe-se, exclusivamente, a formar o/a professor/a das séries iniciais, embora inclua no rol das disciplinas, uma de educação especial, uma de fundamentos de EJA, uma de fundamentos da administração, uma de currículo da Educação Infantil. A Prática de Ensino como proposta interdisciplinar ocorre nos dois últimos períodos do curso, se distanciando da articulação pretendida com os fundamentos e com a pesquisa.

No nível mais específico de análise, objetivamos perceber os vínculos entre os programas formais elaborados pelos professores e a sua ação em sala de aula através da observação, com a proposta pedagógica do curso de Pedagogia. Esse exercício objetiva revelar as aproximações e distanciamentos das práticas desenvolvidas pelos formadores com os projetos de formação MEC/CNE e ANFOPE.

O exame dos programas¹¹ disciplinares dos professores revelou um modelo de organização padronizado pelos elementos “o que, para que, como e porque”. Eles também mostram aspectos inovadores e conservadores: os primeiros se revelam quando os planos apresentam um sentido dinâmico ao processo formador, incluindo elementos favorecedores da relação teoria-prática, da contextualização dos conteúdos, da avaliação processual e diagnóstica, superadora das bases tradicionais e dogmáticas e uma bibliografia atualizada. Os elementos de conservação nos programas é quase impercebido, exceto pelo sentido finalista da avaliação em alguns programas e pelos objetivos da Prática de Ensino, quando favorecedores da dicotomia teoria-prática, demonstrando obediência a Resolução nº 21/1998.

Na prática pedagógica dos professores em sala de aula, está o reflexo das imposições e tensões que os embates causaram nos espaços formativos das IES. De um lado encontramos práticas individualizadas fortalecedoras dos princípios previstos na proposta curricular, no sentido de relacionar teoria e prática, educação e sociedade e favorecer processos de autonomia aos pedagogos em formação; de outro e com maior abrangência, vimos os professores não conseguirem criar, até o momento da pesquisa, um perfil de grupo e de trabalho coletivo que garantisse uma identidade ao currículo e uma unidade ao trabalho pedagógico. Há um distanciamento entre os professores e isso corrobora para fragilizar as interações pedagógicas, inibir o debate ante a diversidade de pensamento e interromper a continuidade na construção/reconstrução coletiva dos

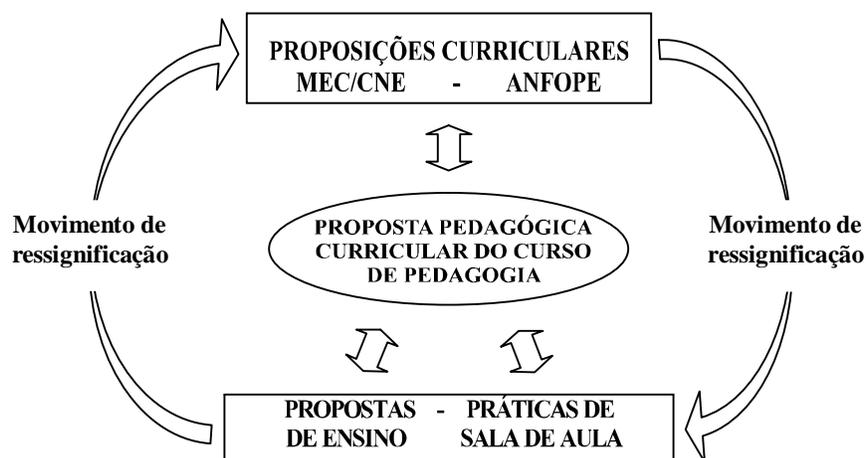
¹¹ Foram analisados os programas e observadas as aulas das seguintes disciplinas: Psicologia da Criança, Filosofia da Educação, Ensino de Português I e II, Ensino de Matemática I e II, Prática de Ensino I e II.

propósitos curriculares, via projeto pedagógico. O currículo real expressa mais distanciamentos dos propósitos da ANFOPE do que o currículo formal.

Algumas considerações

A tentativa de construir vínculos entre níveis de proposições curriculares, nos revelou que não há fixidez, tampouco harmonia nesta relação. Há aproximações, há distanciamentos que são determinados pelos impasses locais, pelas burocracias institucionais, pelas exigências e interpretações legais e pelos vínculos de pertença epistemológico dos professores. Nesse sentido, há um movimento de ressignificação das proposições e diretrizes universalizantes de forma a atender as especificidades e particularidades das instituições, grupos e regiões.

No caso da UERN há um entrecruzamento dos projetos de formação, de maneira contraditória, no interior do curso de Pedagogia, provocando tensões, discussões e embates que repercutem no arranjo curricular e nas práticas dos professores. Mas a tendência contrária também se revelou: há um vínculo inverso, as relações local-institucionais são também provocadoras do movimento de reivindicação aos projetos de formação, na medida em que as propostas implementadas esbarram nessas burocracias, exigências legais e contradições teóricas. Estes impasses agitam as instituições que socializam suas proposições nos fóruns de debates e provocam o repensar e o refazer¹² dos projetos de formação. Conforme o esquema abaixo:



¹² O Parecer nº 009/2001 ilustra esse movimento, sua elaboração foi fruto de muitos embates entre o MEC/CNE e os educadores, através de suas diversas entidades, provocando várias versões até a sua aprovação final em 2001. Também os impasses entre teóricos no interior da ANFOPE, a exemplo de Libâneo e Pimenta (1999), contribuem para o movimento de ressignificação das proposições anfopeanas.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A (org.). *Caminhos da Profissionalização do magistério*. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *IX Encontro Nacional*, 1998, Campinas. Documento Final. Anais eletrônicos...disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em: 10 de set. 2000.

_____. *X Encontro Nacional*, 2000, Brasília. Documento Final. Anais eletrônicos...disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em: 10 de set. 2000.

BARDIN. Laurence. *Análise do conteúdo* [L'Analyse de Contenu]. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Persona, 1977.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 2ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

_____. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. Volpato [et all.] *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CRUZ, F. *Múltiplos olhares: a prática pedagógica por quem a realiza*. 1998. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da UFPE, Recife-PE.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. [Ecole e Culture]. Tradução de Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopes, 8.ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu & GENTILI, Pablo (org). *Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 1996.

GIROUX, Henry A. *A Escola crítica e a política cultural*. [Tradução de Dagmar M. L. Zibas]. São Paulo: Cortez - Autores associados, 1988.

GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter. A Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T.(orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*. Campinas-SP: ano XX, n. 69, p. 45-60, Dez.1999

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1995.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Portugal: Publicações Europa-América, 1998.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OTÍLIA NETA, Francisca. *Supervisão educacional: uma abordagem da ação supervisora em Mossoró-RN*. 1994. f.142. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF.

PEREIRA, Gilson R. de M; ANDRADE, M. da Conceição L. de; ROCHA, R. Nonato A. de. *A Escola que os mossoroenses freqüentaram em 1995*. Mossoró-RN, ETRN: 1996.

RAMALHO, Betânia Leite. *A Questão da desprofissionalização do magistério primário rural do estado da Paraíba: a visão das professoras e dos Centros Formadores*. Tese de Doutorado pela Universidade Autônoma de Barcelona: Espanha, 1993.

SACRISTÁN, J Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

SANTIAGO, M, Eliete. *Escola pública de 1º grau: da compreensão a intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

SILVA, Tomas Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996

_____. *Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

URRN-FE. Proposta curricular: habilitação magistério das séries iniciais do ensino fundamental. In: *Projeto político pedagógico do curso de pedagogia*. Mossoró-RN: 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencasto. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A (org.). *Caminhos da Profissionalização do magistério*. Campinas-SP: Papirus, 1998.

LEGISLAÇÃO

BRASIL/MEC/CNE. DECRETO-LEI Nº 3.276, de 06 de Dezembro de 1999. *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*. Brasília-DF, Gráfica do Senado, 07/12/99

_____. DECRETO-LEI nº 3.554, de Maio 2000. *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências*. Brasília-DF, Gráfica do Senado, Maio de 2000.

_____. RESOLUÇÃO/CP nº 01, de 1999. *Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação*. Brasília, CNE, Setembro de 1999.

_____. PARECER CNE/CP nº 115/99. *Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação*. Brasília, CNE, Agosto de 1999.

_____. PARECER CNE/CES nº 970/99. *Curso Normal Superior e da habilitação para magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia*. Brasília, CNE, Novembro de 1999.

_____. PARECER CNE/CP nº 009/01. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, Maio de 2001

UERN/CONSEPE. RESOLUÇÃO Nº 21 de 1998. *Regulamenta a Prática de Ensino do Curso de Pedagogia – Habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e dá outras providências*. CONSEPE. Julho de 1998

A REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA E OS DESAFIOS POSTOS À EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

AMARAL, Gerlaine¹ - UFCG

1. O desenho societal na contemporaneidade e a responsabilidade social da universidade no tocante à formação dos professores

Discutir a formação docente nos tempos hodiernos pressupõe num primeiro momento lançar um olhar crítico para os acontecimentos fora dos muros das escolas. Isso é necessário, posto que os profissionais formados no âmbito da universidade irão trabalhar na formação dos sujeitos que atuarão nesta sociedade complexa e multifacetada.

Iniciemos, pois esta reflexão destacando os oito macroobjetivos apontados pela Organização das Nações Unidas-ONU como as principais e mais relevantes demandas sociais do mundo. Tais objetivos foram estabelecidos pela ONU em consonância com 191 países, dos quais o Brasil fez parte, no ano 2000. São eles:

- a) *Erradicar a extrema pobreza e a fome.* Não podemos considerar como algo banal o fato de 1,2 bilhão de pessoas sobreviverem com menos de US\$ 1,00 por dia. São pessoas humanas que são expropriadas da condição humana e que ficam à margem do sistema que apenas reconhece aqueles que têm o privilégio de serem consumidores. Segundo Cattani

Pela primeira vez na sua história, os homens dispõem de meios para fazer desaparecer a fome e a ignorância. Mas eles não o fazem. As duas aumentam, distanciando cada vez mais uma minoria consumista do grande número, despossuído de tudo. Primeiras vítimas inocentes deste crime coletivo, os milhões de crianças – nosso futuro -, para quem não terá deixado a mínima chance de viver, crescer, compreender, agir a não ser na mais assustadora miséria. (2000, p. 82)

¹ Maria Gerlaine Belchior Amaral. Pedagoga pela UECE. Mestre em Educação pela UFC. Professora da UFCG. Coordenadora de Graduação do curso de Pedagogia. gerlainebelchior@bol.com.br

- b) *Atingir o ensino básico universal.* 113 milhões de crianças no mundo estão fora da escola. As conseqüências desse fato são devastadoras, considerando que as oportunidades de trabalho são cada vez mais reduzidas e que um dos critérios mínimos para possibilitar o ingresso no mercado de trabalho formal é um diploma de nível superior. Ressalte-se também que é impossível falar em exercício pleno de cidadania para uma pessoa que não consegue comunicar-se através do código escrito.

No caso específico do Brasil, muito já se avançou no tocante à universalização do ensino, cerca de 95% das crianças já estão matriculadas no Ensino Fundamental. Nosso desafio agora é garantir a permanência com êxito destes alunos na escola. E este não é um desafio simples, pois os indicadores do SAEB, pesquisas realizadas por universidades e instituições particulares apontam para o grave problema dos alunos que freqüentam a escola, mas não aprendem o equivalente à série que estão cursando.

- c) *Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres.* A questão de gênero ainda se constitui num impasse ao desenvolvimento da sociedade. No mercado de trabalho existe um tratamento diferenciado que penaliza as mulheres, estas inúmeras vezes, mesmo desenvolvendo o mesmo trabalho, recebem salários mais baixos. Outro dado relevante é que dois terços dos analfabetos do mundo são mulheres e 80% dos refugiados são mulheres e crianças.
- d) *Reduzir a mortalidade infantil.* As crianças ainda não são tratadas com o respeito que merecem e muito menos com os cuidados médicos, hospitalares de que necessitam para garantir sua sobrevivência. São mal tratadas desde a gestação. Tudo isso faz com que 11 milhões de bebês morram de causas diversas, a cada ano.
- e) *Melhorar a saúde materna.* As políticas neoliberais implementadas na atualidade reduzem significativamente os recursos que seriam destinados à toda área social. Saúde, educação, moradia, transportes, previdência social, são exemplos de onde a minimização do Estado se faz sentir com maior evidência. No âmbito da saúde os que tiverem condições financeiras, deverão pagar planos de saúde e as pessoas pobres ficam jogadas a própria sorte. Em relação à saúde materna a conseqüência desse descaso com a saúde é cruel. Nos países pobres e em desenvolvimento de cada 48 partos morre uma mãe.

- f) *Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças.* No mundo capitalista quem não é consumidor não tem valor. A consequência disso é que continentes inteiros - como é o caso do continente Africano - ficam a margem do mundo globalizado, neste continente dois terços da população são portadoras do vírus da AIDS. Não somente lá, mas em várias regiões do mundo epidemias mortais vem cerceando vidas humanas e geralmente as populações pobres sempre são as mais vulneráveis.
- g) *Garantir a sustentabilidade ambiental.* Sabemos que a preservação da vida das pessoas depende da preservação do planeta. Essa parece ser uma constatação simples, no entanto, a sociedade consumista faz questão de fechar os olhos à essa realidade. E continuamos todos ignorando a forma como nos relacionamos com o meio ambiente. As consequências dessa ação irresponsável não poderiam ser outra senão destruição. Além das respostas imediatas da natureza, tipo: inundações, deslizamentos, chuva ácida, desertificação, aquecimento global etc. outras questões relacionadas à vida humana também devem ser consideradas. Neste contexto, um bilhão de pessoas ainda não tem acesso a água potável e saneamento básico e estes são fatores ambientais diretamente vinculados a qualidade de vida humana.
- h) *Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.* Como é de domínio público, um das questões mais intrigantes da atualidade é a má distribuição de renda. As desigualdades sociais são evidentes entre os indivíduos e entre os países. Existem países que enfrentam barreiras arquitetônicas para superar seus problemas sociais, uma vez que convivem com fatores estruturais que limitam o potencial para o seu desenvolvimento. Referindo-se as desigualdades sociais, Cattani afirma “no coração dos países ricos prosperam os predadores, enquanto se ampliam as disparidades, jogando na exclusão um quarto mundo privado de dignidade e do exercício dos direitos formalmente reconhecidos para todos”. (2000, p.83).

Além dessas questões elencadas pela ONU consideramos que existem outras que também merecem nossa atenção. Referimo-nos ao índice de violência que assola o planeta, a corrupção que a cada dia torna-se fato corriqueiro, ao desemprego estrutural, a vivência na sociedade do descartável, a banalização da vida humana e a supremacia do

capital em relação ao humano. Estas e outras questões de extrema relevância para a vida em sociedade estão presentes no desenho societal contemporâneo.

Mediante tal contexto, nos indagamos: qual a função social da escola em meio a tudo isso? Devemos nos preocupar apenas em ministrar conteúdos que garantam aprovação de alguns no vestibular? Nossos alunos necessitam apenas ingressar no mercado de trabalho formal ou necessitam também viver e conviver nesta sociedade contemporânea?

As respostas a esses questionamentos demandariam longa discussão, portanto neste artigo, consideramos o contexto anteriormente apresentado e focalizamos nossa discussão na responsabilidade social da universidade em formar os novos professores que atuarão de forma direta na formação das novas gerações que irão viver e conviver com os desafios postos pela modernidade.

Elegemos a formação docente como elemento central dessa discussão por estarmos de acordo com o pensamento de Nóvoa que afirma “ não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. (1997, p.09).

Pensamos também com Freire(1999) que diz “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”(p.110) e o referido autor acrescenta

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. [...]meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história mas seu sujeito igualmente.[...]É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica. (p.85 ,88)

Assumimos as idéias de Freire, também como nossas, e partindo desse pressuposto, participamos ativamente da reforma curricular do curso de Pedagogia do CFP almejando a efetiva melhoria da formação dos profissionais da educação que terá como

consequência direta a melhoria da qualidade do ensino. Sabemos que a mudança é um processo e não um evento, por isso nos empenhamos em participar desse processo como sujeitos de reflexão e ação. Conscientes de que nesse processo de transformação social a educação desempenha papel de extrema relevância. Nesse sentido, é conveniente lembrar o que diz Cattani

O projeto educativo global contribui, de forma decisiva, para a autonomia e para ampliar a participação consciente nas esferas econômica e social. Cidadania, dignidade e satisfação no trabalho estão vinculadas à qualificação obtida através da educação escolar e da formação profissional agenciadas num processo mais abrangente, permanente e democrático. (2000, p. 155)

Entendemos que para proporcionar a transformação almejada a educação precisa ser de qualidade. Nesse sentido, o currículo dos cursos de formação de professores pode fazer muita diferença. Nesta perspectiva, a reforma curricular representa um momento ímpar de escolhas e definições que alteram sobremaneira todo o desenvolvimento do curso. Silva (1997) chama a atenção para o fato de que

“[...]o currículo está construído para ter efeitos (e têm efeitos) sobre pessoas. As instituições educacionais processam conhecimentos, mas também – e em conexão com esses conhecimentos – pessoas. [...] o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial de pessoas. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas.[...]o currículo não apenas representa ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.(p. 81)

2. A experiência do Centro de Formação de Professores em Cajazeiras

As transformações ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho têm implicações diretas na educação e conseqüentemente na formação dos professores. No Brasil a partir década de 1980 se intensificou a luta pela universalização do ensino. Paralelo a este movimento havia um outro em prol da melhoria na formação dos professores.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década da 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º grau.(parecer CNE/CP 5/2005, p.4)

As inquietações e discussões que se iniciaram na década de 80 serviram de base para o surgimento de uma nova Pedagogia em consonância com as demandas da época. Referindo-se a esta questão Fernandes(1994) assim se expressa

A década de 90, está permeada de uma correlação de forças entre a libertação do trabalhador e a acomodação do capital. Os cursos de formação de educadores estão sendo atingidos em cheio por esse grande questionamento sobre a educação brasileira. Surgem as reformas curriculares[...] Está havendo toda uma articulação nacional em torno da formação do profissional de educação, liderada pela Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação- ANFOPE. Essa Associação defende os princípios historicamente construídos pelo Movimento pró-Formação do Educador[...] (p.66)

E a autora conclui

Percorrendo a história da formação do educador, situamos a década de 90 como um momento de confronto entre uma formação tecnológica e uma luta pela formação do educador “omnilateral” que entenda o movimento social e situe a escola no projeto de criação de uma sociedade mais humana e igualitária para todos os homens. (p. 68)

A história é por excelência um movimento constante, e nesse movimento, novos elementos vão se agregando. As transformações ocorridas na sociedade no início do século XXI mudaram as demandas da atualidade e fizeram com que a formação de professores precisasse ser revista. Dessa forma, o Ministério da Educação –MEC, conforme despacho publicado no Diário Oficial da União- DOU de 10 de julho de 2006, determinou que

1.Tendo em vista o disposto na Resolução CNE/CP nº1/2006, as Instituições de Ensino Superior (IES) terão o prazo de (1) um ano, contados a partir da data de publicação da citada Resolução (16 de maio de 2006), para adaptarem os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia (licenciatura e bacharelado) e Normal Superior às novas Diretrizes Curriculares.

Seguindo esta determinação do MEC e entendendo-a como uma possibilidade de aperfeiçoamento das práticas ora existentes, a UAE procedeu a reforma curricular do curso de Pedagogia do CFP. Para essa efetivação alguns princípios foram considerados, são eles:

- *A dimensão Coletiva.* Como é de domínio público, uma das características fundamentais de um Projeto Pedagógico de Curso-PPC é que este assuma efetivamente um caráter de construção coletiva. Tal recomendação teórica serviu de orientação para o nosso trabalho ao cumprir a determinação do MEC e reformular o curso de Pedagogia no CFP/Cajazeiras.

Sabemos de experiências onde projetos de curso são elaborados por uma comissão e posteriormente submetidos à aprovação coletiva. Não foi o nosso caso. A comunidade Acadêmica foi convidada a opinar e sugerir para delinear as novas Diretrizes Curriculares, no âmbito local.

A Comissão de Graduação ficou encarregada de sistematizar o trabalho da coletividade. Os membros da Unidade Acadêmica de Educação-UAE foram divididos em três comissões, são elas: Comissão de Fundamentos da Educação; Comissão de Metodologias e Comissão de Estágio Supervisionado.

O trabalho transcorreu da seguinte maneira: a Comissão de Graduação estabelecia a temática a ser discutida, as Comissões se reuniam individualmente, produziam o que fora solicitado e trazia para discussão e aprovação nas Assembléias da UAE -Os representantes de cada período letivo eram convidados a participarem destas Assembléias -. Foi assim com a escolha das disciplinas que comporiam a nova estrutura curricular, com a elaboração das ementas, com a seleção das referências bibliográficas, com a escolha das Áreas de Aprofundamento e com o Estágio Supervisionado.

- *A dimensão local.* Com o intuito de considerar a realidade local. Foi realizada um Seminário intitulado *FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: os desafios do cotidiano escolar*, da qual participou uma representante da Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras. A qual trouxe dados estatísticos referentes à demanda de educação na região. Dados estes, que foram considerados no momento da definição das Áreas de Aprofundamento. De acordo com as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia ficam extintas as Habilitações e são instituídas Áreas de Aprofundamento que contemplem as necessidades do curso.

Também foram considerados dados oriundos de pesquisa realizada, com alunos do curso de Pedagogia, pelo Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagens e Práticas Sociais-GIEPELPS.

As Áreas de Aprofundamento escolhidas para atender as demandas locais foram: Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Processos Educativos.

- *O caráter Interdisciplinar.* Sem sombra de dúvidas uma discussão muito recorrente na academia recai sobre a interdisciplinaridade. No entanto, este discurso algumas vezes demonstra-se contraditório, posto que a realidade que prevalece no âmbito da universidade é a disciplinaridade, que é combatida no discurso, mas vivenciada enquanto processo formativo.

Mediante tal situação, houve uma preocupação do grupo em reverter tal situação. Dessa forma, substituímos as disciplinas de metodologias específicas por vivência de projetos interdisciplinares por séries. Essa inovação pedagógica tem por objetivo proporcionar

aos docentes experiências interdisciplinares, afim de que estes, também as vivencie nas escolas onde desenvolverão suas práticas pedagógicas.

- *Flexibilidade*. Outra característica fundamental de um projeto de curso, diz respeito ao seu caráter flexível. Com o curso de Pedagogia do CFP não foi diferente. considerando que a realidade é transitória e que novas temáticas e novos desafios vão surgindo no campo educacional, o novo PPC estabeleceu duas disciplinas denominadas *Seminários Temáticos I e II*, que são disciplinas com ementas abertas para serem trabalhados temas escolhidos pelos alunos ou pelo professor que seja de relevância no campo educacional.

Ainda nesta perspectiva da flexibilidade foram destinadas 100 horas-aula que serão cumpridas com atividades de caráter técnico-científico-pedagógico. No curso de Pedagogia do CFP estas atividades são denominadas componentes eletivos. Podem ser aproveitadas como componentes eletivos a participação do aluno em programas institucionais, apresentação de trabalhos e publicações e participação em atividades educativas diversas, tais como: mini-curso, oficina pedagógica, seminário, mesa-redonda, colóquio, simpósio etc.

- *Pesquisa*. Com o intuito de priorizar a formação docente voltada para a pesquisa, onde se objetiva despertar no professor um espírito investigativo, definiu-se que o Trabalho de Conclusão do Curso-TCC será uma Monografia. Tal decisão foi tomada por que a equipe que integra a Comissão de Estágios entende que,

“ a importância da pesquisa na formação de professores se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada. (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 236)

-*Projeto Formativo Abrangente*. Entendendo que o exercício da docência requer uma multiplicidades de saberes, o curso de Pedagogia elaborou um estrutura curricular abrangente que possibilite ao egresso do referido curso

atuar na docência e na gestão de processos educativos; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades próprias do setor da educação e em projetos educacionais, além de experiências educacionais não-escolares; na produção, difusão e socialização do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional[...]
(*Projeto Pedagógico do Curso, p. 15*)

-*A especificidade dos Estágios.* As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que o egresso do curso de Pedagogia, dentre outras atribuições, deverá atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo dessa orientação, as 480 horas de Estágio Supervisionado ficaram divididas em quatro semestres letivos, sendo dois destinos ao Estágio em Educação Infantil e dois ao Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações conclusivas

Intencionamos com estas reflexões contribuir para fortalecer o debate de que a educação constitui-se como um dos requisitos imprescindíveis à transformação social. Reiteramos as idéias de Freire de que “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco a sociedade poderá transformar-se sem a efetiva contribuição da educação”. Entendemos que a educação é por excelência um campo de possibilidades de intervenção na superestrutura e na infra-estrutura.

No entanto, alertamos para o fato de que não é qualquer prática com o nome de educação que contribui para a transformação tal almejada. A educação a que nos referimos é aquela prática social consciente e comprometida, imbuída de saberes necessários ao exercício da docência, capaz de somar forças com aqueles que teimam em sonhar com um mundo mais ético, ambientalmente responsável, equânime e acima de tudo mais humano.

Entendemos que a efetivação dessa educação de qualidade passa necessariamente por uma política séria de valorização dos profissionais da educação, incluído – entre outras

coisas - um projeto de formação digno para os professores. Entendemos ainda, que apenas isso não é suficiente. Acreditamos que é fundamental o compromisso do professor com o trabalho que desempenha e o efetivo reconhecimento, por parte deste, do que representar fazer educação numa realidade onde a correlação de forças é tão desigual.

Por fim, acreditamos que, no âmbito da formação dos professores, a questão curricular é determinante. A consideramos determinante por que através do currículo, podemos: despertar valores; questionar práticas existentes e fomentar práticas inovadoras; socializar e produzir saberes necessários ao exercício competente da docência, em fim, intervir de forma propositiva na formação docente. Foi portanto, a partir desses pressupostos, que de maneira consciente e responsável, buscamos colaborar efetivamente na reforma curricular do curso de pedagogia do CFP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N°. 5/2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N°. 1, de 15 de maio de 2006.

CATTANI, Antônio David. **Trabalho & Autonomia**. 2ª ed. Petrópolis-SC: Vozes, 2000.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Formação do Profissional da Educação: necessidades sociais e princípio básico**. Educação em debate- Fortaleza- ano 16, n°. 27 a 28. jan/dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 11ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

NÓVOA, Antônio(org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. Centro de Formação de Professores. Unidade Acadêmica de Educação. Cajazeiras, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: as transformações na política da Pedagogia e na Pedagogia da política. Petrópolis-SC: Vozes, 1996.

A DIMENSÃO NÃO-ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO DISTRITO FEDERAL A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA

BORGES, Livia Freitas Fonseca - UnB - liviaffb@terra.com.br¹
TÔRRES, Patrícia Lima – UnB – ptorres@unb.br²

Os primeiros questionamentos

A partir das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, instituídas por meio da Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006, diversos questionamentos e interpretações são demandados pela comunidade acadêmica, mais amiúde pelos pesquisadores que se ocupam do campo curricular atrelado à formação dos pedagogos em nosso país. A dimensão não-escolar no processo formativo deste profissional parece-nos uma temática candente, um campo investigativo a ser mais bem explorado acerca da formação acadêmico-profissional do pedagogo e das distintas áreas de atuação no mundo do trabalho atual, entre elas os espaços não-escolares.

O objeto de estudo em pauta nos possibilita propor um conjunto de questões preliminares que nos parecem apropriadas para suscitarmos uma discussão ao longo do texto. A primeira questão refere-se à estrutura curricular dos cursos de graduação vigentes em nosso país, o conjunto de saberes e práticas que configuram a formação do pedagogo: os cursos de pedagogia estão suficientemente estruturados para as demandas não-escolares? Que espaços curriculares estariam garantindo este tipo de formação? A segunda questão diz respeito ao mundo do trabalho: a oferta de vagas no mercado de trabalho não-escolar estaria sendo motivada pela perda de centralidade da escola, enquanto espaço privilegiado de atuação do pedagogo, ou pela demanda natural de campos profissionais emergentes, cujo reconhecimento da importância do pedagogo estimularia a criação de novos postos de trabalho? Outros questionamentos poderiam ser suscitados, entretanto, nos limites deste artigo científico, pretendemos responder a estas duas questões. Este recorte de pesquisa, em particular, tem por objetivo central desvelar a dimensão não-escolar na formação do pedagogo a partir da análise de textos legais e acadêmicos, bem como informações sobre os currículos dos cursos de pedagogia das Instituições de Educação Superior no Distrito Federal, disponibilizados em sítios da Internet.

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

² Professora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Um olhar sobre da pedagogia não-escolar

O nosso olhar sobre a pedagogia não-escolar inscreve-se no campo das ações pedagógicas em diferentes espaços e instituições sociais onde ocorrem processos educativos, sejam eles formais ou informais, intencionais ou fortuitos, mas que estejam abrigados em uma organização que a desenvolva.

Parece fazer parte do senso comum a idéia de que as questões atinentes à atuação do pedagogo para além do espaço escolar nos remetem à esfera empresarial. Todavia, há uma diversidade de possibilidades de atuação do pedagogo no país, e em particular no Distrito Federal de que temos informações e contato por intermédio da nossa experiência e prática reflexiva na docência, na pesquisa e na extensão. A este respeito a Resolução CNE/CP nº 1/2006, Art. 6º, §2º, alínea “a” Art. 7º, §8º, inciso III, menciona instituições “comunitárias, assistenciais, empresariais” e “organizações não-governamentais”

Em primeiro lugar, é preciso compreender que o processo educativo de pessoas e comunidades se faz ao longo da vida e, portanto, a escola é uma entre outras instituições que concorrem para que isto aconteça. Há ainda uma dimensão do trabalho como princípio educativo presente nas relações entre pessoas e instituições que ultrapassa as fronteiras da formação escolar e acadêmica e se integra nas relações de trabalho e nas relações sociais mais amplas.

Em segundo lugar, é preciso distinguir escola de aprendizagem, informação de conhecimento e neste sentido nos parecem válidas as reflexões de Ivan Illich (1979, p. 76) quando argumenta que “[...] *Na realidade, a aprendizagem é atividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas*”. A informação, do mesmo modo, também só terá sentido na medida em que contribuir para uma dada reflexão que se traduza em novas práticas, podendo ou não resultar em algo verdadeiramente significativo capaz de gerar uma transformação social. Por outro lado, todo o esforço da instituição escolar e dos seus profissionais será inútil diante das mazelas e das limitações por diferentes motivos vivificados pelos estudantes, que também têm sua grande parcela de responsabilidade neste processo.

Não estamos aqui advogando a proposta radical de desescolarização da sociedade defendida pelo nosso autor de referência, apenas destacando algo da sua obra que nos faz refletir a respeito da escola enquanto instituição social que se ocupa do ensino e da aprendizagem. O nosso entendimento é de que não se trata de negar a

função social da escola, mas da urgente e necessária reestruturação que deverá fluir de dentro dela para o conjunto da sociedade, em função das novas demandas societárias e com a devida responsabilização de todos os agentes do poder público nesta empreitada. Nesta direção Santomé (1998) nos chama a atenção para a necessidade da contextualização e do significado dos saberes escolares, ao mesmo tempo em que aponta que a escola precisa ressignificar-se:

Mais próximas a nós cronologicamente, as críticas dos teóricos da desescolarização, como Ivan Illich, contra um sistema educacional excessivamente fechado em si mesmo, desligado da realidade, ou as opiniões emitidas por numerosos pensadores sobre a perda de tempo e inutilidade daquilo que se aprende na instituição escolar, sobre a necessidade de uma educação mais aberta, etc., transformaram-se em argumentos que também serão recolhidos pelos partidários da globalização e da interdisciplinaridade. (SANTOMÉ, 1998, p. 26).

Em terceiro lugar, na hipótese de admitirmos a perda de centralidade da escola enquanto *locus* privilegiado da formação geral e profissional dos indivíduos na sociedade dos dias atuais, não podemos também deixar de considerar que os seus oponentes ou os seus *concorrentes* socialmente legitimados parecem não ter se consolidado como espaço historicamente dado, um fato sem precedentes a partir do advento das sociedades modernas, pós-industriais. Desta forma, o não-escolar se inscreve em um campo de incertezas que ainda não foram suficientemente capazes de anular a demanda social da instituição escolar, tendo como referência os marcos teórico-práticos em que ela se consolidou historicamente. Neste sentido, parece-nos plausível conceber o campo do não-escolar não como um construto social diverso da escola ou seu oponente, mas contraditoriamente seu complemento ou seu adensamento cultural.

Por último a escola e suas limitações estruturais e conjunturais sempre estão no centro do debate acadêmico e político, e, a despeito de suas adversidades, ainda não fomos suficientemente capazes de encontrar uma instituição social que a substitua na sua função precípua que é a socialização do saber historicamente acumulado. Por outro lado, é possível admitirmos o que Saviani (1996) denominou *hipertrofia da escola*, uma sobrecarga de encargos educativos e responsabilidades como forma compensatória da ausência de outros serviços públicos essenciais ou da família em relação à educação das crianças, dos jovens e dos adultos. E é Saviani quem nos adverte quanto à crítica radical derivada desta hipertrofia da escola que se constata, entre outras, na obra de Ivan Illich.

Uma concepção diferente da escola descrita por Ivan Illich (1973; 1979), baseada na defesa da premência da escola como instituição inerente à sociedade

moderna, é apresentada por Sacristán sob o título “A escola não pode ser substituída”, cuja argumentação se apresenta na seguinte passagem:

Os programas que, sucintamente, resumimos não podem ser desenvolvidos a não ser pelas instituições e pelos agentes capacitados para fazê-lo (escolas e professores), porque as funções que devem desempenhar não são alcançadas por meio de contatos espontâneos e informais ou por socialização primária (como é o caso da educação familiar). A escola e o professor podem ser substituídos em seu trabalho de informadores, mas não nos encargos que acabamos de relacionar, constitutivos de uma estrutura de socialização singular com projeções na subjetividade, nas relações humanas e na sociedade [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 52).

Sem sombra de dúvidas, existem outras dimensões pedagógicas imanentes às instituições não-escolares com finalidades específicas, em sua maioria, ligadas ao mundo do trabalho, da cultura, da economia, da política, da religião, de forma bastante diversificada, o que não significa dizer que estas dimensões desconsideram o papel social da escola ou sejam suficientemente capazes de substituí-la. Objetivando aprofundar estas questões, no desenvolvimento da presente pesquisa estão previstas etapas posteriores no sentido de desvelarmos a natureza dos diferentes fazeres pedagógicos não-escolares e que compõem a formação acadêmica e profissional do futuro pedagogo.

A dimensão não-escolar na formação do pedagogo no Distrito Federal

A análise sobre os currículos dos cursos de pedagogia se deu a partir de informações contidas em sítios da Internet das Instituições de Educação Superior no Distrito Federal. A página do Ministério da Educação³ relaciona trinta e três cursos de pedagogia no Distrito Federal, sendo um oferecido por uma instituição de Educação Superior pública, e os demais por instituições privadas. Procedendo-se às devidas correções de alguns equívocos das instituições que são listadas em duplicidade, totalizam vinte e dois cursos de pedagogia. Destes, dezoito têm sua grade curricular disponibilizada no sítio da instituição e estes foram os cursos analisados. Nas dezoito instituições, o grau obtido pelos concluintes é a licenciatura em pedagogia. A modalidade é presencial em quinze cursos e semipresencial em três. O curso é organizado em habilitações ou outra denominação correspondente em quatro instituições. A duração do curso varia de seis a oito semestres, e a carga horária, de

³ Disponível em http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp, acessada em 20 de julho de 2007.

2.430 horas a 3.840 horas. Nove cursos são oferecidos no noturno, cinco no diurno e noturno e em quatro casos o turno de funcionamento não foi informado.

A trilha metodológica adotada, para efeito deste artigo, é preponderantemente de natureza qualitativa, utilizando a análise documental. Os dados coletados nesta etapa serão posteriormente adensados por meio da realização de entrevistas, grupos focais, entre outros procedimentos que se fizerem necessários. É importante informar que o presente artigo é parte integrante de uma pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa “Currículo: teorias e práticas” da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa tem como objeto central captar as repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia no Distrito Federal, no período de 1/2006 a 1/2008.

As tabelas 1, 2 e 3 foram elaboradas a partir da análise do conteúdo das informações contidas nos sítios institucionais, que foram categorizadas e tiveram sua frequência absoluta e relativa computadas. Cada categoria apresenta uma frequência absoluta por instituição, podendo este valor abranger uma faixa que varia de 1 a 18, que é o número total dos cursos pesquisados.

Tabela 1 - Objetivos dos Cursos

Formar profissionais para atuar em:	Frequência	Percentual
Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	13	24,53
Magistério da Educação Infantil	12	22,64
Gestão Educacional/Escolar/Coordenação Pedagógica	05	9,43
Outras áreas do conhecimento pedagógico	04	7,55
Administração/Orientação/Supervisão Educacional	04	7,55
Educação Profissional (apoio e serviços escolares)	03	5,66
Docência (sem especificação)	03	5,66
Magistério do Ensino Médio (na modalidade Normal)	02	3,77
Cursos de Ensino Médio (em geral)	02	3,77
Pesquisa Educacional	01	1,89
Projetos em Ambientes Não Escolares	01	1,89
Tecnologia Educacional	01	1,89
Atividade não docente em Instituições de Ensino	01	1,89
Pedagogia (sem especificação)	01	1,89
TOTAL	53	100,00

Fonte: Elaboração própria a partir de http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp

Historicamente a formação profissional do pedagogo sempre esteve atrelada à Educação Infantil, à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e às disciplinas

pedagógicas do curso de magistério. A fragmentação do curso cujos projetos pedagógicos previam a formação de especialistas da educação, conforme previsto no Art. 64 da Lei 9394/96, retoma um velho dilema em torno da questão da identidade do curso de pedagogia e os embates frutificados nas dicotomias entre licenciatura-bacharelado, professor-especialista. Este é um debate que ainda permanece em aberto (AGUIAR, et al, 2006) e certamente exigirá dos educadores, pesquisadores e legisladores brasileiros reflexões aprofundadas na perspectiva de uma solução plausível.

A análise documental sinalizou a existência de quatro cursos estruturados com base na Administração Educacional, na Orientação Educacional e na Supervisão Escolar. Embora este número represente uma tendência no declínio da oferta de cursos cujos objetivos estão voltados para as referidas habilitações, esta constatação causa-nos surpresa, pois as antigas habilitações do curso de pedagogia derivadas da reforma educacional da década de sessenta, foram extintas pelas Diretrizes Curriculares de maio de 2006. Podemos interpretar o fato como consequência de informações que precisam ser atualizadas, de uma desconexão entre a oferta do curso e as demandas atuais da legislação educacional e do mercado de trabalho ou ainda por um tipo de reorganização do curso que consegue acomodar as referidas habilitações em ênfases ou outra denominação para contemplar a formação do especialista, sem configurar habilitação. Se esta última hipótese for passível de confirmação, uma pergunta fica no ar: por que as habilitações foram extintas? Esta resposta só será possível à medida que a pesquisa avançar para além da análise documental.

Mesmo que tenham sido apresentados por apenas três Instituições, os objetivos de formar o docente sem uma especificação da terminalidade do curso, e por uma Instituição, a proposta de formar o pedagogo “genericamente” colocam em cena uma dupla discussão acerca da indefinição do conceito de docência e da identidade do curso de pedagogia. A interpretação da pedagogia como campo educativo integrador da relação teoria e prática e de toda atividade que envolve o fenômeno educativo tem sido considerada uma base fundante da redefinição da pedagogia, enquanto curso e área de conhecimento. A “formação unitária” (AGUIAR, et al, 2006) reflete uma concepção de docência que incorpora, ao mesmo tempo, a licenciatura e o bacharelado, e não um como apêndice do outro. O ser docente, nesta perspectiva, ultrapassa o conceito de professor, podendo inclusive ser o professor um profissional capaz de atuar em diferentes ambientes educativos, desempenhando papéis variados, em espaços escolares ou não-escolares.

Esta visão de docência defendida pelos representantes do movimento nacional dos educadores e que encontra ressonância nas Diretrizes Curriculares nos parece resolver algumas pendências históricas e criar outras. Deixemos esta questão para outras etapas do nosso trabalho. O fato é que esta dubiedade do termo se faz refletir nas duas proposições curriculares aqui referenciadas.

Tabela 2- Áreas de Atuação/Mercado de Trabalho

Áreas de Atuação/Mercado de Trabalho	Freqüência	Percentual
Instituições de Ensino	13	28,26
Empresas	08	17,39
Instituições Públicas	02	4,35
Ambientes Não Escolares (sem especificação)	04	8,70
Organizações Não Governamentais/Movimentos Sociais	02	4,35
Produção e Difusão do Conhecimento Pedagógico	03	6,52
Educação Corporativa	01	2,17
Educação Comunitária	01	2,17
Educação Ambiental	01	2,17
Consultoria Educacional	01	2,17
Hospitais	01	2,17
Presídios	01	2,17
Creches	01	2,17
Fabricação de brinquedos educativos e <i>softwares</i> educacionais	01	2,17
Formulação e Gestão de Políticas Públicas e Institucionais	01	2,17
Não informadas	05	10,87
Total	46	100,00

Fonte: Elaboração própria a partir de http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp

Os dados da Tabela 2 colocam em evidência as instituições de ensino/escola e as empresas como os locais mais indicados para a atuação do pedagogo. Podemos também inferir certa simbiose entre área de atuação e instituição empregadora (local de trabalho). Depreende-se das análises preliminares dos documentos que há coerência entre aquilo que é proposto nos objetivos dos cursos e as áreas de atuação previstas. Treze cursos fazem referência às instituições de ensino/escola, sendo estas o foco majoritário no conjunto dos currículos estudados. Isto vem ao encontro das Diretrizes Curriculares que dão destaque à docência em espaços escolares e não-escolares, conforme se verifica no Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006.

[...] O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação

Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Verificamos também a existência de áreas/locais de trabalho implícitos nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, porém sem grande destaque como Consultoria Educacional, Hospitais e Presídios por parte das Instituições formadoras.

Curiosamente, cinco Instituições não informaram em suas propostas curriculares as áreas de atuação do futuro pedagogo que pretendem formar. Isto nos leva a pensar que estas Instituições não consideram este aspecto da formação importante o talvez não tenham clareza a este respeito. Esta certamente será outra questão a ser investigada nas etapas em que pretendemos operacionalizar o trabalho de campo.

Identificamos diferentes espaços curriculares disciplinares que têm como foco de ação pedagógica a formação do futuro pedagogo em espaços não-escolares conforme pode ser verificado na Tabela 3.

Utilizamos como critério norteador da escolha das disciplinas elementos que fundamentam a atuação profissional do pedagogo em espaços não-escolares, ou seja, temáticas não direcionadas para o trabalho na escola, podendo concomitantemente fazer parte da formação do pedagogo para atuar na escola ou em diferentes espaços educativos. É importante ressaltar que dentro dos limites deste extrato de pesquisa os resultados aqui apresentados derivam das matrizes curriculares analisadas que no formato disponível estão circunscritas aos campos curriculares de natureza disciplinar. Desta forma, não foi possível inferir quaisquer outros espaços curriculares fora desta proposição, a exemplo da pedagogia de projetos, currículo modular, espaços de pesquisa e extensão, entre outros, ficando esta outra vertente investigativa para etapas posteriores da investigação.

Tabela 3 - Disciplinas da Matriz Curricular que se relacionam à atuação do pedagogo em espaços não escolares

Disciplinas da Matriz Curricular	Frequência	Percentual
Tecnologia Educacional	15	9,68
Educação e ética, cidadania e multiculturalismo	15	9,68
Pesquisa em Educação/Metodologia Científica	14	9,03
Gestão da Educação/Organização Educacional	12	7,74
Educação de Jovens e Adultos	12	7,74
Educação e Trabalho/Educação Profissional	08	5,16
Avaliação Institucional/Educacional	08	5,16
Educação Ambiental	08	5,16
Estatística Aplicada à Educação	08	5,16
Planejamento Educacional/Elaboração de Projetos Educativos	08	5,16
Políticas Públicas e Educação	05	3,23
Educação a Distância/Teleducação	05	3,23
Comunicação em Educação	04	2,58
Economia e Financiamento da Educação	04	2,58
Pedagogia Empresarial/Organizacional	03	1,94
Pedagogia em Ambientes Não-Escolares	03	1,94
Antropologia Cultural/Educacional/Organizacional	03	1,94
Dinâmica de Grupos	03	1,94
Desenvolvimento Humano	03	1,94
Educação em Saúde	03	1,94
Laboratório de Brinquedos Pedagógicos/Materiais Didáticos	03	1,94
Educação Comparada	02	1,29
Redação Técnica	02	1,29
Educação Rural	01	0,65
Pedagogia Terapêutica	01	0,65
Educação e Inclusão Social	01	0,65
Direito Educacional	01	0,65
Total	155	100,00

Fonte: Elaboração própria a partir de http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp

As disciplinas elencadas na Tabela 3 retratam a diversidade temática que envolve a pedagogia no Distrito Federal, podendo variar entre a tecnologia educacional, a formação de professores para a Educação Básica, gestores educacionais, pesquisadores, consultores, entre outras de menor impacto. Chama-nos a atenção a preponderância na área da Tecnologia Educacional e na área da Educação e ética, cidadania e multiculturalismo, seguidas pela Pesquisa em Educação e pela Gestão Educacional, disciplinas ofertadas pela maioria das Instituições de Educação Superior. Em comparação com os dados da Tabela 1 que trata dos objetivos dos cursos que vão formar profissionais para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

Magistério da Educação Infantil e Gestão Educacional/Escolar/Coordenação Pedagógica podemos inferir que estes cursos pretendem formar professores da Educação Básica, atualizados pelas novas tecnologias capazes de ter uma atuação ética em prol da transformação social, respeitando a diversidade cultural e com capacidade de gestão. A transversalidade também figura neste contexto como matéria relevante, ao menos no nível prescritivo dos currículos.

A Comunicação e o uso das Tecnologias em Educação podem variar desde uma relação dialógica previsível, indispensável e inerente ao processo pedagógico, até uma educação tecnológica de alto potencial comunicativo, desenvolvida e operacionalizada por meio de instrumentos que permitem uma interlocução humana de qualidade em diferentes meios e dimensões. Um processo complexo capaz de interligar pessoas e lugares em tempo real, tornando concomitantemente possível a universalização do acesso à informação. Entretanto toda esta potencialidade poderá ruir mediante os limites do acesso e manutenção de máquinas, equipamentos e outros recursos de sustentabilidade. Poderá ainda ser inútil quando estiver a serviço da mediocridade, da promiscuidade, da violência, do consumismo exacerbado, do egoísmo, da competição destrutiva, de todo conhecimento com data de validade vencida. Indubitavelmente este é um importante campo de estudos para a formação do pedagogo.

O Brasil é um país de dimensões continentais cuja população é composta por grupos cujas diferenças étnicas, culturais, econômicas e de orientação sexual, entre outras, podem gerar relações sociais discriminatórias e excludentes. A conduta ética passa pela valorização, compreensão e respeito à diversidade e a luta pelo direito de todos à cidadania.

A Pesquisa em Educação/Metodologia Científica em suas vertentes qualitativa, quantitativa ou de método misto (CRESWELL, 2007) é um espaço curricular integrador indispensável na formação do pedagogo. A nossa pesquisa revela esta disciplina como espaço curricular majoritário, constante em quatorze cursos analisados, o que nos parece bastante coerente com os objetivos dos cursos. Este é o espaço do desenvolvimento do potencial investigativo e reflexivo do profissional da educação, devendo permear todas as etapas do curso. Uma concepção de pesquisa em educação, como marco identitário da sua especificidade em relação a outras áreas do conhecimento plausíveis de interlocução, pode ser encontrada em Gatti e nos parece elucidativa à nossa argumentação.

A educação utiliza-se dos conhecimentos produzidos nessas áreas básicas como a Psicologia, Sociologia, Ciências Políticas, Antropologia, mas o que a identifica, diferenciando-a, é que ela é área de ação-intervenção direta, como é o Serviço social, ou a Medicina, ou as engenharias. [...] A compreensão desse agir *intencional* dessas formas de intervenção no real que é de caráter social, uma ação social, requer um outro tipo de conhecimento, aquele conhecimento que diz respeito à relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. A reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constitui sua área privilegiada de construção do conhecimento. Aí encontramos sua especificidade. Nem por isso seus estudos perdem o caráter científico, ao contrário, é nesse recorte que sua contribuição é insubstituível. Mas, para alçar-se em área respeitada na construção de conhecimentos, necessário se faz que a Educação, como área disciplinar, “mostre a sua cara”: qual sua contribuição característica, aquela que é diferente da dos sociólogos, dos demógrafos, dos psicólogos, etc. (GATTI, 2002, pp.61-2).

Observa-se que a autora tem uma preocupação justificável com a densidade do conhecimento produzido pela pesquisa educacional e ao mesmo tempo enfatiza a gênese deste conhecimento na prática social.

A Gestão da Educação/Organização Educacional ganha destaque nas propostas dos cursos pesquisados, figurando em quarto lugar na oferta das disciplinas. Em relação aos objetivos propostos pelos respectivos cursos tem-se a compreensão de que esta disciplina compõe a formação do professor da Educação Básica, como uma dimensão importante do processo formativo e não como um complemento ou habilitação. Refere-se aos conteúdos relacionados às políticas públicas e os seus impactos sobre os sistemas de ensino, em diferentes níveis, buscando desenvolver análises, reflexões e posicionamentos críticos a respeito dos mesmos com vistas à organização democrática e autônoma da educação.

A Educação de Jovens e Adultos aparece em um nível subsequente, em uma espécie de segundo grau de importância no bloco das disciplinas elencadas na Tabela 3. A Educação de Jovens e Adultos que concebemos entende que esta disciplina se constrói a partir de um amplo espectro da educação que transcende a fase da alfabetização de jovens e adultos. Este é, na verdade, um espaço curricular que deve voltar-se para o desvelamento de como o jovem e o adulto aprendem. Deve ser uma disciplina que ofereça subsídios para uma efetiva atuação do pedagogo em projetos de contínua formação educacional e profissional do jovem e do adulto.

A Educação e Trabalho e a Educação Profissional também figuram como um campo emergente da formação do pedagogo, tanto por força das demandas do mercado de trabalho, como da atual legislação educacional. Este é um campo de estudos e

pesquisas que possui uma transversalidade imanente e que deve perfilar a formação dos profissionais da educação.

A Avaliação Institucional/Educacional é componente indissociável da prática educativa e tem como objetivos desenvolver a educação de qualidade, orientação no sentido de solucionar distorções e limitações detectados e a otimização das potencialidades constatadas. A Avaliação Institucional/Educacional nos permite pensar em uma avaliação que considere todos os aspectos e atores que figuram no cenário educacional nos tempos e espaços avaliativos. Isto pode também sinalizar a ruptura com uma prática conservadora da avaliação educacional focalizada unicamente no desempenho do estudante, tomado como responsável pelo seu sucesso ou infortúnio. Tal formação permite desenvolver trabalhos na área de pesquisa, assessoria e aperfeiçoamento profissional e institucional.

A gradativa degradação do planeta pela ação humana irresponsável e desenfreada tem figurado na pauta das entidades nacionais e internacionais de defesa do meio ambiente, assim como na agenda das políticas públicas, da ação científica e de outras representações sociais. Diante desta situação, a educação ambiental é um tema urgente e necessário em espaços escolares e não-escolares. A presença deste tema na pedagogia não escolar que promova tal tipo de discussão poderá contribuir enormemente com o movimento mundial de preservação dos recursos naturais e da produção humana sustentável.

A disciplina Estatística Aplicada à Educação pode figurar como espaço curricular positivo ou negativo, dependendo da contextualização e da forma em que se dá a operacionalização dos conteúdos e da metodologia. Este seria um critério válido para o conjunto das disciplinas aqui elencadas, mas a estatística na educação poderá ter sentido na formação do futuro pedagogo desde que esteja realmente imbricada na análise e na compreensão dos fenômenos pedagógicos.

O Planejamento Educacional e a Elaboração de Projetos Educativos podem sinalizar a abertura para novos campos formativos para além da escola. Percebidos como conhecimentos integrantes e essenciais da gestão da educação em seus diversos níveis e espaços, estas disciplinas têm recebido por parte das instituições formadoras um lugar de destaque.

As Políticas Públicas e Educação devem ter sua gênese nas demandas do Estado, do governo e da sociedade, fruto de um amplo debate com as organizações e representações sociais, em especial pelas entidades de classe que representam os vários

segmentos educacionais. Assim, a operacionalização das mesmas se reflete nas reformas educacionais, na legislação do ensino e nos programas e projetos educacionais.

A Educação a Distância/Teleducação possibilita a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, com destaque para as áreas de formação profissional inicial e continuada. É importante pontuar que esta modalidade educativa se justifica como adensamento e não substituição do trabalho pedagógico das instituições educativas.

A relação entre Economia e Financiamento da Educação, desde que estudadas como elementos propulsores de uma reflexão crítica a respeito da alocação de recursos emanados do poder público para a manutenção da educação em diferentes níveis, pode ser um espaço curricular interessante e profícuo. A disciplina trata da gestão, do financiamento e da avaliação dos investimentos em educação tendo em vista sua demanda e oferta, em prol de uma aplicação responsável dos recursos e comprometida com os interesses públicos.

A pedagogia empresarial/organizacional fundamenta-se na gestão de pessoas quanto à seleção, contratação e qualificação profissional, objetivando a maximização do potencial produtivo do trabalhador e da organização. Além disto, cabe a este pedagogo acompanhar a avaliação do desempenho dos trabalhadores, promover atividades de orientação para a carreira e ações de reconversão profissional em função da reestruturação produtiva, processo resultante da implantação de novos serviços e ferramentas no campo tecnológico. Seu papel é basicamente o de gerenciador de projetos de formação profissional, em geral integrando-se a uma equipe multidisciplinar.

A Antropologia Cultural/Educacional/Organizacional consiste no estudo da relação entre a educação e a organização das sociedades humanas em sua vertente cultural. Este tem se convertido em um campo curricular emergente e integra estudos relativos à melhor compreensão sobre a natureza humana e suas interações nas organizações educacionais e de trabalho em sentido amplo.

A exigência de uma aprendizagem colaborativa, onde todos aprendem e ensinam mutuamente, bem como a necessidade do trabalho em equipe, característica requerida pelas atuais formas de organização da produção, ressignifica a disciplina Dinâmica de Grupos e recoloca nos programas de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação a posição do indivíduo em relação ao grupo e vice-versa.

A perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e não mais limitada à educação escolar nos remete à idéia da educação como propulsora do desenvolvimento humano em toda a extensão da existência do homem.

A atuação do pedagogo na área da saúde compreende a orientação sexual, a busca de hábitos saudáveis quanto à higiene, uso indevido de drogas, alimentação, cuidados pessoais, enfim, a promoção da qualidade de vida como perspectiva de cidadania. Os conteúdos que abrangem esta vertente formativa do pedagogo compreendem a prática da pedagogia hospitalar, a saúde da comunidade, entre outras, e têm sua atuação focalizada nas campanhas educativas, nas ações de prevenção e nas chamadas classes hospitalares, espaços destinados ao atendimento de crianças e jovens em fase escolar que necessitam de acompanhamento pedagógico em parceria com a escola e a família durante o período de internação ou tratamento de saúde.

A disciplina Laboratório de Brinquedos Pedagógicos/Materiais Didáticos está voltada para a avaliação e criação materiais didáticos adequados à realidade nacional, regional e local e possibilita a contratação de pedagogos por editoras e fábricas de brinquedos. No âmbito das instituições educativas este tem sido um espaço da criatividade, da reciclagem, da interação e da compreensão de que o processo pedagógico também envolve o lúdico e o tecnológico.

Fato curioso é constatar a oferta da disciplina Educação Comparada, algo que já nos parece bastante superado em época de respeito à diversidade cultural entre os povos.

O domínio do código escrito, conteúdo inerente à redação técnica e um dos objetivos da educação escolar, adquire importância vital nos espaços não escolares na elaboração de pareceres, estudos técnicos e relatórios, que exigem uma comunicação escrita coerente com a norma formal.

Já a Educação Rural causa-nos estranheza a própria nomenclatura utilizada, pois tem sido usada a denominação de educação do campo, algo mais expressivo em termos de movimentos sociais, de pautas reivindicatórias dos trabalhadores excluídos da constituição social urbana, da luta em prol da sustentabilidade, da autogestão, da autonomia em consonância com uma concepção efetiva de cidadania.

A Pedagogia Terapêutica tem por objetivo a identificação e a reeducação do indivíduo com problemas que comprometam a sua aprendizagem e desempenho. A prevenção de problemas de aprendizagem que são influenciados por fatores familiares, culturais e sociais, entre outros, também é a tônica desta disciplina. A formação nesta

área permite, além da atuação em espaços escolares e não-escolares, a exemplo de clínicas de atendimento psicopedagógico.

A Educação, entre outros direitos essenciais, ainda é fator de exclusão social de parcelas significativas da sociedade. Os movimentos sociais e as organizações não governamentais, por exemplo, têm reivindicado de forma sistemática a garantia dos direitos desses grupos e de uma efetiva inclusão social.

O Direito Educacional concebido como espaço destinado ao conhecimento da legislação educacional e seus efeitos nos sistemas de ensino é uma disciplina que tem muito a contribuir para a formação crítica do pedagogo. O Direito Educacional possibilita a consultoria e assessoria sobre jurisprudência educacional voltadas para a garantia do direito de todos à educação.

Pensamentos finais

Depreende-se das matrizes curriculares analisadas a oferta de disciplinas que em grande parte têm proporcionado ao estudante a construção de um percurso acadêmico coerente com os princípios gerais da formação que prevêm a atuação do pedagogo em diferentes espaços profissionais, com ênfase nas instituições não-escolares.

As Diretrizes Curriculares apresentam as expressões “espaços escolares não-escolares”, “ambientes escolares e não-escolares”, “experiências não-escolares”, “âmbitos escolares e não-escolares” e “em outros ambientes educativos” para referir-se a uma nova perspectiva de formação acadêmica e profissional do pedagogo, indicando possibilidades de atuação profissional para além da escola. Nosso entendimento é de que isto se dá em razão de um contexto histórico-cultural, econômico e político em que o mundo do trabalho passa por novas forças produtivas, com bases mais dinâmicas e flexíveis, demandando um novo perfil dos profissionais da educação e das instituições na formação acadêmica e profissional do pedagogo. Um exemplo disso é a oferta da disciplina tecnologia educacional por quinze das dezoito instituições pesquisadas. Verifica-se que após um período em que esta área permaneceu no limbo, decorrente das críticas ao tecnicismo educacional, ela surge novamente por força da influência das novas tecnologias na educação.

O fato de existirem diferentes possibilidades de atuação profissional do pedagogo para além da instituição escolar não nos posiciona como defensores de pedagogos incidentais, de uma pedagogia ampla que comporta todo e qualquer agente

social que exerce uma ação pedagógica permeada por diferentes relações espaço-temporais, na perspectiva que Libâneo (1998) denomina “pedagogia *“lato sensu”*”. Ao contrário, afirmamos a necessidade de uma pedagogia *“strictu sensu”*, ainda na mesma forma de definição do referido autor, e o curso de pedagogia como *locus* privilegiado da formação inicial do pedagogo, preferencialmente na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tanto em espaços escolares quanto não-escolares.

Dentro dos limites deste extrato de pesquisa os resultados aqui apresentadas derivam das matrizes curriculares analisadas que no formato disponível estão circunscritas aos campos curriculares de natureza disciplinar, não sendo possível inferir quaisquer outros espaços curriculares fora desta proposição, a exemplo da pedagogia de projetos, currículo modular, espaços de pesquisa e extensão, entre outros. Estes aprofundamentos desejáveis e necessários serão objeto da continuidade da pesquisa nas etapas que se sucedem.

Entre os desafios que se apresentam para as instituições formadoras do futuro pedagogo em tempos de reestruturação produtiva, figura o necessário enfrentamento às forças coercitivas imanentes no modo-de-produção vigente em nossa sociedade, na capacidade de promover uma educação democrática e verdadeiramente cidadã sem subjugarem-se aos ditames do grande capital.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da.; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *In: Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, nº 96 – especial, p. 819-42, outubro, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.1996, pp.27.833-27.841.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de Maio de 2006. Brasília, DF, 2006.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, Plano Editora, 2002.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- _____. *In: BUCKMAN, Peter. Educação sem escolas*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. *In*: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celso João [et.al]. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 3^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RESUMO

NECESSIDADES FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

BRAZ, Anadja Marilda Gomes – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – anadjabraz@yahoo.com.br

Este estudo aborda questões acerca das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, a qual obriga, num tempo limitado, todos os Cursos de Pedagogia do país adequarem seus currículos. Focaliza o processo de reformulação curricular da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, cujo objetivo esteve em diagnosticar as necessidades formativas para o Curso de Pedagogia, com o propósito de subsidiar seu processo de discussão curricular. Utilizando-se do modelo de discrepâncias entre a situação ideal e a situação atual do Curso (Kauffman apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993), o estudo contou com produções diagnósticas existentes sobre o universo investigado, bem como, com a participação de docentes e discentes. Os resultados apontam que a situação atual do Curso de Pedagogia da UERN está distante do que é idealizado na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais, principalmente no que se refere ao perfil do aluno e a questões relativas à organização curricular. Indica ainda, estratégias docentes, administrativas, funcionais e pessoais para contribuir com a minimização ou superação das limitações diagnosticadas.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia – Necessidades Formativas – Diretrizes Curriculares.

TEXTO

NECESSIDADES FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

BRAZ, Anadja Marilda Gomes – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – anadjabraz@yahoo.com.br

➤ **Introdução**

A recente revolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, bem como, as novas exigências impostas pela sociedade à escola, têm conduzido mudanças no sistema educativo de ensino, remetendo a proposições, ações e reflexões sobre os processos adotados para a formação do professor. Trata-se de um cenário político onde aponta para uma nova formação que desenvolva professores reflexivos, com capacidade e responsabilidade de resolver situações, tomar decisões, utilizando interpretações diversificadas da realidade educativa através de um repertório de saberes teórico-prático, segundo seus espaços específicos de trabalho.

Nesse contexto, as atuais diretrizes curriculares definidas recentemente para o Curso de Pedagogia, através da Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, vêm promovendo um repensar sobre as práticas formativas, a definição e desenvolvimento de novas competências e habilidades requeridas ao pedagogo, adaptação às demandas do mercado de trabalho, bem como a necessidade de flexibilizar e dinamizar o currículo.

A literatura especializada ressalta que o avanço nos programas para formação inicial e continuada dos professores, não se restringem a questões de ordem política ou institucional, mas demanda uma participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos. No percurso do processo participativo, a investigação sobre a análise das necessidades de formação dos professores adquire relevância, no sentido de que ela pode contribuir para elevar a qualidade dos programas formativos e ressaltar aspectos peculiares a determinada instituição formadora.

Este estudo revela necessidades de formação inicial para o pedagogo, tomando como referência as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia e aponta para estudos e atividades curriculares eleitos e incorporados ao Curso de Pedagogia da UERN, em decorrência das necessidades formativas apresentadas.

➤ **Significado e Importância do Estudo**

A análise de necessidades formativas constitui-se em um instrumento fundamental para o planejamento e tomada de decisão na área educativa, sobretudo nos currículos e programas de formação de professores. É compreendida como estratégia fundamental de planificação, “capaz de produzir objetivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação”(RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.21). Expressa uma preocupação com a qualidade dos processos formativos de modo a responder as exigências sociais, sem perder de vista as possibilidades e os limites de cada instituição formadora.

No âmbito da literatura especializada, a palavra necessidade aparece de forma polissêmica, impondo-nos uma posição teórica para guiar esta pesquisa. Uma necessidade formativa é compreendida, dentre outros fatores, como a diferença entre o estado atual de desenvolvimento da formação e o estado desejado ou ideal. É a diferença “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser

(necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato” (ZABALBA, 1998, p.62).

A necessidade não deve ser encarada como uma preferência, mas como um problema à resolver. É algo cuja ausência ou deficiência provoca prejuízo ou cuja presença é benéfica. Portanto, as necessidades estão ligadas aos valores advindos de experiências anteriores, estabelecendo conscientemente a ausência de algo com o fim de encontrar mecanismos para exercer o trabalho docente com maior profissionalidade e profissionalismo.¹

A análise de necessidades assume função pedagógica antes e durante a formação visando adequar ao que é esperado e desejado pela população investigada. Nessa compreensão as necessidades configuram-se como uma perspectiva em relação aos indivíduos e seus contextos distanciando-se de serem tomadas como necessidades absolutas. Não se trata de abranger a globalidade do problema, mas tão somente perspectivar uma *aproximação* às necessidades de formação. Analisar as necessidades formativas para os cursos de Pedagogia da UERN é ressignificar objetivos mais gerais produzidos em outras instâncias, levando em consideração nossas limitações e possibilidades particulares.

Este estudo objetiva investigar as necessidades formativas do Curso de Pedagogia da UERN, com o propósito de subsidiar o processo de discussão curricular para o referido Curso.

➤ **Considerações Metodológicas**

Para identificar as necessidades formativas dos cursos de Pedagogia da UERN, adotamos o modelo de discrepâncias sugerido por (Kauffman apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993), cuja intenção é encontrarmos as lacunas ou “brechas” formativas em relação às exigências estabelecidas pelo sistema educacional (situação ideal), e a atual formação implementada pela faculdade de educação (situação atual), de modo a compormos o diagnóstico das nossas necessidades formativas (possibilidades de mudanças).

¹ A profissionalidade refere-se ao agir docente no processo formativo, assim como, aos conhecimentos e saberes adquiridos no cotidiano escolar, provenientes de conteúdos disciplinares, de saberes pedagógicos, da pesquisa, da capacitação, etc.. O profissionalismo docente diz respeito às questões de ordem externa a sala de aula cujo reconhecimento social e político para elevar o status do trabalho docente se constitui o grande desafio (BRAZ, 2006, p.43).

A investigação das necessidades formativas foi realizada em três etapas: estudos de documentação legal sobre as novas diretrizes curriculares, assim como, de investigações existentes sobre o Curso de Pedagogia da UERN; discussão com 12 professores representantes do campus central e campi avançados²; discussão com 34 alunos representantes do campus central, distribuídos entre os oito períodos do Curso.

Os estudos relativos à primeira etapa da pesquisa tomou como base: as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005); a análise da situação atual do Curso de Pedagogia da UERN, reveladas em pesquisas diagnósticas envolvendo professores e alunos (BRAZ, 2006; NASCIMENTO, OLIVEIRA e ANDRADE, 2005; ROCHA, 2006, 2007; COSTA, 2007; SILVA, 2007); reflexões da experiência formativa na disciplina Prática de Ensino (RIBEIRO, 2007); e, análise das produções acadêmicas de estagiários do Curso de Pedagogia desta universidade (BRAZ, 2007).

Com exceção do documento que oficializa as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, os demais referenciais são oriundos de pesquisas no interior do Curso de Pedagogia da UERN (campus central e campi avançados), os quais possibilitaram um estudo dos seus resultados, através da análise de conteúdos, para inferir o diagnóstico abaixo. Face à multiplicidade de tais estudos apresentarem-se com ampla variedade de metodologias, instrumentos investigativos e universo pesquisado, limitamos a não apresentar uma análise com dados quantitativos.

Na segunda etapa investigativa foi apresentada aos professores, uma primeira versão dos dados relativos à situação real e as necessidades do Curso, provenientes da pesquisa bibliográfica, onde se procurou discutir a correspondência entre aqueles dados e a realidade formativa na UERN, resultando em uma segunda versão do estudo.

A terceira etapa da pesquisa foi efetivada em função da segunda versão do diagnóstico sobre o Curso, onde os alunos tiveram a oportunidade de discuti-la e ampliá-la, decorrendo uma terceira versão dos dados para compor a análise das necessidades formativas.

A análise das necessidades formativas para o Curso de Pedagogia da UERN, no âmbito deste estudo, centra-se nos seguintes aspectos: *finalidades do Curso, princípios formativos, perfil do aluno e organização curricular.*

² O campus central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte está localizado na cidade de Mossoró e seus três campi avançados nas respectivas cidades de: Pau dos Ferros, Assu e Patú.

➤ **Exigências formativas do sistema educacional**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005) expressam enquanto *finalidade*, a formação inicial de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A docência na educação básica constitui-se base da formação do pedagogo e compreende a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando condições para: planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar atividades específicas do setor da educação; planejar, executar e avaliar projetos e outras experiências educativas em espaços não-escolares; e ainda, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, abrangendo contextos escolares e não-escolares.

As bases dos *princípios formativos* estão em conceber a escola enquanto uma organização complexa cuja função é social e formativa, capaz de ser gerida através de processos democráticos e participativos, seja em sistemas de ensino, seja em instituições de ensino, de modo a propor, realizar, analisar pesquisas e aplicar resultados em prol de práticas formativas transformadoras.

Nesta compreensão, a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos deve está fundamentada na interdisciplinaridade, na contextualização, na democratização, na pertinência, na relevância social, na ética e na sensibilidade afetiva e estética.

Para atuar como profissional da educação exige-se que o *perfil do aluno* em Pedagogia apresente uma formação teórica sólida e diversificada, capaz de articular a dimensão prática (ao longo do curso) à diversidade de saberes, estabelecendo diálogos entre a área educacional e demais áreas de conhecimentos.

O pedagogo deve está apto a: assumir o compromisso político com a equidade social; educar a criança de zero a cinco anos em seu pleno desenvolvimento; contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem de pessoas (das mais variadas faixas etárias) que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental, bem como, beneficiá-las com práticas educativas em espaços escolares e não-escolares; desenvolver metodologias de ensino de maneira interdisciplinar e adequada às fases do desenvolvimento humano;

desenvolver pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre a complexidade do processo de ensino-aprendizagem; realizar estudos que possibilitem a identificação de problemas sócio-culturais e educacionais, dentre outros.

No que tange a *organização curricular* do Curso de Pedagogia, há um respeito à autonomia pedagógica das instituições, bem como a diversidade nacional. Assim, o projeto político-pedagógico deve estabelecer três núcleos de estudos para o enriquecimento curricular: básicos; aprofundamento e diversificação; e, integradores. Todos se expressam através de uma lista de tarefas a serem cumpridas.

O estágio profissional está orientado a ocorrer em instituições escolares e não-escolares, atribuindo-se a cada instituição formativa, mecanismos para assegurar a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo.

➤ **Distâncias formativas entre a UERN e as exigências do sistema educacional**

A *finalidade* do atual Curso de Pedagogia não vem atendendo as expectativas dos estudantes, uma vez que o campo de atuação restringe-se à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De igual modo, as exigências e a qualidade do curso estão comprometidas em função de uma complexa rede de fatores envolvendo: discentes, docentes, gestão administrativa, condições funcionais e mecanismos de vínculos com a sociedade.

Observa-se que mais da metade dos alunos ingressantes faz opção pelo Curso de Pedagogia por compreenderem que este não demanda muitas exigências formativas, ao mesmo tempo em que o grande número de vagas disponível facilita o acesso através do vestibular. Normalmente eles já têm concorrido a vestibulares anteriores em dois ou três cursos na modalidade de bacharelado³, revelando, portanto, desmotivação inicial para o exercício da docência (realidade evidenciada no campus central); ocorre ainda de se inscreverem para o vestibular de Pedagogia, com a compreensão de que o Curso tem a finalidade de formar gestores, supervisores, orientadores e coordenadores dos sistemas escolares, fato que contribui para desencadear posturas descompromissadas com os estudos durante todo o período da formação.

Na compreensão majoritária dos alunos, a atuação do corpo docente se constitui no maior entrave para inibir suas expectativas formativas: professores

³ Situação bem evidenciada no Campus Central.

descompromissados com a profissão, professores ministrando aulas monótonas, professores que apenas informam mas não explicam os conteúdos, professores que não conseguem estabelecer a relação teoria e prática, professores que desenvolvem um péssimo relacionamento com os alunos, professores que lecionam os conteúdos que lhe convém, e, professores desqualificados. Os alunos consideram ainda que aqueles professores exigentes e com perfil disciplinado, promove uma melhor formação, haja vista a turma corresponder as expectativas traçadas no início do semestre.

Os desafios à investigação, a reflexão crítica, a observação com o propósito de contribuir para o exercício da prática profissional, ainda revelam-se bastante incipientes, uma vez que, o corpo docente encontra-se em um processo de aprendizado em prol de uma formação capaz de contemplar a diversidade sociocultural e articular pedagogicamente o ensino a pesquisa e a extensão.

No âmbito da gestão e funcionamento do Curso, ainda é atribuída uma atenção especial ao burocrático, ao imediato, ao “cumprimento de tarefas”, encobrendo possibilidades de ações estratégicas (no interior e exterior da UERN) de caráter administrativo, pedagógico e funcional, favoráveis para o alcance da finalidade do Curso. Os alunos registram que durante todo o Curso não são criadas oportunidades para tomarem conhecimento da organização e funcionamento curricular; dos seus direitos e deveres como acadêmicos; não sabem a quem recorrer para tirar dúvidas de ordem funcional e acadêmica; não recebem incentivo à participação de eventos científicos; e têm dificuldades de acesso à professores com qualificações específicas haja vista estarem sempre muito atarefados.

Professores e alunos convergem na compreensão de que o Curso de Pedagogia apresenta-se com um débito histórico em seu processo formativo: frágil formação teórico-metodológica; desarticulação entre teoria e prática; e, dificuldade na implementação de práticas formativas de cunho interdisciplinar. *Princípios* esses reiterados nas atuais exigências formativas para o pedagogo.

À medida que os alunos vão se aproximando do término do Curso, é comum expressarem depoimentos avaliativos referentes à natureza dos princípios formativos, como: “o curso fantasia, de forma exagerada, a realidade de ensino encontrada nas escolas”; “aprendemos muitas teorias que são difíceis de serem aplicadas à realidade da escola pública”; “vou sair da universidade sem saber o que é a relação teoria e prática”; “os professores nos orientam para o ensino baseado na interdisciplinaridade, mas, durante os quatro anos de formação, não vivenciamos isto”.

Conclui-se que o Curso de Pedagogia da UERN (de modo similar à maioria dos Cursos de Pedagogia do país), ainda não conseguiu romper com a secular fragmentação do saber, com a linearidade dos conteúdos, com o retalhamento das disciplinas, com o distanciamento das práticas formativas, enfim, com um modelo formativo que destoa das atuais necessidades sócio-econômica e cultural, fato esse que impõe o avanço para uma visão mais complexa do fenômeno educativo.

Durante o período de observação do estágio supervisionado e a produção do relatório final dos alunos, os professores têm acesso ao *perfil* daqueles que são considerados quase egressos do curso. Em sua minoria, são alunos que apresentam uma significativa formação teórica, identificam problemas socioculturais e educacionais, compreendem como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, etc.

Contudo, a expressiva maioria dos formando, à exemplo da pesquisa realizada por Marim e Giovanni (2007), apresenta lacunas na formação que são merecedoras de atenção para o diagnóstico das necessidades formativas: não adquiriram o hábito da leitura; têm dificuldades em se expressarem, interpretar, analisar e posicionarem-se criticamente diante dos textos adotados pelos professores; desenvolvem as atividades de forma apressada, desinteressada e superficial; não conseguem planejar com autonomia e criatividade suas atividades de sala de aula; desconhecem conceitos básicos para trabalhar com os ensinamentos específicos; desenvolvem precariamente o raciocínio sobre as quatro operações básicas da matemática; redigem textos com graves erros de pontuação, acentuação e concordância (verbal e nominal), dentre outras.

Deficiências como essas, presentes na formação dos formandos, vêm sendo acumuladas desde seu percurso na Educação Básica. Porém, não deixam de configurarem-se em um despreparo inaceitável para o licenciado que terá como tarefa elementar, por exemplo, o ensino da leitura e da escrita.

Em relação à *organização curricular*, as pesquisas aqui analisadas dão ênfase aos seguintes componentes: fluxo, integração e conteúdos das disciplinas, estágio supervisionado, e, dificuldades de cunho operacional.

Há uma insatisfação generalizada, por parte dos alunos, em relação ao caráter de obrigatoriedade atribuído à quase totalidade das disciplinas ofertadas pelo curso, impedindo-os à diversificação dos estudos conforme seus interesses e necessidades.

Os conteúdos nucleares das disciplinas, nem sempre são trabalhados nos programas de ensino. Há uma tendência acentuada para o ensino de conteúdos que

englobam apenas conceitos, princípios, regras ou fatos, contribuindo para uma formação generalista, centrada no racional, na abstração e na distancia da prática. Talvez esta tendência venha sofrendo influência de alguns ementários estabelecidos na proposta curricular, os quais explicitam conceitos, mas não evidenciam procedimentos para o ensinar e o aprender. O fato é que o curso deixa em segundo plano os conteúdos procedimentais de ensino, tão necessários ao estabelecimento da relação teoria-prática assim como a ressignificação de valores e atitudes a partir da vivência acadêmica.

A fragmentação do fluxo curricular se constitui em outra diferença apresentada entre, a realidade da UERN e a proposta idealizada nas políticas públicas para a formação do pedagogo. O corpo docente revela dificuldades em conceituar, classificar e diferenciar (no fluxo curricular), os conjuntos de disciplinas denominadas por Anastasiou (2006) como: introdutórias, fundamentos, aprofundamentos e específicas. Este dado, se constitui em um elemento de análise importante quando nos deparamos com: repetições de conteúdos em disciplinas diferentes; o aparente distanciamento entre os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos didáticos e os conhecimentos específicos; e/ou a ausência de conteúdos relativos ao exercício da docência, ao longo da organização curricular.

O tratamento didático adotado por alguns professores para trabalhar com os conteúdos, constitui-se num problema bastante enfatizado pelos discentes: os textos são muito extensos, repetitivos e pouco explorados pelos professores; os trabalhos grupais (seja em forma de seminário, seja em forma de produções escritas) não vêm funcionando; não há consenso sobre as finalidades avaliativas do rendimento dos alunos desenvolvidas durante todo o curso; existem repetições de modelos escritos de avaliações, dentre outros.

No tocante ao aspecto integrativo (ou não) das disciplinas, a Prática de Ensino I e II (estágio supervisionado), vem preponderando no grau de insatisfação de alunos e professores. Sua realização no último ano do curso, desarticulada das demais disciplinas, revela um caráter instrumental para o domínio de técnicas e habilidades aplicativas e não formativas.

Outro fator em destaque está na ausência de políticas formativas entre a UERN e os sistemas públicos de ensino (estadual e municipal) para garantir uma melhor qualidade no estágio docente. Logo, esse quadro vem desencadeando um sucateamento no exercício da prática profissional dos professores: a Faculdade de Educação (enquanto gestora da formação) não “provoca” as escolas (campo de estágio) para um trabalho de

parceria; por sua vez, as escolas não se sentem co-responsáveis pela formação dos graduandos, ocasionando um verdadeiro “faz de conta”.

As dificuldades encontradas para operacionalizar não só a organização curricular, como o currículo em geral, são apontadas, enquanto consequência da baixa qualidade na infra-estrutura das unidades acadêmicas e de políticas administrativas da UERN merecedoras de revisão, tais como: acervo bibliográfico restrito e desatualizado, ausência de sala para oficinas pedagógicas (na maioria das unidades), escassos recursos didáticos e tecnológicos; elevado número de alunos por turma; e, sistema avaliativo ultrapassado.

➤ **Necessidades formativas para o Curso de Pedagogia**

Os estudos aqui analisados apontam para a necessidade do Curso de Pedagogia da UERN estabelecer enquanto *finalidade*, uma formação que possibilite aos egressos atuarem na docência e na gestão de sistemas e instituições de ensino, através de espaços escolares e não-escolares. Acredita-se que, rever o Curso contemplando esta finalidade, poderá elevar seu nível de reconhecimento social, desencadeando nos alunos um maior envolvimento e compromisso com a profissão.

Compreende-se que a finalidade do Curso deve voltar-se para a docência como base da formação do pedagogo, e eleger a universidade enquanto *locus* formativo dessa docência. Neste sentido, o Curso de Pedagogia da UERN, a exemplo das discussões em entidades da área (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-Anfope; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação-Anped; dentre outras), não legitima enquanto postura político-acadêmica, a formação de profissionais para atuarem em cursos de Ensino Médio modalidade normal, multiplicando a formação docente. A ausência do exercício entre o ensino, a pesquisa e a extensão, nesse nível de ensino, constitui-se (dentre outros fatores), significativo entrave para o desenvolvimento profissional do professor, principalmente no que tange a dinâmica da relação teoria e prática, aspectos fundamentais da formação profissional e da experiência humana.

Dirigentes, professores e alunos do Curso de Pedagogia da UERN, manifestam o desejo de concorrerem para elevar a qualidade da formação docente. Para isso, sentem a necessidade de um planejamento acadêmico e institucional que de fato contemple metas, ações, avaliações (coletivas e individuais) e condições (físico-estruturais)

capazes de dar vida e ressignificar o desenvolvimento do seu projeto político-pedagógico, enquanto termômetro para atingirem suas finalidades. Acredita-se que, acompanhar e avaliar sistematicamente o novo currículo favorecendo as possibilidades de harmonia no trabalho docente e a evolução acadêmica dos alunos, poderá imprimir estratégias formativas que desenvolvam um diferencial nesse contexto histórico.

As dificuldades manifestas para a implementação coletiva, dos *princípios formativos* dos Cursos, conduzem a necessidade de redefini-los, apreende-los e articulá-los (teórico-metodologicamente) aos eixos formativos, num incessante processo de discussão, planejamento e avaliação. Tudo leva a crer que tais compreensões ainda encontram-se num plano teórico impedindo a visualização do dia a dia acadêmico guiado por esses princípios.

Há de se estabelecer princípios formativos que não se restrinjam atender a formação “ideal”, mas que dêem conta de contribuir na inovação da prática formativa “real” do curso em discussão.

As lacunas presentes no *perfil do aluno*, talvez se constituam nas necessidades mais complexas de serem atingidas ou minimizadas. Estamos diante de uma cultura historicamente já instalada no seio da educação formal (em todos os níveis de ensino), alimentada por elementos de cumplicidade (políticas sociais e educativas, condições de trabalho do professor, situação socioeconômica dos alunos, etc.), agravando cada vez mais a busca de mecanismos para a melhoria desse perfil. No entanto, os alunos do Curso de Pedagogia da UERN consideram que tais lacunas podem ser amenizadas caso adotemos alguns procedimentos estratégicos: diagnosticar com frequência suas deficiências intelectuais, retomando-as através de estratégias diversificadas e em momentos variados; adotar mais pesquisas de campo para se inteirarem, desde o início do Curso, da realidade educativa escolar e não-escolar; atribuir a Disciplina de Didática a real importância que esta apresenta no currículo; aumentar oportunidades aos alunos, para o exercício de monitoria, mesmo em condição de voluntariado; exigir mais produções individuais como fichamentos, resumos, resenhas, artigos; e, auto-estabelecimento de um programa de estudos individualizados diariamente.

Os professores consideram que o estabelecimento de estratégias formativas no âmbito da proposta curricular, bem como, de mecanismos para acompanhar e avaliar a evolução no perfil do aluno durante o curso, poderá ser útil para: rever as metodologias de ensino adotadas; organizar atividades de caráter interdisciplinar; planejar situações de aprendizagem que articule e mobilize os diversos saberes da formação, de modo a

transferi-los para situações da docência em espaços escolares e não-escolares; enfim, refletir sobre o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos baseado na diversidade, no compromisso e na ética, sem abdicar da disciplina e do rigor, tão decisivos aos estudos.

Professores e alunos anseiam por uma *organização curricular* do Curso de Pedagogia, que dê conta de incorporar seus princípios formativos, possibilite estudos de conhecimentos básicos à profissão e contemple a diversificação dos estudos em todas suas atividades formativas.

As possibilidades de múltiplas atuações profissionais do pedagogo na contemporaneidade, exige a interação não somente com crianças, mas também com jovens e adultos em espaços escolares e não-escolares. A Faculdade de Educação da UERN, ou melhor, os Cursos de Pedagogia no Brasil, estão diante de algo novo, portanto, desconhecido.

Neste contexto, a inovação da sua organização curricular impõe um trabalho coletivo e contínuo de rever suas tradições, atentando para as possibilidades de: procurar ressignificar os conhecimentos existentes; incorporar novos conhecimentos; desfazer-se daqueles que não dão conta de compreender a nova concepção de docência; e, estabelecer a junção de conhecimentos que até então pareciam estarem em campos de discussões antagônicos.

Acreditamos que uma necessidade imprescindível ao enfrentamento do “novo”, é a clareza e a consciência do papel que cada disciplina e cada atividade curricular deve exercer na formação do aluno, de modo a encontrarmos conexões com o objeto da formação e vínculos com outras disciplinas inerentes a determinado campo do saber.

Estabelecer os conhecimentos necessários a formação através de um elenco de disciplinas com seus respectivos ementários, mostra-se, em nossa realidade educativa, insuficiente para a conquista de uma formação mais sólida. Há de se pensar coletivamente na função de cada disciplina para a formação, seus conteúdos nucleares e seu “saber fazer” favorável a uma aprendizagem ativa, significativa e interativa capaz de desenvolver o processo de pensamento superior dos alunos.

As necessidades relativas ao estágio profissional ganham um maior impacto de preocupação quando o pedagogo é chamado a atuar em espaços escolares e não escolares, ao mesmo tempo em que as diretrizes curriculares (em nome da flexibilização dos cursos) não estabelecem critérios de organização e avaliação para esta atuação.

Aqui é premente um estudo aprofundado das novas funções atribuídas ao pedagogo, frente às demandas institucionais e suas respectivas funções requeridas no mercado local de trabalho, de modo a estabelecer parâmetros para o exercício da prática docente, num patamar compatível ao reconhecimento da formação profissional.

Embora os cursos de Pedagogia da UERN sejam detentores de um salutar e promissor quadro docente com formação e qualificação diversificada (Educação, Geografia, Letras, História, Biologia, Psicologia, Sociologia, etc.), ainda não sabemos “tirar proveito” pedagógico para focarmos a realidade educativa como se apresenta de fato: complexa, dinâmica e contraditória. Esta necessidade nos coloca um desafio: estabelecer estratégias de acompanhamento e avaliação do novo currículo, se de fato nos propomos a mudança, ao avanço na qualidade formativa do Curso de Pedagogia da UERN.

➤ **Considerações Finais**

A investigação sobre as necessidades formativas para o Curso de Pedagogia, tomando como parâmetro as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais, através da Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, constitui-se o primeiro momento do processo de construção do novo currículo do Curso de Pedagogia da UERN.

Os resultados da pesquisa revelam que à situação atual do Curso de Pedagogia da UERN está distante do que é idealizado na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais: finalidades do Curso inadequadas às exigências do atual contexto sócio-político e econômico; princípios formativos existentes, não conseguem ser expressivos no âmbito das atividades desenvolvidas durante todo o Curso; perfil do aluno é fundado no descompromisso com o Curso e na superficial compreensão das atividades de trabalho inerentes a sua profissão; organização curricular apresenta-se de forma fechada e esfacelada, desfavorecendo possibilidades formativas baseadas na diversificação, na contextualização, na interdisciplinaridade e na flexibilização curricular.

Professores e dirigentes consideram emergencial o repensar sobre novas práticas formativas e atribuem uma atenção significativa a todo o processo de avaliação e acompanhamento da nova proposta, como um dos indicativos para seu diferencial.

A avaliação dos alunos sobre as possibilidades de avanço em seu próprio perfil acadêmico, ganha um destaque nesse estudo, uma vez que apontam estratégias docentes, administrativas, funcionais e pessoais para contribuir com a minimização ou superação das suas limitações.

Acredita-se que esta pesquisa forneça elementos analíticos imprescindíveis para dar continuidade ao processo da proposta curricular da UERN, ao mesmo tempo em que serve de instrumento para congregar proposições e ações a serem compartilhadas por todos.

➤ **Referência Bibliográfica**

ANASTASIOU, L. G. C. **Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação**. Recife: Anais do XIII ENDIPE, CD-ROM, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia do CNE**. Brasília, 2005.

BRAZ, Anadja M. Gomes. **Teorias implícitas dos estudantes de Pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Natal: Tese de doutorado, 2006.

_____. **O processo formativo do Curso de Pedagogia na UERN: representações dos egressos de 2006.1**. Mossoró: texto digitalizado, 2007.

COSTA, Maria Antonia Teixeira. **O Curso de Pedagogia: representações de alunos e alunas do semestre letivo de 2003.1**. Mossoró: texto digitalizado, 2007.

MARIN, Alda J.; GIOVANNI, Luciana M. **Expressões escrita de concluintes de curso universitário para formar professores**. São Paulo: Revista Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p.15-41, jan./abr. 2007.

NASCIMENTO, Débora M.; OLIVEIRA, J. Aldacéia; ANDRADE, M. Edgleuma. **A reestruturação do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia do CAMEAM/UERN no contexto das novas diretrizes curriculares para este curso**. Belém do Pará: anais do XVII EPENN, CD-ROM, 2005.

RIBEIRO, Mayra R. fernandes. **Formação de Professores no curso de Pedagogia da UERN: tecendo caminhos**. Mossoró: texto digitalizado, 2007.

ROCHA, Vanja M. L. Correia. **O Curso de Pedagogia: representações de alunos e alunas do semestre letivo de 2003.1**. Pau dos Ferros: texto digitalizado, 2007.

_____. **A leitura dos planos de ensino de História e Geografia: a (in)definição dessas áreas no I e II ciclos do Ensino Fundamental.** Pau dos Ferros: texto digitalizado, 2006.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993, p.21.

SILVA, Antonia Sueli. **A mediação pedagógica e práticas docentes:** um estudo das representações sociais na formação do pedagogo. Patu: texto digitalizado, 2007.

ZABALBA, H. A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola.** Lisboa: ASA, 1998.

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA FACE ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS DAS DIRETRIZES NACIONAIS: fragmentação e desprofissionalização docente. O caso da FFC da UNESP de Marília, SP. CAÇÃO, Maria Izaura – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP Campus de Marília – cação@flash.tv.br.

Para o Banco Mundial, a formação do professor deve ser feita em serviço, sem ênfase na formação inicial. Isso é um grande equívoco. (MURANAKA, 2002)

INTRODUÇÃO

Para iniciar uma abrangente discussão sobre a formação docente, é interessante retomarmos as diretrizes que o Banco Mundial traçou, na década de 1990, para a reforma do ensino superior nos chamados “países em desenvolvimento”, onde se inclui o Brasil.

1. Fomentar a maior diversificação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas: menos onerosas, mais atrativas para o aluno e satisfazem a demanda social.
2. Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, mediante a participação dos estudantes nos gastos e vinculando estreitamente o financiamento fiscal aos resultados.
3. Redefinir a função do governo no ensino superior.
4. Adotar políticas destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995)

O governo brasileiro pressurosamente respondeu por meio do Ministério de Educação, propondo linhas estratégicas para o Ensino Superior. Desse modo, constam como linhas de atuação do MEC:

1. Transformar as relações do poder público com as instituições de ensino;
 - Substituindo controles meramente burocráticos por processos de avaliação da qualidade dos serviços oferecidos e da relação custo-benefício;
 - Estabelecendo exigências de padrões mínimos de eficiência e eficácia no uso dos serviços públicos;
 - Descentralizando o sistema, atribuindo maior autonomia às instituições de ensino.
2. **Expandir o sistema de ensino superior público através da otimização dos recursos disponíveis e da otimização do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes.**¹

¹ Grifos nossos. Leia-se ensino modular; ensino à distância, dentre outras formas.

3. Reconhecer a diversidade e a heterogeneidade do sistema, formulando políticas diversificadas que atendam às peculiaridades dos diferentes setores do ensino público e privado. (BRASIL, 1995, p. 2)

As idéias motoras dessas concepções podem ser vistas, então, a partir dos pressupostos que hoje norteiam inúmeros estudos, pesquisas e debates sobre o Ensino Superior, mesmo no interior das universidades. Eles dizem respeito, inicialmente, ao modelo único vigente, ancorado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, considerado caro e anacrônico. Deve-se, por conseguinte, pensar modelos alternativos, mediante a criação de *centros universitários* – para poucos – e, sem o ônus da pesquisa, as *universidades de ensino* – para a maioria.

Um conjunto significativo de alterações no ensino superior brasileiro passa, então, a vigorar a partir do final da década de 1990: processo de transformação das instituições de ensino superior em organizações sociais - entidades públicas de natureza privada - até a implementação de medidas legais - congelamento de salários e escolha de dirigentes das universidades federais - e elaboração de procedimentos para o processo de avaliação de cursos e instituições, como fruto de ação coordenada com o Congresso Nacional, visando garantir a implementação da LDB, tendo em vista a generalidade e a flexibilidade que a caracterizam.

Segundo Scheibe e Aguiar (1999), a reconfiguração do ensino superior teria como justificativa a crise do sistema federal de ensino superior “por não absorver toda a demanda e por não preparar adequadamente os estudantes para o mercado de trabalho.” Nesse sentido, apontavam-se os seguintes fatores: “o modelo das universidades de pesquisa como insustentável, por ser muito oneroso para o poder público; [...] a falta de ‘qualidade e equidade’.” (p. 221-2)

Em debate sobre o tema *Universidade e formação docente: mudança de paradigmas ou de política de formação?*, promovido pela ADUNESP e realizado em 28 de novembro de 2001 no campus da UNESP de Marília, César Augusto Minto considera que a “dicotomia universidade de ensino e universidade de ensino/pesquisa/extensão carrega em seu bojo as idéias de elitização e de desigualdade.” (2002, p. 9)

O pesquisador da USP corrobora suas idéias mediante artigo, de autoria de Cláudio Moura Castro publicado na revista *Veja*, sem identificar a data. Nele, Castro propõe quatro funções para o ensino superior: 1. formar elites: lideranças e críticos às lideranças – estas

precisam de ensino/pesquisa/extensão; 2. formar profissionais: longo período de aprendizagem específica – dentistas, médicos, advogados; 3. formar técnicos: contadores, técnicos em eletrônica, fisioterapeutas etc., a partir de cursos mais ou menos de curta duração – como o ensino profissional, este deve ter “laço com o mercado” e 4. formar pessoas com educação geral, não voltadas para uma única profissão – áreas que exigem menos investimentos, onde se incluiria a *formação de professores*.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – o curso de Pedagogia

Tendo em vista esses pressupostos ancorarem, em grande medida, as novas políticas de formação de professores e diante da organicidade das políticas educacionais por elas determinadas desde a promulgação da LDB – Lei 9394/96 - , durante o processo de preparação da XI JORNADA PEDAGÓGICA – *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* -,² nós, como membro da comissão organizadora, não poderíamos nos furtar à discussão dessas questões primordiais que permeiam os dispositivos legais que regem as alterações propostas.

Desde meados da década de 1990, sobretudo a partir de 1996 com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, por meio da Lei 9.394, o curso de Pedagogia passou a figurar dentre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar. O teor de três artigos dessa lei foi responsável pelos impactos iniciais que se transformaram em posterior celeuma: o Artigo 62, ao introduzir a figura dos *institutos superiores de educação* com a finalidade de, juntamente com as universidades, formar docentes para atuarem na Educação Básica; o Artigo 63, cujo inciso I institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses institutos, o *curso normal superior* destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental e, finalmente, o Artigo 64 ao fixar duas instâncias alternativas à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica: cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

2. Promovida pelo Conselho de Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – da UNESP – Universidade Estadual Paulista -, Campus de Marília, São Paulo, realizada de 12 a 14 de setembro de 2006.

Ao impacto inicial seguiram-se especulações, dentre elas a de que haveria uma intenção velada dos legisladores de extinguir o curso de Pedagogia no Brasil. O que já podíamos antever, ainda que admitida pelo Artigo 62, é que a formação inicial para o magistério em nível médio entraria em processo de desaparecimento, pelo fato de, nas *Disposições Transitórias*, a lei determinar que ao término da Década da Educação, cujo início ocorreria em 1997, apenas seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, abrindo caminho para programas polêmicos de formação, tais como PEC/Formação Universitária e Pedagogia Cidadã, apenas para ficarmos no âmbito da UNESP.

Para Bissoli da Silva (200-), das duas outras funções do curso de Pedagogia, não tão antigas quanto as primeiras, que nele vinham se instalando mormente a partir da década de 1960, constituindo-se, em alguns dos cursos, sua função principal, uma encontrava-se, pela nova LDB, deslocada para fora do âmbito do curso: *a formação de docentes para a Educação Especial*.

Era possível essa interpretação, já àquele momento, pelo fato de o inciso III do Artigo 59, referir-se claramente a professores com **especialização** adequada, obtida em nível médio ou superior, para o atendimento aos educandos com necessidades especiais. Ou seja, se tal formação é obtida em nível de especialização, deixaria de constar como uma das funções do curso de Pedagogia. Essa interpretação seria corroborada pelo mesmo inciso III, quando este introduz a exigência de os professores do ensino regular serem capacitados para a integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns, o que se concretizou, posteriormente, com a *inclusão*.

Aquelas especulações, para Bissoli da Silva (200-, p. 2), deram “origem à certeza de que, a médio e a longo prazos, a sobrevivência do curso de pedagogia nas diferentes realidades brasileiras, dependeria de como fosse encaminhada outra de suas funções: a de preparação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.”

A preparação de docentes para a Educação Infantil incorporou-se ao curso ao final dos anos 1960, como extensão de sua antiga função relativa à formação pedagógica do magistério de nível médio e, a partir da década de 1980, passou a figurar como uma das habilitações do curso de Pedagogia. Os debates acerca da reformulação do curso já

deixavam antever, desde o final da década de 1990, que esta seria uma das funções precípua do novo curso de Pedagogia, o que se corporificou mediante as diretrizes curriculares nacionais, de 2005.

DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FFC DA UNESP – Campus de Marília - SP

O curso de Pedagogia da FFC da UNESP, Campus de Marília, iniciou-se em 1959, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília – FAFI, instituto isolado de ensino, com o objetivo precípua de formar administradores educacionais. Com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em 1975, o curso a ela vinculou-se. Naquele período, formava: professores para atuar no ensino primário e no curso normal, especialistas de ensino para a administração, supervisão e orientação educacional, educação especial e educação infantil. Em 1994, foi reformulado, tendo, posteriormente, sofrido as adequações requeridas pela Lei 9394/96 e, em 1999, atualizado as habilitações em Educação Especial.

O curso conta com quatro Departamentos: Administração e Supervisão; Didática; Educação Especial e Psicologia da Educação e manterá, até 2009, nove habilitações: Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais) e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (obrigatória); Magistério para a Educação Infantil; Administração Escolar para a Educação Básica; Supervisão Escolar para a Educação Básica; Orientação Educacional e Educação Especial, nas áreas de: deficiência auditiva, física, mental e visual. Nas disciplinas de fundamentos conta, ainda, com a colaboração de três outros departamentos: Ciências Políticas e Econômicas, Filosofia e Sociologia e Antropologia.

A demanda prioritária pelo curso representada pelo vestibular é de estudantes da escola pública de Marília e região e a relação candidato/vaga é, em média, 7 por um, num total de 120 vagas: 40 no diurno e 80 no noturno. Possui baixa taxa de evasão e as vagas remanescentes são preenchidas mediante processos de transferências. Vale ressaltar que estudantes de outras regiões do Estado buscam o curso pelo interesse nas habilitações, especialmente nas da área de Educação Especial. Após a conclusão do curso de quatro anos, o graduado pode retornar e disputar vagas em uma das habilitações existentes, vagas também oferecidas a pedagogos formados em outras instituições de ensino.

No âmbito do ensino, a partir do terceiro ano estão previstos os estágios supervisionados e, no quarto ano, o estudante opta por mais habilitação, sendo-lhe oferecidas disciplinas optativas, dentre elas o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, com duração de um ano. Há, também, razoável oferta de cursos de extensão e aprimoramento, além de inúmeros eventos acadêmicos, científicos e culturais, muitos já com certa tradição.

No que tange à pesquisa, o curso propicia iniciação científica e, parte dos estudantes é contemplada com bolsas: BAAE (Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão); Moradia; Monitoria; Núcleo de Ensino; CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico) e FAPESP (Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo). Um considerável número de estudantes participa de grupos de estudos e de pesquisa e os resultados de pesquisa, por eles apresentados e publicados em eventos científicos têm sido significativos e relevantes.

No âmbito da extensão, o curso conta com vários projetos a ele vinculados: LUDIBUS; UNESP em parceria com as administrações públicas; Brinquedoteca; CAUM (Cursinho Alternativo da UNESP de Marília, voltado para estudantes vindos de escolas públicas); PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) e os vinculados ao CEES (Centro de Estudos da Educação e da Saúde), além dos desenvolvidos nos Núcleos de Ciência e Cultura, de Ensino e de Direitos Humanos e Cidadania. Importa ressaltar que estes e outros projetos multidisciplinares desenvolvidos em outras instâncias constituem-se em estruturas facilitadoras da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Dados empíricos demonstram que os egressos obtêm bons resultados em concursos públicos nas redes municipais e estaduais de ensino, enquanto parte deles ingressa em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Tais indicadores, dentre outros, atestam a boa qualidade da formação ministrada pelo curso.

Por fim, dados de avaliações externas também ratificam os bons resultados alcançados pelos nossos estudantes. O curso foi avaliado com *menção A* nas duas edições do provão; com *cinco estrelas* pelo Guia Editora Abril de 2004 e com *nota 4* no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, apesar de, neste exame, ter ocorrido boicote parcial dos estudantes. Avaliação externa realizada em 2005 atribuiu nota máxima ao curso de Pedagogia da FFC, em todos os quesitos avaliados, exceto no referente à

relação ensino e pesquisa. A sobrecarga de aulas e estágios foi considerada um fator limitador de produção científica mais qualificada por parte dos docentes do curso.

DO SOFRIDO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO

Em 2006, por ocasião da redação do texto-gerador *Estrutura curricular do curso de pedagogia face às novas diretrizes*,³ a ser discutido pelo Grupo de Trabalho 2, tínhamos consciência que, para estudar o caso do curso de Pedagogia da FFC, algumas questões eram cruciais para as discussões dos rumos do curso de Pedagogia, tendo em vista as determinações legais representadas por uma série de dispositivos.

Algumas dessas questões diziam respeito a: 1) Como, no caso do curso da FFC da UNESP, Campus de Marília, condensar em 4 anos os conhecimentos (conteúdos, saberes e práticas) trabalhados entre 5 e 6 anos? 2) Como formar o profissional generalista, sem que se percam a qualidade, a solidez e a consistência na formação desse profissional?

Em âmbito mais geral, poderíamos questionar:

1) Como e por quê, em uma realidade como a brasileira, extinguir-se a formação do professor para o Ensino Médio na Habilitação para o Magistério?

2) Como trabalhar, nos cursos de Pedagogia, uma formação humanística consistente, voltada para o desenvolvimento da autonomia dos futuros pedagogos, de modo a propiciar-lhes condições (teóricas e práticas) para o constante aprimoramento dos seus saberes, num processo de auto-formação contínua, sem cair no canto das sereias do mercado educacional?

3) Como *articular* organicamente, desde o primeiro ano do curso de Pedagogia, a *teoria*, compreendida como os fundamentos da educação, a vinculação da educação com a sociedade e o desenvolvimento humano, com as chamadas *práticas educativas*, visando à práxis social?

A problemática da formação de professores no Brasil não é recente na área educacional e tem sido considerada em e por *diferentes âmbitos* - organismos internacionais; empresariado; mídia; organizações não governamentais; políticos;

³ Texto elaborado com a colaboração dos colegas Sandra Helena Scouto de Carvalho e Edvaldo Soares, constante do caderno de **Resumos da XI Jornada Pedagógica – Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**, p. 14-21.

pesquisadores; intelectuais - e sob *diversos enfoques* - formar o professor reflexivo; o professor pesquisador; o profissional da educação.

Reconhecida como fator essencial para a melhoria da qualidade de ensino, a formação docente figura como a *pedra de toque* de todas as reformas educacionais, empreendidas em diferentes países, sob a égide das políticas neoliberais e os auspícios de organismos internacionais, sobretudo, do Banco Mundial, sem, na maioria das vezes, levar em consideração as realidades locais (cultura, demandas etc).

Por outro lado, a produção científica no campo da pesquisa educacional aponta que esta *valorização* da educação, na perspectiva da sociedade de classes, nesta fase de reestruturação do capitalismo, é acompanhada pelo esvaziamento da educação escolar, pela desintelectualização do professor, pelo aligeiramento, fragmentação e esvaziamento do conteúdo no processo de formação docente, com a prevalência das chamadas teorias pós-modernas, aí incluída a *pedagogia das competências*. (Campos, 2002; Duarte, 2003; Kuenzer, 1999; Moraes e Torriglia, 2003)

Nesse sentido, historicamente, é preciso considerar, ainda, que o curso de pedagogia, segundo, Scheibe e Aguiar (1999, p. 236), “talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes”. As autoras sugerem que a direção mais correta para o momento histórico seria a mediação da discussão ampliada, daqueles que estão envolvidos com a prática. E esta foi a nossa tarefa, naquela jornada pedagógica.

De acordo com as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, este tem-se constituído, desde a década de 1990, o principal “*locus* de formação docente de educadores [...]” Seu objetivo central constitui-se a,

formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 5)

Não podemos perder de vista, ainda, que esta formação deve ser ancorada em um projeto político-pedagógico coletivamente construído e não outorgado, revelando a intencionalidade e consciência de que sociedade queremos construir e qual o perfil de

profissional necessário para nela atuar. Caso contrário, correremos o risco de elaborar apenas mais um instrumento prescritivo das ações pedagógicas a serem desencadeadas.

O curso de Pedagogia oferecido pela FFC da UNESP – Campus de Marília - SP prevê quatro anos para a formação inicial, compreendendo as habilitações obrigatórias – Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais); Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e mais uma à escolha do discente, a ser realizada no último ano. Além disso, o licenciando pode retornar para cursar as habilitações em Educação Infantil, Administração Escolar para a Educação Básica, Supervisão Escolar para a Educação Básica, Orientação Educacional e Educação Especial.⁴

As Diretrizes Curriculares Nacionais– DCNs – Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 - para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, apresentam implicações que se refletiram de imediato na estrutura curricular do curso oferecido pela FFC- UNESP - Campus de Marília.

Dentre estas, citamos:

- 1 – A extinção das habilitações, tal como são hoje oferecidas.
- 2 – A diluição dos conteúdos específicos da Habilitação Educação Infantil ao longo do curso e, conseqüentemente, sua condensação em uma carga horária proporcionalmente inferior à da atual grade curricular (Art.2º; Art. 4º).
- 3 – A inclusão de uma disciplina de Metodologias do Ensino de Educação Física (ou outra, com denominação e ementa semelhantes), a ser desenvolvida por profissional com habilitação específica (Art.5º).
- 4 – A oferta de maior número de disciplinas optativas para que os acadêmicos possam construir a parte diversificada de sua grade curricular, podendo aprofundar-se nas temáticas de seu interesse.
- 5 – A oferta de disciplinas obrigatórias relacionadas às áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva, Administração, Supervisão e Orientação Educacional, mantendo-se a duração do curso em quatro anos (Art. 4º).

⁴ As habilitações relativas à Educação Especial – Deficiência Visual; Deficiência Auditiva; Deficiência Mental e Deficiência Física – são trabalhadas em três semestres letivos, o que obriga o discente, que optar por uma delas, a integralizar a graduação em nove semestres letivos. Após a conclusão da licenciatura, o egresso poderá retornar a cada ano e cursar qualquer outra habilitação.

6 – A definição de um núcleo de estudos básicos que contemple todos os assuntos abordados na atual estrutura do curso, incluindo o conjunto das habilitações hoje oferecidas (Art. 6º).

7 – O Projeto Pedagógico do curso deverá priorizar, além das áreas referentes ao Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais) e à Educação Infantil, uma ou duas outras, a serem determinadas pela Comissão de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da unidade, e aprovadas pelas instâncias competentes.

8 - A distribuição da carga horária prevendo a realização das 300 horas de Estágio Supervisionado “prioritariamente” em Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais), além das áreas especificadas pelo Projeto Pedagógico do curso (Art. 7º, inciso II).

9 – Necessidade da definição do que poderá ser efetivamente incorporado nas 100 horas de atividades teórico-práticas, no que tange à iniciação científica, extensão e monitoria (Art.7º, inciso III).

10 – Viabilização das condições operacionais para o coerente atendimento do exposto no Art. 7º, inciso I, no que se refere a visitas a instituições educacionais e culturais e à participação em grupos de estudo e de pesquisa (Art. 7º, inciso I).

Em relação às atividades complementares, previstas pela Resolução, o Projeto Pedagógico deverá explicitar como estas serão viabilizadas, considerando estarmos em uma universidade pública, laica e gratuita. Assim sendo, o curso possui maior demanda no período noturno e os estudantes, em sua maioria, residem em municípios vizinhos, onde exercem algum tipo de atividade remunerada durante o dia. Para a consecução exitosa dessas propostas deverá ocorrer, por parte da universidade, uma política de custeio que contemple discentes e professores, tais como: gratuidade da inscrição em eventos acadêmicos e científicos; ajuda de custo destinada aos estudantes nos deslocamentos e viagens para participação em tais eventos; diárias para professores e funcionários que venham a acompanhar as turmas. Consideramos, então, prioritário que estas e outras providências devam merecer previsão orçamentária específica.

11 – Tendo em vista a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão do Curso - TCC, prevista no inciso III do Artigo 8º (Resolução CNEE/CP n. 1/2006), para a “integralização de

estudos”, “nos termos do projeto pedagógico da instituição”, é necessário buscarmos mecanismos e formas efetivas de envolvimento dos docentes e dos departamentos da FFC.

12 – Apesar da extinção dos Centros Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs - no Estado de São Paulo, temos de considerar que continuarão a existir outros cursos de formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como os cursos de Ensino Médio, modalidade Normal e os Cursos Normais Superiores, que, apreciemos ou não sua qualidade, face ao modelo por nós desejado para um curso superior de formação de professores, são campo de trabalho para o pedagogo, o qual não deve restringir ao Estado de São Paulo suas possibilidades de exercício profissional.

O pedagogo por nós formado deve apresentar condições satisfatórias para exercer sua profissão em qualquer região do Brasil. Um país que, talvez, não apresente condições de abolir a formação de educadores em nível médio ou não universitário, dadas as discrepâncias sócio-econômicas das diferentes regiões.

Face ao exposto, competia-nos pensar em alternativas, respostas e possíveis soluções para as questões apontadas e outras igualmente pertinentes às alterações exigidas pelas DCNs, para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que, no decorrer dos debates, foram surgindo.

Os debates deveriam considerar, concretamente, a nova estrutura proposta, o que exigiria da Comissão de Reestruturação do Curso, da FFC, o prévio conhecimento das fontes dos recursos materiais, financeiros e humanos para a efetivação de seu projeto político-pedagógico, bem como os meios de captação, antes de efetivar as adequações e alterações exigidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Consoante os tópicos e fatores apontados e face às nossas preocupações iniciais, parece-nos relevante considerar o parecer exarado pela Prof. Dra. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno, Avaliadora Externa do Curso de Graduação de Pedagogia da FFC (Projeto de Diretrizes para Avaliação Institucional 2001 a 2006).

Neste documento, encaminhado pelo Ofício Circular n. 15/2005-CPA, datado de 15 de setembro de 2005, a Avaliadora Externa aponta como PONTOS FORTES do nosso curso:

1. A estrutura curricular, por incluir um bom número de disciplinas de fundamentos e um leque amplo de habilitações.
2. O conjunto das 4 habilitações em educação especial, pelo aprofundamento e visão de conjunto que oferece aos alunos; por ser uma das marcas fortes do curso de Pedagogia da UNESP – Marília, com história e experiências acumuladas.
3. A determinação em manter as habilitações na atual proposta de reestruturação curricular.
4. O baixo nível de evasão dos alunos. (2005, p. 6)

Como PONTOS FRACOS, foram considerados:

1. Falta de boa articulação entre os vários departamentos, visando, sobretudo, um tratamento mais integrado entre os conteúdos.
2. Falta de uma comissão e de um projeto que possa promover essa integração. Os docentes queixaram-se que o Conselho de Curso não tem poderes para tal.
3. Número muito limitado de disciplinas optativas (apenas 04), dando margem muito pequena de escolha para que decida sobre o próprio percurso de formação.

Assim, questionávamos a necessidade de mudanças tão amplas na estrutura curricular em debate, uma vez ser a atual muito bem referendada. Isto não significa, entretanto, que alguns pontos das DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia não tenham sido⁵, igualmente, solicitados pela avaliadora, como a obrigatoriedade do TCC, o que já se constituía uma das metas do projeto de reestruturação do curso, e a atenta consideração da diversidade sócio-econômica e cultural dos estudantes da FFC.

No que se refere à filosofia do curso, a Avaliadora considera-a “coerente com o profissional que se deseja formar: a estrutura curricular, também; os grandes eixos estão claramente especificados de acordo com os perfis dos profissionais a serem formados. A organização curricular favorece a integração ensino-pesquisa-extensão [...]” (2005, p. 6)

Sobre a carga horária do curso - oferecido em tempo parcial: diurno e noturno -, o parecer ressalta haver tempo suficiente para a frequência dos estudantes à biblioteca, para o estudo e lazer. A seguir, a Avaliadora pondera:

Diga-se o mesmo em relação à integração ensino-pesquisa-extensão. Permanece, entretanto, o problema de se saber que parcela de alunos pode usufruir de modo satisfatório dessas atividades, **dado que muitos**

⁵ Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, tenham sido instituídas posteriormente à ocorrência da Avaliação Externa.

trabalham. Talvez fosse produtivo para a FFC conhecer mais a fundo esse aspecto, de modo a poder melhor ajustar o currículo do curso ao perfil dos alunos, considerando inclusive, sua diversidade.⁶ (2005, p. 6)

Há detalhes apresentados pela Resolução CNE/CP n. 1/2006 que, à primeira leitura, se mostram insignificantes e, no entanto, são fundamentais para que a qualidade desejada para o Curso de Pedagogia esteja, de fato, acessível a todo seu corpo discente, independentemente do turno frequentado; do tempo que cada um possa dedicar à participação em atividades, eventos, grupos de estudo ou de pesquisa, em sua trajetória acadêmica, e das condições econômicas para investir em sua formação.

No decorrer da graduação, condições devem ser oferecidas para que os estudantes-trabalhadores, oriundos de outros municípios, disponham de horários alternativos para os compromissos com a universidade. Por exemplo, grupos de estudos e de pesquisa com reuniões periódicas à noite, no horário normal destinado à sua presença na faculdade; atividades culturais às quais possam comparecer, disponíveis no seu turno de aula; períodos destinados ao uso de laboratórios visando seu processo de auto-formação contínua, entre outros.

O processo de reestruturação do Curso de Pedagogia da FFC deveria, ainda, considerar a realização de atividades de docentes e funcionários de modo a que os discentes usufruam dos equipamentos e espaços que a universidade lhes oferece, recebendo um acompanhamento especializado, evitando o uso incorreto e conseqüentes danos aos equipamentos, laboratórios e áreas de lazer utilizadas.

Novos critérios para a valorização das disciplinas optativas no cômputo das atividades docentes e departamentais, no âmbito da UNESP, igualmente se fariam necessários.

Logo, uma reestruturação curricular implica o envolvimento de docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos para sua viabilização. Estas foram dimensões discutidas durante a Jornada Pedagógica.

Portanto, a articulação orgânica entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, necessária para a construção e o pleno desenvolvimento do projeto pedagógico a ser adotado pelo Curso de Pedagogia da FFC, precisa ser explicitada a cada aspecto e momento

⁶ Grifos nossos.

do mesmo. Consideramos este fator extremamente relevante para não sermos seduzidos pela propagada necessidade de profissionalização dos futuros docentes, difundida pelas atuais políticas de formação do professor. Necessidade esta que encerra uma lógica perversa desvelada, apenas, na medida em que atentamos para o sentido sob o qual é enfocada a profissionalização: articula-se a uma determinada concepção de competência, calcada na experiência imediata, no saber fazer desvinculado da necessidade de compreensão dos fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam o trabalho docente.⁷

PARA CONSERVAR OS DEDOS, PERDERAM-SE OS ANÉIS...

A Comissão de Reestruturação do curso, criada em 2002 e, posteriormente recomposta, considerando todos os fatores e pressupostos acima tratados, buscou inicialmente adequar o curso às determinações legais e às novas exigências do contexto histórico-social. As adequações propostas não afetavam a essência do curso e, do ponto de vista legal, observavam a LDB, o Parecer n. 09/2001 do Conselho Nacional de Educação; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB n. 02/2001 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP n. 01/2002. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p. 6)

Nesse processo, o Conselho de Curso contestou a determinação legal que subtraía do curso de Pedagogia a prerrogativa de formar para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a remetia para os Cursos Normais Superiores.

Quando da elaboração das Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, o Conselho de Curso e a Comissão de Reestruturação apresentaram formalmente diversas sugestões, dentre elas, a de manter as habilitações no curso de Pedagogia e nele articular a formação do docente, do pesquisador e do especialista.

⁷ A respeito, ver: SHIROMA, E.O. O eufemismo da profissionalização In: MORAES, M.C.M. de (org.) **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

Como o ponto nevrálgico dos debates era a pertinência das habilitações, após intensos estudos e discussões, envolvendo os departamentos diretamente responsáveis pelas habilitações, deliberou-se pela sua integral manutenção.

Assim, após amplos debates envolvendo toda a comunidade acadêmica (docente e discente), em 21 de dezembro de 2005, o Conselho de Curso de Pedagogia enviou Manifesto ao Conselho Nacional de Educação repudiando, dentre uma série de fatores e aspectos, a forma pela qual as diretrizes restringiam o campo de atuação do pedagogo, feriam a autonomia das instituições de ensino superior, mormente das universidades, demonstrando que o conceito de habilitação não era tomado, por nós, “na perspectiva tecnicista, que conduz à fragmentação do conhecimento, à semelhança das reformas introduzidas na década de 1970.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p. 6)

Entretanto, a homologação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, n. 01, de 15 de maio de 2006, estabelecendo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura*, acaba de vez com nossas aspirações e extingue as habilitações, obrigando o curso de Pedagogia da FFC a rever estruturalmente seu projeto pedagógico, enfrentando a contestação do seu corpo discente e docente.

Para esse processo, intensificaram-se os trabalhos da Comissão de Reestruturação e promoveu-se a *XI Jornada Pedagógica* sobre o tema, nos dias 12, 13 e 14 de setembro de 2006. Dentre várias atividades e presenças, contou com conferencistas representantes dos cursos de Pedagogia da USP, da UNICAMP, da UFSCar e da UNESP. Os debates e a troca de experiências possibilitaram o aporte de importantes indicativos para a Comissão de Reestruturação.

O nosso desafio, agora, era responder da melhor forma possível, algumas indagações que nos martelavam: Como preservar a boa qualidade do curso atestada não apenas pelo êxito dos egressos em concursos de ingresso na profissão, quanto por diversas formas de avaliação institucional? Como assegurar o desenvolvimento das pesquisas nas áreas compreendidas pelas atuais habilitações? Como preservar o interesse pelo curso por parte dos estudantes, num contexto de menor exigência para a profissionalização?

Assim, tendo em vista o alcance dos objetivos precípuos do curso: formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nos anos Iniciais do ensino Fundamental e na Gestão

em Educação, de uma perspectiva inclusiva, a matriz curricular do curso contemplará três núcleos de estudos interligados.

- a) O *núcleo de estudos básicos*, destinado aos fundamentos da educação, às teorias, conteúdos, metodologias e práticas do ensino e às teorias e práticas de gestão;
- b) Três *núcleos de aprofundamento* dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional, a serem oferecidos para duas turmas: uma no matutino e outra no noturno, no último semestre do 4º ano, devendo o graduando optar por um deles. Estudantes já graduados em Pedagogia, ex-alunos da UNESP ou de outras instituições poderão pleitear vaga nesses núcleos a título de enriquecimento curricular.
- c) *Núcleo de estudos integradores*, constituído por projeto, programa de estudos ou de atividades, a ser elaborado pelos professores e estudantes de cada semestre, em cada uma das turmas, exceto no último semestre do curso. Esses estudos, de caráter teórico-prático, são, portanto, distintos de aulas e deverão corresponder a 15 horas de carga horária de cada disciplina de 75 horas.

Quanto aos *Estágios Supervisionados*, sob a coordenação da Comissão de Estágios, serão planejadas de forma integrada as atividades nas três áreas: Estágio Supervisionado de Ensino na Educação Infantil, Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado de Gestão Educacional. Estes estágios também considerarão os aspectos da Inclusão Educacional.

No que tange às *disciplinas optativas*, serão reservados dois espaços no horário dos estudantes para que possam cursá-las, incluindo-se aí a oferta permanente do TCC. Os estudantes serão obrigados a integralizar, no mínimo, 105 horas em disciplinas optativas e 300 horas correspondentes a um dos aprofundamentos por eles escolhido.

As *Atividades Acadêmico-Culturais*, previstas nas Diretrizes, serão realizadas pelo discente, durante o curso, conforme sua disponibilidade e horário. Constituem-se com tais: cursos de extensão; eventos de natureza acadêmico-científico-cultural; grupos de pesquisas e de estudos; projetos de ensino, pesquisa e extensão, desde que totalizem 105 horas (7 créditos) e tragam a carga horária impressa nos certificados de participação.

O curso, com 3360 horas, terá duração de 4 anos, podendo o discente integralizá-lo em, no máximo, até 7 anos. Após a colação de grau, no quinto ano, os estudantes poderão

pleitear vaga na *Complementação em Educação Especial*, a ser oferecida anualmente para duas turmas. Esta possuirá caráter optativo, porém terá apostilamento específico.

A consolidação dessa proposta requer a sua permanente avaliação, tendo em vista o caráter processual e dinâmico do projeto político-pedagógico. Considerando a exigüidade do tempo para discussões e formulações que levaram à redação do projeto político-pedagógico, este item encontra-se em aberto.

Dessa forma, o Conselho de Curso de Pedagogia, os Departamentos de Ensino e os estudantes devem retomar o processo de debates e reflexão sobre os novos rumos do curso, para a elaboração coletiva dos critérios norteadores do processo de avaliação, quer do desempenho dos discentes, quer da coerência e relevância das disciplinas no conjunto do processo de formação do pedagogo, como do desenvolvimento do próprio curso.

Entretanto, esse fato não significa que o conjunto dos envolvidos nesse processo formativo não tenha elaborado princípios a serem considerados no decorrer da avaliação que deverá permear todas as atividades a serem desencadeadas. Como o projeto político-pedagógico é um organizador do trabalho docente e da ação pedagógica, e articulador do currículo, os princípios e objetivos por ele eleitos quanto à formação do docente para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do ensino Fundamental e na Gestão Educacional, de uma perspectiva inclusiva, constituem-se referências para a avaliação. Por sua vez, esta não pode perder de vista os três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão, a fim de não ocorrer uma visão fragmentada do processo de formação profissional ou do próprio processo de construção do conhecimento. Essa visão de totalidade e de organicidade do processo de formação docente propicia, assim, a busca de indicadores para o redirecionamento e a consolidação da ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BISSOLI DA SILVA, C. S. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil:** um tema vulnerável às investidas ideológicas. Marília, {200-}. (Texto não publicado)

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejamento Político-Estratégico 1995/1998.** Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Aprovado em 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1. Aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 mai. 2006, Seção1, p.11.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005 reexaminado pelo Parecer n. 3/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 abr. 2006a.

CAMPOS, R.F. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. **25ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, Caxambu, 2002. (GT8)

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago./ 2003.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez./1999.

MINTO, C. A. As políticas preconizadas para a formação de professores no Brasil têm o sentido de aligeirá-las. **Cadernos da Adunesp**, São Paulo, p. 7-10, n. 1, fev. 2002.

MURANAKA, M. A. S. Querem formar o professor em instituições de quinta categoria. **Cadernos da Adunesp**, São Paulo, p. 11-13, n. 1, fev. 2002

MORAES, M.C.M.; TORRIGLIA, P. sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M.C.M. (org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M.A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n.68, p. 220-238, dez./ 1999.

UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências. Conselho de Curso de Pedagogia. **Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia**. Marília, 2006. (Texto não publicado e de uso interno)

PERSPECTIVAS ATUAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

CAMARGO, Arlete Maria Monte de¹ / UFPA/ acamargo@ufpa.br

PINTO, Maria Célia Virgolino² /UFPA/UEPA/ celiabvp@ibest.com.br

1. Situando a questão

No contexto das reformas educativas ocorridas no Brasil a partir dos anos 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) se constitui no marco legal que representa um conjunto de mudanças na educação brasileira em geral, e em especial no ensino superior. Nesse nível de ensino destacam-se medidas destinadas a ampliar o sistema educacional, bem como a adequação do mesmo às novas exigências mercadológicas, dentre outras. Esse novo contexto vivenciado no ensino superior brasileiro vem delineando uma política de currículo para os cursos de graduação, que tem assim como uma das suas referências, as mudanças no mundo do trabalho, decorrentes do processo de reestruturação produtiva. Tais alterações interferem diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional. Desta forma, alguns conceitos tem sido recorrentes na busca de adequar a formação em nível superior às novas demandas do mercado de trabalho, priorizando a polivalência e a flexibilidade na definição de novos perfis profissionais.

Ao lado disso, há um conjunto de condições igualmente importantes que estão diretamente relacionadas à conjuntura internacional. Dentre elas destaca-se o interesse do governo federal em atender às diretrizes do Banco Mundial - BM, que propõe um conjunto de medidas direcionadas à educação, de modo geral, e em especial ao ensino superior³.

Entre essas medidas destaca-se a avaliação como mecanismo de controle e instrumentalização das práticas reformistas empreendidas. Sobre esse assunto, Morosini (2004) assim se refere: a atual estratégia para a educação superior transnacional é a acreditação de instituições (credenciamento) e/ou cursos (reconhecimento) e a conseqüente circulação de títulos de nível superior entre os países, sendo o critério

¹ Doutora em Educação pela UFMG, coordenadora da pesquisa Tendências nos currículos dos cursos de graduação no contexto atual.

² Mestre em Educação e Currículo pela PUC/SP, pesquisadora vinculado ao projeto de pesquisa já referido.

³ Sobre o assunto ver Dourado, Luís. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol. 23, nº 80, set. 2002, p. 234-252.

definidor a idéia de qualidade universitária, identificada pela avaliação das IES e dos seus cursos.

Uma outra questão igualmente central é a predominância da noção de “competências”. A centralidade da pedagogia das competências no conjunto das reformas educativas empreendidas vai paulatinamente consolidando um modelo educacional que tem repercutido nos diferentes níveis de ensino no Brasil; dentre os aspectos que passam a ser valorizados, destacam-se os conteúdos reais do trabalho, os saberes tácitos, conhecimentos que se apresentam ligados à vivência concreta de um trabalhador particular numa situação específica.

Dessa forma, a elaboração de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação se coloca como uma das exigências que visam adequar o sistema educacional ao contexto descrito. A partir de então as instituições de ensino superior no Brasil vem desenvolvendo reformas curriculares nos diferentes cursos de graduação, nas quais se destacam dentre outras as seguintes tendências: a redefinição dos perfis dos profissionais formados, o enxugamento do currículo dos cursos e a inclusão de componentes curriculares direcionados para a ampliação da dimensão prática e o atendimento a um princípio denominado de flexibilidade curricular⁴. Tais reorientações tem assim constituído uma política direcionada para os cursos de graduação no Brasil, e que se traduzem num conjunto de diretrizes e princípios expressos nos documentos oficiais.

Assim é que, a partir do quadro exposto propomos desenvolver pesquisa que busca discutir como tem ocorrido a incorporação das diretrizes oficiais nos currículos dos cursos de graduação, diretrizes que geram novos textos que podem por sua vez confirmar, conciliar posições divergentes, ampliar ou se contrapor, totalmente ou em parte, ao discurso presente nas políticas curriculares.

Conforme estudo desenvolvido anteriormente no campo do currículo de nível superior (Camargo, 2004), partimos do entendimento de que as práticas discursivas incentivadas pelo governo central sofrem modificações em vários contextos, não sendo adequado entender essas práticas em si mesmas, mas sim a partir do que ocorre nelas e fora delas, num jogo de relações que extrapolam a análise de uma política curricular por si só. É possível então dizer que na configuração dos currículos de nível superior há

⁴ O princípio da flexibilidade curricular possibilita desamararr a estrutura rígida de condução do curso e e permitir que o discente possa imprimir ritmo e direção ao seu curso.

uma tensa interação entre as tendências contestatórias mutuamente implicadas e que em menor ou maior intensidade irão repercutir nas propostas curriculares analisadas.

No processo de análise das propostas curriculares dos cursos das instituições de ensino superior selecionadas nesta investigação, tomamos como referência ainda o conceito de recontextualização, originário da teoria de Basil Bernstein (1996) sobre a construção do conhecimento escolar⁵. Segundo este autor, teorias, concepções filosóficas, uma nova idéia no campo intelectual sofrem alterações, muitas vezes fundamentais, quando são convertidas em discurso pedagógico, em um novo texto produzido no campo educacional.

2. Alguns elementos no curso da investigação.

Toda política curricular é constituída e constitui propostas e práticas curriculares; tal afirmação tem como referência as contribuições de Lopes (2005) para quem uma política curricular é um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas. A sua configuração implica em instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o ensinável, além de estabelecer princípios de distribuição aos alunos do que foi selecionado, uma distribuição freqüentemente desigual. Para essa autora, toda política curricular é também uma política cultural, uma vez que resulta de uma seleção da cultura, um campo conflituoso, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo.

As orientações curriculares sobre os cursos de graduação tomadas neste estudo como um campo discursivo devem ser entendidas como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, por cada uma delas ocupar uma posição enunciativa em uma dada região (Maingueneau, 1997). A noção de espaço discursivo está relacionada com a delimitação de um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados.

Em relação ao espaço discursivo, aqui denominado como da orientação oficial, sua posição se expressa por meio de um conjunto de documentos, como pareceres, projetos, resoluções e decretos de responsabilidade do Ministério da Educação – MEC e

⁵Bernstein se refere a construção do conhecimento escolar em nível de ensino básico, no entanto a fertilidade do conceito permite sua utilização no ensino superior.

do Conselho Nacional de Educação – CNE. Entre os documentos oficiais que tem balizado as políticas curriculares incentivadas pelo MEC, identificamos o Parecer CNE/CES nº 776/97, e Parecer nº CNE/CSE nº 583/2001, Parecer CNE/CES nº 67/2003, Parecer CNE/CES nº 329/2004, Parecer CNE/CES nº 29/2007 e mais recentemente a Resolução CNE/CES nº 02/2007.

Esses documentos podem ser considerados como textos de referência no que diz respeito às diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Em tais documentos alguns pontos merecem destaque: a revisão da fixação de currículos mínimos, o que segundo os legisladores ocasionou uma rigidez excessiva, que se revela incompatível com a atualidade; a fixação detalhada de mínimos curriculares em momento anterior que trouxe como consequência à ampliação do tempo de duração dos cursos, o que pode ter em muitos casos dificultado a conclusão desses cursos, face ao prolongamento desnecessário dos mesmos. Uma outra questão igualmente importante referida nesses documentos diz respeito a interferência de interesses corporativos na fixação de mínimos curriculares, o que segundo os legisladores contribuíram para a criação de obstáculos para o ingresso no mercado de trabalho, reconhecidamente competitivo.

A concepção de currículo mínimo, que norteou a elaboração do currículo dos cursos de graduação no Brasil, tinha como idéia central facilitar a transferência entre as instituições, além de procurar garantir qualidade e uniformidade aos cursos de graduação, direcionados para a obtenção de um diploma profissional. Além disso, o modelo de formação profissional que predominou em grande parte do século XX, foi apoiado segundo Ramos (2001:42), nos padrões taylorista–fordista de produção e representou uma resposta surgida no momento pós-guerra à ausência de regulações sociais que caracterizaram aquela época. Esse modelo partia do entendimento de que havia um relativo consenso acerca das funções exercidas pelo profissional, bem como do conjunto de saberes que definiriam uma determinada profissão.

Conforme já mencionado, em um novo contexto, no processo de reestruturação produtiva⁶, alguns aspectos passaram a ser valorizados na qualificação profissional, destacando-se os conteúdos reais do trabalho, os saberes tácitos⁷, conhecimentos que se apresentam ligados à vivência concreta de um trabalhador

⁶ Processo que inclui o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do Trabalho.

⁷ (...) Conforme explica Castro, os saberes tácitos seriam de conhecimento que, conquanto essencial à aquisição e ao desenvolvimento de tarefas qualificadas, é sempre aprendido através da experiência subjetiva, sendo muito difícil a sua transmissão através da modalidade da linguagem explícita e formalizada(...) (Ramos, 2001:53).

particular numa situação específica, em detrimento da dimensão conceitual. Por dimensão conceitual, entende-se a qualificação como função do registro de conceitos teóricos formalizados, dos processos de formação associados ao valor dos diplomas, os quais acabam assim por ocupar uma posição secundária, se considerarmos o momento atual.

Assim é que, como uma alternativa para superação dessa alegada rigidez foi proposto a observância de um conjunto de princípios os quais deveriam assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Dentre esses princípios destacam-se ampla liberdade às instituições de ensino superior na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; indicação dos tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino aprendizagem que compõem os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas; estímulo às práticas de estudo independente; encorajamento em reconhecer conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada. Por último destaca-se a inclusão de orientações para a condução de avaliações periódicas com o objetivo de informar docentes e a discentes sobre o desenvolvimento das atividades didáticas.

Os documentos mencionados apontam ainda para a necessidade de consolidar a formação geral ao lado da formação diferenciada em um mesmo curso. Há também a valorização de atividades de extensão e pesquisa que passam a valer crédito para os discentes nelas envolvidos. Observa-se ainda maior preocupação com o mercado de trabalho e a valorização no interior do currículo do que até então era considerado atividades extracurriculares.

Consolidando as políticas curriculares desenvolvidas na atualidade, vem sendo proposto o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6096/2007. Esse programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública até o final desta década. Segundo o referido documento

“a qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o conseqüente redesenho curricular de seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação

superior com a educação básica – orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas diretrizes curriculares nacionais, definidas pelo CNE”.(Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)

Reafirma assim entre os seus princípios a defesa da flexibilidade curricular dos cursos de graduação, permitindo assim a construção de itinerários formativos diversificados, visando facilitar a mobilidade estudantil.

Coerentemente com a proposta do Governo Federal de elaboração de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, as instituições de ensino superior no Brasil passaram a incentivar reformas curriculares em seus cursos de graduação não sendo diferente no caso do estado do Pará, onde atuamos e onde a investigação está em desenvolvimento.

Na definição da amostra que representasse o universo do estudo – selecionamos duas instituições a Universidade Federal do Pará - UFPA e a Universidade do Estado do Pará - UEPA, onde se procurou definir os cursos para análise das mudanças curriculares identificadas. Esses cursos foram escolhidos com base nos seguintes critérios: processo de reformulação curricular ocorrido após a aprovação da LDB, ocorrência do processo de reestruturação em um mesmo curso nas duas instituições e por último a definição dos cursos segundo área de conhecimento.

Foram então selecionados os seguintes os cursos: Pedagogia, Engenharia Ambiental (no caso da UFPA, Engenharia Sanitária e Ambiental), Enfermagem e Música, procedendo-se o levantamento das duas últimas resoluções que orientaram o currículo desses cursos, no caso a atual e a anterior, para que fosse possível comparar as principais mudanças empreendidas.

Os elementos do currículo considerados na análise são os seguintes: duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos, perfil do formando, objetivos da proposta (curso), desenvolvimento de competência, habilidades e atitudes, organização dos conteúdos curriculares (currículo por disciplinas, currículo integrado); organização do curso (formação básica/propedêutica; formação profissional; formação pedagógica, no caso de licenciaturas); estágios e atividades complementares; relação teoria-prática e inclusão da pesquisa como elemento na formação.

Em relação à Universidade Federal do Pará – UFPA, instituição *multicampi*, uma das instituições selecionadas para o estudo, a política para o ensino de graduação a partir de 1997 tem procurado estimular a reformulação curricular nesse nível de ensino, incentivando mudanças na concepção de currículo dominante na instituição bem como a

implementação de novos currículos. Mais recentemente o conjunto das ações empreendidas resultou na aprovação de uma resolução que instituiu diretrizes curriculares para os cursos de graduação da UFPA (Resolução CONSEP 3186/2004). Essas diretrizes se constituem num conjunto de princípios, fundamentos metodológicos e procedimentos acadêmicos que tem norteado a organização curricular dos cursos de graduação da UFPA, observado o disposto na legislação federal pertinente.

Segundo dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) dessa instituição, em junho de 2007, de 1999 a 2007, foram reformulados o currículo de 26 cursos de graduação, que incluem desde um novo projeto pedagógico de curso até pequenas alterações nos desenhos curriculares anteriormente aprovados. Encontram-se em fase de tramitação seja no Departamento de Apoio Didático e Científico, da PROEG, seja na Câmara de Ensino do CONSEPE 38 propostas de alteração do currículo dos cursos; foram ainda identificados pelo menos dois cursos em processo de sistematização de seus projetos pedagógicos. Esse movimento acompanha processo desencadeado pelas políticas curriculares que tem marcado os cursos de graduação no Brasil de um modo geral, não sendo diferente no caso da UFPA.

No que diz respeito à UEPA dos 17 cursos ofertados pela instituição nos diferentes *campi*, todos passaram por reorientação curricular, ou estão em processo de tramitação nos colegiados dos cursos. Nas propostas curriculares analisadas constata-se dentre outros a escolha de componentes curriculares diferenciados em relação aos currículos anteriores. Esse é o caso do enxugamento do currículo dos cursos, com redução da carga horária, aproveitamento de atividades desenvolvidas pelos alunos, como a monitoria, participação em projetos de ensino, pesquisa, extensão, estágios profissionais, cursos de curta duração relacionados a conhecimentos específicos ou disciplinas de outros cursos de interesse do alunado, seminários, palestra ou oficinas/laboratórios.

O que se observa é em relação a essas últimas, a inclusão dessas atividades acompanha um movimento que vem ocorrendo em diferentes universidades brasileiras, no que é denominado de flexibilização horizontal.

No que diz respeito ao curso de Pedagogia, tanto em relação ao curso da UFPA como da UEPA, verificou-se uma redefinição quanto aos objetivos da formação do profissional desse curso, os quais priorizaram a docência da educação infantil e das séries iniciais, o que não acontecia anteriormente nos currículos anteriores.

No que diz respeito à carga horária e tempo de integralização curricular verificou-se uma diferenciação no caso da UFPA, onde o curso de Pedagogia teve seu percurso redefinido, para uma menor carga horária e duração do curso, tendo em vista inclusive o término das habilitações que o curso ofertava; isso entretanto não ocorreu na UEPA, face a extinção do antigo Curso de Formação de Professores para a Educação Básica, direcionado prioritariamente para a formação de professores. Assim é que, houve um redimensionamento do perfil do profissional formado e dos objetivos do curso de Pedagogia, o que levou a uma ampliação da carga horária.

Em relação ao curso de Engenharia Ambiental verificou-se o seguinte: na UFPA, essa formação foi acrescida ao curso de Engenharia Sanitária, passando o curso a denominar-se Engenharia Sanitária e Ambiental; apesar dessa mudança ter sido inclusive oficializada⁸ pela Comissão Permanente do Vestibular, ao retificar o Edital 019/2006, relativo ao Processo Seletivo Seriado – PSS/2007 observou-se que a reestruturação curricular ainda não foi oficializada no âmbito do CONSEPE. O fluxo curricular em oferta para a turma deste ano, está baseado em disciplinas que poderão ser aproveitadas no novo currículo, o qual se encontra em fase final de tramitação, o que poderá gerar algumas dificuldades no aproveitamento das disciplinas cursadas por esses alunos. Verifica-se assim, uma redefinição no perfil do profissional formado pelo curso, bem como nos objetivos da formação profissional, processo igualmente observado no curso de Pedagogia.

3. Considerações finais

Há uma estreita relação entre as concepções curriculares predominantes nos cursos de graduação, a ação docente e conseqüentemente o tipo de profissional formado nesse contexto. Daí a importância estratégica de se definir as orientações curriculares que irão prevalecer em um determinado contexto de escolarização.

Ao lado das orientações oficiais que se constituem em uma das referências nas concepções curriculares que norteiam a organização dos currículos de diferentes cursos de graduação, um conjunto de influências oriundas da literatura e de pesquisas sobre as teorias curriculares, além das proposições, resistência dos movimentos sociais organizados, que se refletem em projetos, debates teóricos e nos currículos, e a própria

⁸ Retificação do Edital nº 019/2006, assinada pelo presidente daCOPERVES e pelo Presidente do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.

experiência, cultura das instituições de ensino superior e dos próprios cursos de graduação.

Conforme estudo que desenvolvemos anteriormente no campo do currículo de nível superior (Camargo, 2004) as políticas curriculares incentivadas pelo governo central sofrem modificações em vários contextos, não sendo adequado entender essas práticas em si mesmas, mas sim a partir do que ocorre nelas e fora delas, num jogo de relações que extrapolam a análise de uma política curricular por si só. É possível então dizer que a configuração dos currículos de nível superior há uma tensa interação entre as tendências contestatórias mutuamente implicadas e que em menor ou maior intensidade irão repercutir nas propostas curriculares analisadas.

De modo geral, pode-se dizer até o presente momento que o currículo dos cursos de graduação das instituições de ensino superior estudadas tem sido influenciado pelo campo discursivo relativo às orientações oficiais. O reconhecimento dessas influências não significa dizer que outras não possam coexistir na formação de profissionais na graduação, já que essas orientações são recontextualizadas segundo a cultura dessas instituições.

4. Referências bibliográficas

- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis, Vozes, 1996.
- BRASIL. MEC/CNE. Parecer CNE/CES 776/97, de 3 de dezembro de 1997. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCS77697.pdf> . Acesso em: abr. 2002.
- BRASIL. MEC/CNE. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Parecer CNE/CES 583/2001, de 4 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf> . Acesso em: mar, 2003.
- BRASIL. MEC/CNE. **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelado, na modalidade presencial**. Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007. . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 20/08/2007.
- CAMARGO, A.M.M. **Tendências e dilemas ns políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais – o caso do Pará. 2004**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**. Vol.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: maio, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reestruturação e expansão das universidades federais. Diretrizes Gerais**. Plano de Desenvolvimento da Educação. Documento

elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria nº 552/SESu/MEC, de 25/06/2007. Brasília, DF, agosto de 2007.

MOROSINI, Marília. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In MANCEBO e FÁVERO(ORG.). **Políticas Avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAMOS, Marise RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001. 320 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. Resolução CONSEP nº 3186, de 28 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, junho de 2004.

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO CLÍNICO: A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS FRENTE ÀS PRÁTICAS CURRICULARES

CARNEIRO, Virgínia¹ – UNAVIDA/ UVA – vi.teles@terra.com.br

Introduzindo a temática

Eu acho que nenhuma teoria é capaz de dar conta... Porque é uma complexidade... Não tem aquela coisa de dizer: “Ah, nessa sessão eu posso utilizar isso ou aquilo de determinada teoria”. Eu acho que com o tempo, você vai criando um caminho que é teu... Eu acho que é no dia a dia mesmo... É na prática que você vai por um caminho... Através das tuas leituras, do que você ouve dos outros profissionais, dos outros colegas de supervisão... Eu acho que é um processo inacabável para qualquer um. Não há uma neutralidade. O trabalho... Tem algo ali... O desejo mesmo, que ta te movendo. Então isso diz muito de você... Algo muito particular seu... Bia falava muito na questão da reprodução... Isso acontece muito... Mas com o tempo, com os anos, com a maturidade, com a prática... É que você vai imprimir um estilo próprio seu. Acho que é por ai... Eu vejo assim (Excerto da narrativa de Carol²).

Este trecho de narrativa refere-se ao depoimento de Carol, uma das estagiárias em psicologia clínica que participou de uma pesquisa realizada (CARNEIRO, 2006)³, sobre a experiência de aprender a ser psicólogo clínico e na qual este trabalho se baseia. A pesquisa supracitada teve como objetivo compreender como estagiários vivenciam a experiência de se tornarem psicólogos clínicos, colocando em foco o trânsito entre um modo de saber prático, ancorado na experiência pessoal, e um modo de saber advindo de uma teoria.

A tentativa de entender como é a experiência de aprender a ser psicólogo clínico surgiu a partir de minha própria vivência como estudante de psicologia. Durante toda a formação, escutam-se várias reclamações acerca do curso de Psicologia, como a defasagem do currículo, a desarticulação entre as diversas correntes psicológicas - ou até mesmo o choque entre elas-, o desinteresse de alguns professores, a falta de disciplinas que demandem a prática e não apenas a teoria, entre outras.

¹ Mestra em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco, Professora da Universidade Aberta Vida/ UNAVIDA em convênio com a Universidade Estadual Vale do Acaraú/ UVA.

² Os nomes dos participantes foram trocados para preservar a identidade dos mesmos.

³ Trabalho originalmente derivado de dissertação de mestrado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / CAPES, sob orientação do Prof. Dr. Marcus Túlio Caldas.

Como estudante, também fiz parte deste contexto, e vivenciei um certo descuido com relação à voz de nosso grupo. Vários estudos denotam a importância da reforma curricular, outros refazem o percurso histórico até a atualidade no intuito de compreender qual o melhor caminho para as novas Diretrizes Curriculares, mas poucos voltam o olhar para o estudante da atualidade, lhes concedendo espaço para que se torne parte visível de todo este processo. Neste sentido é que surgiu a idéia de realizar uma pesquisa que privilegia e escuta do aluno, numa tentativa de entender como estava sendo a vivência da formação em Psicologia, mais especificamente, a Psicologia Clínica.

É importante salientar que refletir acerca da formação do psicólogo clínico é, irremediavelmente, refletir acerca da formação do psicólogo de um modo geral, pois não há como dissociar uma da outra. Conseqüentemente, as questões levantadas, aqui, no intuito de compreender o percurso do estudante de psicologia dirigido à formação clínica, por vezes provocarão um espelhamento da formação do psicólogo, embora não seja este o foco central ao qual se pretendeu atentar no presente estudo.

Como se sabe, a estrutura curricular dos cursos de Psicologia vem sendo reavaliada há algum tempo. Embora a proposta de Diretrizes Curriculares para o referido curso esteja em análise, o fato é que as mudanças efetivas ainda não chegaram aos estudantes. O que se percebe é que embora haja certa diversidade curricular, no que se refere ao tipo de disciplinas oferecidas pelas instituições formadoras, há um modelo comum, que obedece a uma concepção de ciência dominante na modernidade que é a de privilegiar o conhecimento num nível informativo e cumulativo, através de disciplinas essencialmente teóricas, que funcionam como se fosse uma aproximação sucessiva da verdade científica e uma etapa preparatória para a aplicação da prática da psicologia.

Vale ressaltar que esta não é uma característica exclusiva do curso de psicologia, pois de acordo com Schön (2000), a racionalidade técnica serve de base para as escolas profissionais da universidade moderna, que é primordialmente dedicada à pesquisa. Portanto, o currículo normativo que foi assumido no início do século XX, ou seja, numa época em que as profissões especializadas ainda buscavam ganhar prestígio através do meio acadêmico, “incorpora a idéia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico” (SCHÖN, 2000, p. 19). Assim, a norma curricular foi estabelecida de modo a seguir uma ordem: primeiramente a ciência básica, em seguida a ciência aplicada e, por último o ensino prático, no qual se presume que os

alunos possam finalmente desenvolver suas habilidades aplicando o conhecimento acumulado nos anos anteriores.

Esta estruturação curricular além de confirmar a cisão entre a teoria e a prática, implicitamente carrega a noção de que “é preciso antes conhecer para depois atuar” (ANDALO, 1993, p. 42). Esta mesma autora afirma ainda que questionar a ênfase que é dada à teoria em detrimento da prática não significa pensar em uma inversão da estrutura educacional, ou seja, em priorizar a prática, prejudicando o conhecimento teórico, o que provavelmente ocasionaria uma redução do saber científico ao senso comum. Mas sim de trazer à tona o saber instituinte, como apontado por Chauí (1981, p. 5): “o saber é um trabalho para elevar à dimensão do conceito uma situação de não-saber, isto é, a experiência imediata, cuja obscuridade pede o trabalho de classificação”. Este adiamento da prática dificulta a possibilidade de construir um saber engendrado com a experiência.

Porém, vale ressaltar que não é apenas a postergação da prática que obscurece a experientiação do aluno. Pois o curso de Psicologia é estruturado de modo que o aluno precise ter a capacidade de sobrepor o novo conhecimento ao antigo sem, na maioria das vezes, disponibilizar uma abertura para que o aluno possa articular não só as diversas teorias expostas, mas principalmente sua experiência frente a elas. Há uma lacuna entre o conhecimento ensinado e a descoberta de si que o processo ensino/aprendizagem contém.

Desta forma, as várias tentativas de propor uma modificação do modelo curricular nos cursos de psicologia talvez precisem ser vistas de um outro ângulo. Mesmo porque é praticamente irrealizável definir as matérias constantes que correspondam ao desejo e a esperança de alunos e professores. Concordo com Figueiredo quando o mesmo afirma que:

É impossível montar um único currículo que seja equilibrado, fiel à diversidade, justo com as diferentes alternativas, profundo em cada uma delas, propiciando uma excelente base teórica e também boas oportunidades de exercício prático nas diferentes orientações, capaz de resgatar as histórias das diferentes psicologias e ao mesmo tempo atento às inovações teóricas e técnicas, etc. (FIGUEIREDO, 2004, p. 147).

Portanto, nas origens do descontentamento com o currículo há problemas originados na natureza mesma desta área de estudo e exercício profissional. Em vista da enorme multiplicidade teórica, metodológica e prática que vigora no campo da

psicologia, o ensino nas universidades dirigido para uma formação única e uniforme que abarque todo o campo torna-se inviável.

Este mesmo autor afirma que ao invés de insistir na tentativa de chegar a um currículo ideal, deve-se buscar um “currículo suficientemente bom” (FIGUEIREDO, 2004, p. 150), fazendo alusão à concepção de Winnicott quanto à relação mãe-bebê, onde a “mãe suficientemente boa” proporciona cuidados para manutenção e proteção do bebê, mas abre também possibilidades para que o mesmo cresça adquirindo certa autonomia. Dito de outro modo, assim como a “mãe suficientemente boa”, o “currículo suficientemente bom” pode e, na medida certa, deve falhar, para que propicie nos alunos o desejo de assumir sua própria preparação profissional. Destarte, para a elaboração do “currículo suficientemente bom”, deve-se prestar atenção especial às falhas, que deverão ser conscientemente escolhidas. Em resumo, o “currículo suficientemente bom” deve sim “deixar a desejar” (FIGUEIREDO, 2004, p. 150), no sentido de “instaurar um campo de insatisfações mobilizadoras do trabalho pessoal do aluno (*Ibidem*, p. 151)”.

Diante do exposto, pensar na formação do psicólogo é pensar nas particularidades do próprio fazer psicológico, no qual estão conectados a teoria, a prática e o desenvolvimento pessoal. É um tripé no qual estes três fatores estão dispostos não apenas de modo inseparável, mas sim de um modo tão integrado que não há sequer como distinguir ou definir limites claros entre eles. É neste sentido que o psicólogo está inevitavelmente e, também, pessoalmente implicado em seu fazer. Uma implicação que se inicia desde a opção pela psicologia como profissão, por já se apresentar, nesse momento, um posicionamento frente ao ser humano que estará presente durante todo seu percurso acadêmico e profissional:

Comprometimento que está presente na relação acadêmica do estudante de Psicologia com o saber psicológico, pois o conteúdo do curso mobiliza nos estudantes inquietações intelectuais e sociais, provocando um envolvimento de ordem pessoal e afetiva (CARVALHO; BACCHI; KÓVACS, *In*: MORATO (Org.), 1999, p. 235).

Desta maneira, mesmo durante o tempo em que o estudante de psicologia é oficialmente ainda um aprendiz, já há um envolvimento que se presentifica e que clama por um olhar para si próprio. A questão é que, na maioria das vezes, este olhar só se torna mais visível quando ao estudante é permitido que se inicie na prática psicológica. Atravessado pela multiplicidade da psicologia, o estudante precisa cumprir a exigência de ter uma filiação teórica e uma coerência lógica que lhe direcionem para o momento

final do curso, que é o do estágio supervisionado, onde ele acredita que finalmente poderá pôr em prática o conhecimento acumulado nos anos anteriores.

É neste momento de se iniciar na prática psicológica, que se abre a possibilidade de compreender mais vividamente que o principal instrumento de trabalho do psicólogo é ele próprio; que a prática se vincula à teoria a partir “da inserção subjetiva do profissional ao seu fazer” (CARVALHO; BACCHI; KÓVACS, *In*: MORATO (Org.), 1999, p. 238). Apesar de teoria e prática se encontrarem associadas em qualquer área de atuação, ora se corroborando, ora se desafiando, a prática é como um ponto de mutação, pois como afirma Bacchi (*In*: MORATO (Org.), 1999, p. 235).

O campo se amplia, inclui o psicólogo, como transformando e sendo transformado pela sua prática. Prática e teoria, articulados inseparavelmente de maneira dialética, agora incluem um novo elemento: mundo interno desse sujeito, que assim dá sentido à sua prática e à teoria que a mantém.

Por isso, independente de que área específica o psicólogo ou estudante de psicologia pretenda realizar o seu ofício, há em comum o fato de ele próprio ser seu principal recurso. Pois como subjetividade presente, apreende o mundo a partir do próprio mundo interno, como afirma Trinca (1991, p. 53): “A partir do estado interno reorientamos nossa relação com a realidade visível”. O psicólogo sendo seu principal instrumento de trabalho está presente enquanto sujeito em seu ofício de conhecer o outro. Desta forma, torna-se extremamente relevante o aspecto do desenvolvimento pessoal do psicólogo, que ocorre nessa relação intersubjetiva.

Percebe-se, portanto, que a prática do psicólogo clínico não supõe uma neutralidade, e sim uma instrumentalização por parte deste profissional, que acontece através do seu fazer e da sua reflexão deste fazer. Nesse sentido, o espaço da supervisão faz-se necessário, como vemos em Morato (1999, p. 71):

Sem dúvida, é na consecução dessa prática que a transmissão dos conhecimentos e ensinamentos teóricos e técnicos é garantida. Surgem os impasses e entrecruzamentos com a questão da formação de psicólogos, reconduzindo a outras articulações entre teoria e prática na Psicologia Clínica. É através da supervisão e no exercício de estágios profissionalizantes que o ofício e a aprendizagem dos conceitos teóricos e do manejo das técnicas se efetivam. Nesse contexto é que reside a possibilidade de mais uma vez a prática poder ser traída na especificidade do seu fazer e tornar-se incongruente com seus fundamentos originários.

Destarte, a supervisão se mostra como um espaço possível para que o supervisando não apenas apreenda teorias e técnicas psicológicas, mas que favoreça a espontaneidade para a criação de novos sentidos em sua prática; que possa compreender a si próprio enquanto (futuro) profissional. Porém, é importante lembrar que durante todo o curso de Psicologia os alunos são instigados a buscar um aprofundamento no conhecimento teórico. Ao final do curso, quando são impelidos a realizar a prática, é que há uma abertura para um *fazer* e para um “se olhar fazendo”, que é legitimado pela supervisão. Nesse sentido, a supervisão torna-se o único espaço *oficial* dentro do curso de Psicologia em que o aluno tem a possibilidade de refletir o *seu* próprio fazer, e não *sobre* o fazer de *outro*. É a partir daí também que há uma abertura pra um verdadeiro engendramento teórico. Verdadeiro porque próprio, porque implica em descoberta; na descoberta de si que o processo ensino-aprendizagem comporta, legitimando a existência de um “trânsito” entre o saber pessoal e aquele que advém de uma teoria.

Alguns autores (FIGUEIREDO, 2004; MORATO, 1999; ROGERS, 1961) declaram a necessidade de se contemplar tanto a dimensão cognitiva quanto a dimensão afetiva na formação de profissionais das áreas de saúde e educação, visto que são profissionais que se propõem a trabalhar com outros indivíduos, ou seja, numa relação humana, o que torna a formação destes profissionais de grande complexidade. Desta forma, para que não haja apenas uma reprodução meramente técnica, é premente a articulação entre a prática, a teoria, e o desenvolvimento pessoal.

Para se compreender mais profundamente acerca deste “trânsito”, recorreu-se nesta pesquisa a dois recursos teóricos básicos: a *aprendizagem significativa*, conceito desenvolvido inicialmente por Rogers (1961) e a noção de *conhecimento tácito*, produzido por Michael Polanyi (1958).

O primeiro refere-se a uma aprendizagem que contempla tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva, provocando “uma modificação no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade” (ROGERS, 1961, p. 253). Já o conhecimento tácito é descrito por Polanyi a partir de aspectos da percepção estudados pela Psicologia da Gestalt. O autor afirma que haveria um processo de funcionamento perceptivo que possibilita ao sujeito a apreensão de um objeto de seu campo visual, retendo-o como um sistema integrado ainda que suas qualidades sensoriais mudem. Porém, o sujeito não permanece consciente de todas as partes que integram o todo, pois elas funcionam de modo *tácito*, ou seja, *nós sabemos mais do que podemos dizer*. Assim, na construção do

conhecimento, o sujeito tem sempre presente além do explícito, ou seja, aquele que está focando naquele momento, um conhecimento tácito, que apesar de funcionar de forma silenciosa e pré-reflexiva, é essencial para que possibilite a doação de sentido ao que realmente se está atentando.

Trazendo as contribuições de Rogers e Polanyi para o presente trabalho, pode-se pensar que a ação clínica proporciona o acesso para a aprendizagem significativa, por ser característica da clínica a abertura à experiência, o que exige não apenas uma apropriação de conhecimentos adquiridos, mas também uma abertura para o pré-reflexivo. Neste sentido, é próprio da clínica uma ação “compreensivamente articulada”, uma aprendizagem autodescoberta que seja assimilada na experiência. A prática clínica possibilita descobrir o próprio fazer clínico, e não o fazer de outro. Desta forma, ao aprender essa profissão, não importando o quão separado da vida cotidiana se queira que ela pareça, aprende-se novas maneira de usar tipos de competências que já se possui, mesmo que não se tenha total consciência delas. De certa forma, pode-se até afirmar que a prática clínica não se ensina. Porém, não se pode afirmar que ela não se aprende.

Todas estas considerações fazem voltar o olhar para a forma como a psicologia - não apenas clínica - tem sido abordada dentro das instituições formadoras e questionar se o modelo como um todo facilita a aprendizagem do aspirante a psicólogo. Em que medida os cursos de Psicologia formam psicólogos de fato? O filósofo Michel Serres, em sua obra *Filosofia Mestiça* (1993), afirma que todo aprendizado é mistura e mestiçagem e resulta, por conseguinte, de abertura para o outro. Para ele, há muito que estamos obstinados a buscar uma razão isenta de qualquer desvio que leve à diferença, aspirando à estabilidade e imobilidade. É uma busca pela pureza que na verdade é motivada mais pela compulsão a dominar que pelo desejo de conhecer:

Por mais judiciosa que uma idéia se apresente, ela se torna atroz se reina sem partilha. Nenhuma solução é única, nem dura para sempre; nenhuma ciência ou disciplina tem sentido se não se abre para o que lhe é exterior (...) Os ruídos, os desvios, as imperfeições da experiência integram, legitimamente, o processo de conhecimento. As grandes instituições universitárias não são capazes de propor esse aprendizado que valoriza a mestiçagem. Cultivam condições contrárias ao exercício do pensamento, consomem redundâncias, repetem imagens velhas e vivem de impressos sucessivamente copiados. Ensinam ciências humanas que não falam do mundo e ciências naturais que silenciam sobre os homens. Não suportam a sutileza insinuante do saber dirigido para a invenção, que por isso se torna um saber solitário, no entanto imprescindível para combater a construção de

um mundo homogêneo, loucamente lógico e racionalmente trágico. (EDITORA NOVA FRONTEIRA, capa, 1993).

Em sua linguagem tão poética, Serres nomeia o que durante todo este trabalho tentou-se comunicar. Em nenhum momento pretende-se passar a idéia de que os ensinamentos teóricos transmitidos nos cursos de Psicologia não tenham valor. Porém, está se atentando para o fato de que o processo de aprendizagem do aspirante a psicólogo não ocorre simplesmente através da apreensão e posterior aplicação das teorias psicológicas tão difundidas e defendidas dentro das academias. O conhecimento vai sendo construído em um outro plano, que não apenas o representacional, num lugar, ou melhor, num não-lugar onde ainda não há separação entre sujeito e objeto e onde o trânsito não é proibido.

Como pano de fundo da formação do psicólogo vê-se um ideal tecnocrático, onde o que impera é a ética da eficácia. De forma diluída recebe-se durante a formação em psicologia a necessidade do autocontrole e da previsibilidade. Não há lugar para o imprevisível. Mas como expurgar o que não se pode antecipar se se lida com o que há de mais inacabado: a experiência de ser humano? Partindo para o recorte da formação em psicologia clínica, chega-se ao final do curso com a esperança de poder aplicar todo o conhecimento acumulado nos anos anteriores, até ser surpreendido exatamente com o não se pode prever: o outro que demanda das mais diferentes formas atenção e cuidado.

Donald Schön (2000, p. 15) traz importante contribuição ao indagar sobre a crise de confiança no conhecimento profissional:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa?

O autor aponta um dilema com duas origens: a primeira é a noção de um conhecimento profissional minucioso que se baseia na racionalidade técnica; a segunda é a compreensão da existência de zonas de prática que são indeterminadas e “pantanosas”, que desafiam os pressupostos do referido conhecimento.

Diante do exposto, percebe-se o quanto as “soluções” técnicas têm sido colocadas em questão. Talvez uma saída possível seja não apenas o resgate da experiência e da improvisação (mesmo porque de forma marginal isso ocorre), mas principalmente, adoção da incerteza e da improvisação como oficial e necessária na prática clínica. Estar diante do outro que demanda atenção exige estar atento também a si mesmo, à capacidade de criação e re-invenção de novos sentidos na prática.

Assim, talvez valha a pena considerar não necessariamente como melhorar o uso de conhecimentos técnicos e teóricos, mas sim como é possível aprender a partir de cuidar melhor do *como se faz*, do como se faz criador e inventor, do como dar conta das zonas incertas e “pantanosas” da prática.

É neste sentido que a mudança na estrutura do curso precisa de mudanças profundas, que não dizem respeito apenas a uma atualização de disciplinas, a inclusão de mais estágios, ou uma aproximação maior com a iniciação científica ou com projetos de extensão. Todas estas propostas são relevantes e a mudança precisa começar por algum lugar. Porém, a grande preocupação é que as inovações continuem atendendo às relações de poder existentes nas instituições educacionais, de modo que a concepção de ciência da modernidade, que privilegia o conhecimento num nível informativo e cumulativo, continue presente.

O método ou o trajeto da pesquisa

A palavra metodologia no presente estudo condiz com a compreensão do método fenomenológico sugerido por Merleau-Ponty (1999), o qual afirma que a palavra *método* quer dizer *caminho*. Baseado nisso é que se entende que *metodologia* significa *dizer do caminho*; do caminho que se faz ao caminhar. Neste sentido, caminho é o que se apresenta para o pesquisador como possibilidade de ação.

Optou-se pela utilização de dois instrumentos fundamentais, a saber, a *fenomenologia existencial*, baseada nos pensamentos de Martin Heidegger (1889- 1976) e Merleau-Ponty, e a *narrativa*, orientada principalmente por Benjamin, sendo estas opções esclarecidas a seguir.

De acordo com Critelli (1996), autora que se baseia na fenomenologia existencial de Heidegger, é da condição humana fabricar o sentido de ser. Pois o homem é um constante vir-a-ser, que foi jogado num cenário já configurado, cabendo a ele dar sentido à sua existência. Ou seja, o homem está inserido em uma teia de relações, no mundo, sendo ser-com-outros e se colocando no mundo dando sentido a este, a ele próprio e aos outros. Ao recorrer a um modo fenomenológico existencial de pesquisar, é necessário flexibilidade, pois se presume a compreensão de que tudo se forma e transforma na relação sujeito-mundo, sujeito-objeto, na mútua interpenetração e afetação de ambos, o que é próprio da condição humana.

Na presente pesquisa, para acessar o modo como estagiários de Psicologia Clínica articulam diferentes dimensões do saber no processo de tornarem-se psicólogos, considerou-se adequada à utilização de relatos orais, metodologia que está em consonância com o que Walter Benjamin, escritor alemão que viveu de 1892 a 1940, chama de *narrativa* (1985), por ser um método em que o pesquisado ao contar a sua história, narra acontecimentos e afetos que dizem respeito ao seu percurso no sentido de suas vivências. Através da linguagem, o pesquisado desvela sua experiência, e, ao mesmo tempo, faz do pesquisador um partícipe desta experiência, pois “cabe ao pesquisador colocar-se, mais como um recolhedor da experiência, inspirado pela vontade de compreender, do que como um analisador à cata de explicações” (SCHMIDT, 1990, p.70).

Considerando o público-alvo e a questão envolvida, pensou-se que a realização de um grupo onde eles pudessem estar reunidos e compartilhando suas experiências era a melhor alternativa, por concordar com Morato e Schmidt [s.d., p. 2] quando afirmam, a partir de Benjamin (1985), que nos grupos “[...] a palavra circula democraticamente, retirando sua autoridade do fato do falante ser portador de algo que viveu, presenciou ou ouviu [...] contempla a pluralidade de registros própria da narrativa”.

Para a constituição do grupo, elaboraram-se três critérios básicos: a) Participação voluntária; b) Exemplaridade dos participantes: estagiários que estivessem se submetendo a supervisões diferenciadas; c) Os estagiários deveriam já ter se iniciado na *prática clínica* e se submetido à *supervisão* de seus atendimentos.

O convite foi efetuado em duas instituições de ensino superior localizadas em João Pessoa - PB, a saber, a Universidade Federal da Paraíba /UFPB e o Centro Universitário de João Pessoa /UNIPÊ, as quais serviram também de local para a realização dos grupos. Cada grupo contou com a participação de quatro estagiários. Foi

realizado um encontro com cada grupo, visto que as discussões foram bastante produtivas e suficientes para o cumprimento dos objetivos do estudo, não sendo necessário um segundo encontro grupal.

A colheita das narrativas ocorreu em dois momentos. No primeiro, como já dito acima, foi realizado o grupo, que se iniciou pela seguinte pergunta disparadora: **Vocês poderiam contar como é que está sendo essa experiência de vocês de estarem se tornando psicólogos clínicos a partir de agora que vocês estão efetivamente na prática clínica?** Após terem ocorrido os grupos, as discussões foram transcritas e as narrativas foram lapidadas para que a comunicação do sentido fosse facilitada, processo chamado *literalização*. Assim, o segundo momento de colheita de narrativas caracterizou-se por uma entrevista individual com cada um dos participantes, onde era oferecida a leitura do texto referente à discussão em grupo seguida da seguinte pergunta: **Com relação à discussão sobre a sua formação em Psicologia Clínica, você tem algo a acrescentar ou corrigir?** Portanto, foi oferecido a oportunidade de acrescentar ou modificar algo dito por eles no grupo. Esse momento se caracterizou como a possibilidade de autenticação daquilo que foi construído no grupo, podendo constituir-se como oportunidade para pensar o coletivo e expressar o singular.

Todas as comunicações foram registradas em áudio com o intuito de haver uma maior aproximação da experiência tal como ela foi contada pela pessoa que a vivenciou, tendo sido obtida autorização verbal e por escrito para utilização do conteúdo.

Vale ressaltar que durante todos os momentos da pesquisa de campo, seja nos grupos ou nas entrevistas individuais, permiti-me incluir naquele grupo também como participante, demonstrando minhas afetações e minha compreensão do que estava sendo dito. Olhando a pesquisa como uma ação clínica e não como algo objetivado, percebo que faz parte do papel de pesquisadora não dirigir as comunicações para um lugar premeditado, e sim deixar que as experiências de outros emergam e se desvelem, para que então possam unir-se às minhas experiências, e que por fim o caminho percorrido contenha várias pegadas além das minhas. Nesse sentido, a interpretação mostrada a seguir foi feita a partir do engendramento entre a narrativa da experiência dos participantes e da minha afetação ao entrar em contato com as mesmas.

O relato da experiência dos alunos

Contar com a companhia dos interlocutores proporcionou, através da escuta da experiência, uma compreensão de como é o vir a ser psicólogo clínico. Alguns aspectos

encontrados parecem ser pertinentes para a compreensão de como se aprende a ser psicólogo clínico, além de indicarem a necessidade de mudanças efetivas na formação em psicologia clínica. A seguir está a descrição do que foi possível perceber através do relato dos participantes, fazendo uma mescla com trechos dos depoimentos que denotam o que se pretende ressaltar.

Tanto na busca de recursos teóricos quanto na escuta dos interlocutores, aparecem referências quanto a aspectos estruturais do curso de Psicologia. A começar pelo próprio **currículo** do curso. Percebe-se a insatisfação dos participantes da pesquisa com relação às disciplinas oferecidas, tanto quanto ao conteúdo quanto à própria forma em que são organizadas, não havendo uma clara articulação entre elas. Parece que esta desarticulação gera uma espécie de “falta de território” nos alunos. É como se todo o conhecimento fosse se acumulando sem encontrar uma destinação. Além disso, os alunos parecem compreender todo o conhecimento aprendido como distanciado de si próprios:

Acho que há uns dois anos atrás eu estava muito frustrada com meu curso... Quase joga pra fora meu curso... Porque eu não via sentido nele. Porque a gente entra em Psicologia... Passa pelas mãos de vários professores... Algumas disciplinas a gente não aprende praticamente nada se não for atrás, se não tiver... Mas como é vasto o campo que pode ter a atuação do psicólogo... E como a Psicologia se divide... Como tem várias abordagens... Mas se parar pra pensar, você vê que não sabe praticamente nada! A gente começa a ver psicologia mesmo na metade do curso. Porque antes é tudo muito abstrato... Foi como eu... Eu pouco antes, quase deixo o curso de psicologia porque eu não tinha motivação... (Flávia)

Além de perceber a insatisfação quanto à estruturação do curso, encontrou-se nos relatos dos participantes a presença do modelo de que é preciso antes haver uma preparação teórica, para que só então haja a vivência da prática. Desta forma, vê-se que a própria organização do curso provoca a **crise da experiência**, visto que não articula prática e teoria durante quase todo o tempo de formação:

Eu penso o seguinte: que a prática já deveria ter começado há mais tempo... Muitas vezes eu chego na sala e até brinco assim: “tudo que sei é que nada sei”... Porque lidar com pessoas é uma responsabilidade muito grande... Por isso a prática ser feita dentro da clínica há mais tempo... “Ah, mas tem estágio... tem isso... tem aquilo...” No caso, a gente tem a formação de um ano... Esse um ano, ao invés de ser dada só uma teoria o semestre inteiro, a gente podia já estar praticando também desde o semestre passado... Então, é muito bom estar vivenciando a prática clínica, infelizmente agora, literalmente no final do curso... (Késia)

Os interlocutores demonstraram o quanto o momento da **prática** é esperado, dando uma conotação de legitimação do que foi aprendido nos anos anteriores. A prática parece abrir a possibilidade de descobertas nos alunos não apenas acerca da Psicologia Clínica em si, mas também de aspectos pessoais, que se desvelam a partir da abertura à experiência de prestar atenção e cuidado ao outro. De certa forma, é um encontro com o inesperado que, ao exigir improvisação e invenção, propicia uma abertura para o pré-reflexivo. Neste sentido, a clínica provoca uma aprendizagem autodescoberta assimilada na experiência. A prática possibilita que cada um possa se perceber fazendo, da forma como estão fazendo. E esta “forma” parece dizer muito da experiência de ser humano de cada um, e não apenas do que foi aprendido durante o curso. Ouviu-se dos interlocutores a alegria, a ansiedade, a emoção, o medo, a tristeza, enfim, os sentimentos ambíguos que o encontro com o outro provoca, isto é, observa-se a surpresa de se perceberem implicados com o próprio fazer.

(...) há dois anos eu me encontrava totalmente frustrada e hoje eu to apaixonada pelo meu curso... Impressionante... Cada dia mais eu quero estar mais próximo... E aprender mais... E estudando... E me aperfeiçoando... Pra poder ajudar... Quando a gente começa a praticar mesmo... Quando começa a ver o curso realmente... Porque antes a gente vê muita coisa que eu acho que não tem muito a ver... Mas como é rico... Como a gente cresce... Como ta sendo importante! Eu vejo como é maravilhoso... E o que eu tava perdendo, entendeu? Mudou totalmente minha visão... É como se antes não tivesse nada! Nada! E depois da prática... Eu estou fascinada com meu curso... (Flávia)

Mas é muito gratificante estar atendendo... É uma experiência realmente muito diferente do que a gente vê... Não tem nada que chegue tão perto, que a gente possa experienciar quando a gente ta lá... (Diva)

A **supervisão** mostra-se, então, como contexto fundamental para que os alunos possam finalmente se perceber como parte integrante de tudo aquilo que foi aprendido. O momento da supervisão permite (ou exige) que o aspirante a psicólogo clínico se interprete como futuro profissional. A supervisão proporciona que o estagiário perceba a forma como ele próprio pratica a psicologia clínica. Desta forma, se transforma no espaço onde há uma constante relação entre os conhecimentos “por mim” aprendidos e a prática “por mim” realizada, e não sobre o que o outro aprendeu ou praticou, provocando, assim, a incorporação de um saber e de um fazer próprio.

É porque isso ficou muito evidente na supervisão que eu e as meninas temos... De valorização ao estilo pessoal mesmo... Que a teoria muitas vezes não dá conta de realidade... É como eu coloquei... Utilizar a intuição mesmo... Pra intervir tem que ousar, se atrever de vez em quando... Pra dar conta de uma demanda... (Luzia)

Diante do exposto, parece que se tornar psicólogo clínico é um vir a ser que envolve uma gama de elementos, que de forma reconhecida e oficial ou não, atuam misturadamente: o conteúdo teórico, as conversas “desinteressadas”, a prática clínica, a supervisão, a aprendizagem significativa que envolve a atribuição de sentido e a descoberta de si próprio...

É possível até afirmar que a experiência de aprender a ser psicólogo clínico envolve a própria condição humana de ser um ser de projeto. Há um ponto de partida, mas não há um fim certo. Há uma destinação que guia para onde se imagina que vai chegar. Ou seja, de concreto mesmo, só há o lugar de onde se está partindo e o horizonte que se vislumbra poder alcançar. Destarte, conhecer mais de perto esta experiência mostra quão tortuosos são os caminhos a serem trilhados e quão magnífica pode ser a aprendizagem. A pesquisa demonstrou o encanto que a experiência de aprender a ser psicólogo clínico provoca, principalmente por explicitar o processo de descoberta do outro e de si, numa ação em que está diretamente implicada a inserção subjetiva do (aspirante a) profissional.

Considerações Finais

Através desta pesquisa foi possível dar voz aos que passam efetivamente pelos espaços da formação. Os caminhos tortuosos que são trilhados pelos alunos referem-se principalmente à inadequação da matriz curricular tanto às aspirações deles, quanto à própria demanda social da atualidade. Os alunos convivem com disciplinas que parecem estar fora do contexto de um mundo que gira ao redor da academia. Infelizmente, ainda há uma multiplicidade teórica e metodológica caótica e dispersa, que distancia o aluno de uma conscientização de seu papel enquanto futuro profissional da psicologia.

Afinal, qual a função de nosso currículo? Quais os riscos da inclusão de componentes culturais e sociais? Como formar um profissional atento às desigualdades e injustiças sociais? Como incentivar a discussão de questões sócio-culturais contemporâneas sem fazer imposições reducionistas ascendentes? Que identidade este

currículo tem ajudado a produzir? Como diversificar a formação sem perder a homogeneidade que a identifica? Para além de uma atualização de disciplinas e métodos, a tão debatida defasagem do currículo nos mostra a necessidade de priorizar ações que subsidiem o posicionamento de sujeitos e práticas no centro do currículo. Cabem às instituições formadoras zelar pela ética, articular a organização científico-profissional e promover a reflexão crítica da relação entre formação, educação continuada e qualidade do exercício profissional.

Referências

- ANDALO, Carmem S. de A. A prática da supervisão nos estágios de formação do psicólogo (área educacional). *In: Anais do Primeiro Encontro Nacional de Supervisores de Estágio na Formação do Psicólogo*, São Paulo: UNIMARCO, Editora e Publicidade, 1993, pg. 41-46.
- BACCHI, Carolina. Supervisão de Apoio Psicológico: espaço intersubjetivo de formação e capacitação de profissionais de saúde e educação. *In: MORATO, Henriette. T. P. (Org). Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa: novos desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 209-221.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 256 p.
- CARNEIRO, Virgínia Teles. **Tornando-se Psicólogo Clínico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pernambuco: UNICAP, 2006. 188p.
- CARVALHO, Ana Carolina; BACCHI, Carolina; KOVÁCS, Maria Júlia. A formação de psicólogos: um serviço a serviço de alunos. *In: MORATO, Henriette. T. P. (Org). Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 235-249.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1981. 309 p.
- CRITELLI, Dulce M. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: EDUC; Brasiliense, 1996. 142 p.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética nas práticas e discursos psicológicos**. 3. ed. rev. e amp. Petrópolis: Vozes, 2004. 183 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662 p.

MORATO, Henriette T. P. (Org). **Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa:** novos desafios. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 440 p.

MORATO, Henriette, T. P.; SCHMIDT, Maria L. S. **Aprendizagem Significativa:** informação e narrativa. Disponível em: http://www.imaginario.com.br/artigo/a0001_a0030/a0004.shtml. Acesso em: 20/10/2004.

POLANYI, Michael. **Personal Knowledge:** towards a post-critical philosophy. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa.** Lisboa: Moraes Editores, 1961. 346 p.

SCHMIDT, Maria. L. S. **A experiência de psicólogas na comunicação de massa.** Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1990.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1998. 256 p.

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 189 p.

TRINCA, Walter. **A etérea leveza da experiência.** São Paulo: Siciliano, 1991. 232 p.

GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NA REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPB: A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E MÍDIAS (NETEM)

CARVALHO, Ana Beatriz - UEPB - anabeatrizuepb@gmail.com

Introdução

Este trabalho é o relato da experiência de reformulação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba para sua adequação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN-Pedagogia), por meio dos Pareceres do CNE/CP N° 05/2005 e 06/2006 e da Resolução CNE/CP N° 01/2006, que define os marcos gerais que devem balizar a organização do projeto pedagógico desses cursos nas instituições de ensino superior. A necessidade de reformulação dos cursos propiciou a oportunidade de se debater as necessidades reais na formação do professor na atualidade e quais caminhos e perspectivas a Universidade poderia oferecer. Neste contexto, não basta apenas à definição de um determinado caminho ou referencial teórico, a proposta curricular precisa ser fundamentada no perfil do corpo docente da Universidade, aproveitando o que de melhor cada um pode oferecer. É preciso observar que para a formação do futuro licenciado/a em Pedagogia, o trabalho docente caracteriza-se como processo e prática de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não-escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o professor é um profissional da educação, em ação e interação com o outro, produtor de saberes na e para a realidade. A docência define-se, pois, como ação educativa que se constitui no ensino-aprendizagem, na produção de conhecimento e na gestão de contextos educativos, na perspectiva da gestão democrática. A exigência de novos conhecimentos e uma nova forma de aprendizagem em um mundo globalizado, onde a sociedade de informação predomina sobre a produção, mudou a perspectiva da aprendizagem, e conseqüentemente, da escola e como o conhecimento é disseminado e apropriado. A reformulação do currículo com a inserção de componentes específicos que tratam da inovação tecnológica e a aprendizagem é um importante passo na formação dos professores que serão

responsáveis pela construção de um modelo de educação que inclua todos e todas no processo de formação da cultura digital.

O Contexto das Inovações Tecnológicas e a Educação

As inovações tecnológicas provocaram um impacto sem precedentes em nossa sociedade na segunda metade do século XX. Chamamos a sociedade em que vivemos hoje de sociedade de informação, conceito que define bem a existência de fluxos tão complexos de idéias, produtos, dinheiro, pessoas, que estabeleceu uma nova forma de organização social. O fato é que verificamos claramente as transformações na organização do trabalho, na produção, nos mecanismos de relacionamento social, no acesso à informação. O fenômeno da globalização provocou mudanças profundas nas relações econômicas e sociais nas mais distantes localidades do mundo, provocando um curioso paradoxo entre o global e local, constituindo-se uma disputa entre a influência exercida pelo mundo globalizado através da mídia e da nova ordem econômica e o local, com sua expressão máxima na historicidade e importância do visto e experimentado para os indivíduos. Segundo Oliveira (2001, p. 61),

no decorrer dos anos 90 o debate sobre educação e desenvolvimento esteve pautado pela exigência de responder ao padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia, ocupando lugar de destaque nas políticas educacionais. As discussões que ocorreram explicitam a necessidade de serem pensadas alternativas para problemas estruturais da educação brasileira, passando pela reforma dos sistemas públicos de ensino.

A preocupação central, contudo, não estava limitada à formação da força de trabalho para lidar com as inovações tecnológicas e organizacionais, incluiu também questões políticas como financiamento, controle e gestão da educação pública.

Provavelmente, um dos maiores entraves ao processo de adaptação do sistema público de educação ao novo padrão de acumulação e produção, esteja vinculado aos processos lentos de mudança dos paradigmas para a construção efetiva de um novo modelo de educação. O Brasil assumiu o compromisso com outros nove países em 1990 para garantir a melhoria e universalização da educação básica, e para tanto, uma série de medidas foram tomadas neste período. Mesmo assim, o próprio Ministério (MEC/INEP, 2000) admite a limitação destas mudanças,

de fato, os progressos educacionais realizados pelo Brasil na segunda metade da década de 90 foram notáveis. Mesmo assim, estes avanços não foram

suficientes para satisfazer adequadamente as demandas existentes, até porque as exigências da sociedade mudaram, acompanhando as transformações tecnológicas. Hoje, já não basta garantir a universalização do ensino compulsório, que no Brasil é de oito anos. Para uma cidadania plena, e uma vida produtiva, exige-se, no mínimo, doze anos de escolaridade básica.

Percebe-se claramente a preocupação não apenas com a duração do período de escolarização como também com a qualidade. Nesse sentido, a universalização precisa ser acompanhada de um aproveitamento efetivo do que é oferecido pela escola. Trata-se de colocar a escola pública (que apresenta estrutura e práticas do século XIX), em um contexto de inovação tecnológica e flexibilidade de uma sociedade de informação no mundo globalizado. Ainda segundo Oliveira (2001, p.41),

nos anos 1990 procurou-se perceber em que medida as reformas educacionais que tiveram como objetivo garantir a oferta de educação básica para todos não estaria respondendo às exigências de adequação das condições gerais de produção impostas pelo atual processo de reestruturação capitalista. Embora se procure estabelecer uma conexão entre o as necessidades de mudança na educação e as mudanças no paradigma de produção globalizada, traduzida pela empregabilidade, nos parece que a política de Estado mais pertinente seria a busca de uma educação para a cidadania. Para realizar uma educação plena neste aspecto, precisamos de professores autônomos, críticos e com uma percepção clara da constituição da sociedade em que vivemos hoje.

A busca pela melhoria da educação básica é, sem dúvida, o princípio norteador das ações de qualificação dos professores. A avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação Básica apontou a deficiência de qualidade da escolarização, servindo de base para uma série de ações do Governo Federal. No momento em que atingimos níveis bastante elevados de desenvolvimento tecnológico, devemos capitalizá-los para a educação, melhorando o perfil acima apresentado no que tange à formação dos educadores, e conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. A utilização de tecnologias da informação pode ser aliada no processo de reversão do quadro existente, permitindo a inclusão digital e uma concepção de aprendizagem que implementa o conceito de acessibilidade, tratado aqui como o obstáculo maior hoje na sociedade do conhecimento: um mundo dividido entre os que possuem acesso à informação e os que estão excluídos deste processo. Lévy (2003, p.63), sintetiza esta necessidade ao afirmar que,

o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance. E algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e

colaboração em rede oferecida pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto na empresa como nas escolas.

Essas mudanças na condução de um processo de formação docente desdobram-se na prática educativa individual, e à medida que são multiplicadas, podemos ter uma amplitude ainda maior no impacto destas práticas. Constatamos que as escolas, sobretudo nos bolsões de exclusão distantes dos grandes centros, ainda não absorveram os elementos inerentes a um novo modelo de sociedade informacional. São modelos educativos que ainda privilegiam a memorização, que praticam avaliações quantitativas e excluem o aluno muito cedo do ambiente escolar. Os/As professores/as e alunos/as desta realidade social e econômica não percebem em seu cotidiano os efeitos da globalização e da sociedade de informação. O pouco que conseguem absorver desta realidade não é apropriado em seu benefício, mas sim utilizado como mais um elemento de exclusão.

A Formação Inicial e Continuada do Professor na Sociedade de Informação

O desenvolvimento tecnológico na área da informação e da comunicação afeta diretamente a produção, socialização e exploração da informação, exigindo do/a professor/a novas competências para ensinar. A formação inicial e continuada necessita então de condições para acontecer e possibilitar a apropriação da cultura informática por parte do/a professor/a e conseqüentemente sua aplicação em seu fazer pedagógico cotidiano. Essa formação precisa estar apoiada em meios próprios de um contexto educativo sustentado em bases cognoscitivas e no desenvolvimento de habilidades complexas geradoras de novas atitudes, centrada num projeto político pedagógico orientado por políticas públicas adequadas e de iniciativa da comunidade escolar.

O/A professor/a necessita se inserir na cultura informática, no sentido de construir conhecimento sobre as novas tecnologias, para poder apropriar-se das funções que elas desempenham nas atividades culturalmente organizadas. Neste processo, entende-se o espaço da apropriação da cultura informática como a busca do domínio do técnico aliado ao domínio dos conhecimentos pedagógicos.

Para que haja apropriação por parte do/a professor/a é preciso que ele/a possa participar dos movimentos de mudança, tendo oportunidade de se envolver intelectualmente, pois é este o primeiro momento da apropriação para poder

desenvolver uma ligação com os desafios decorrentes das mudanças que se processam e assim construir uma ação pedagógica sustentada em sua participação como sujeito social.

O papel fundamental do/a professor já não é o de transmitir informações, isso qualquer recurso tecnológico pode fazer. O papel fundamental do/ professor/a deverá ser, sobretudo, o de motivador/a de situações de aprendizagem, ou seja, um/a organizador/a das experiências compartilhadas. Essa exigência ocorre porque se vive em uma cultura de expansão de uma quantidade enorme de informações que precisam ser canalizadas e estruturadas para que possam ser incorporadas pelas pessoas e transformadas em conhecimento pertinente. Como afirma Morin (2000), conhecimento pertinente é o conhecimento que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto.

Para Frigoto (1996), um desafio na formação do/a professor/a é a questão da formação teórica e epistemológica e o *lócus* adequado e específico de seu desenvolvimento é a escola e as Universidades, na perspectiva da formação inicial e da formação continuada.

Neste sentido, a escola precisa refazer percursos para realizar a necessária transformação que as questões atuais exigem, passando por períodos de mudanças importantes, como ocorre com outros setores da vida contemporânea nas áreas da comunicação, da economia, da produção, da cultura, da ciência e da tecnologia. Numa situação de globalização da economia, a educação não se limita a uma especialização, convertendo-se num processo multicultural, buscando a mundialização em suas formas e conteúdos.

A educação em suas nuances, será cada vez mais um espaço de comunicação humana. Nesta perspectiva, a atuação do/a professor/a assume, então, com mais vigor, o papel central na realização da ação educativa e como tal necessita continuar desenvolvendo competências e habilidades na melhoria do processo de aprender e ensinar.

Gadotti (2000, p. 251) atribui à escola a missão de

amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabe-lhe selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (innovar); ser provocadora da mensagem e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimentos elaborados. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação a escola tem que fazer tudo em favor dos excluídos. Não discriminar o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia não é nada sem a cidadania.

Essa constatação faz com que o/a professor/a necessite estar preparado/a para realizar seu trabalho de forma competente, consciente de que o uso crescente das tecnologias como mediação na educação diversifica as formas de aprendizagem entre as pessoas tanto no aspecto presencial como a distância.

A formação inicial e a formação continuada de professores e professoras na Sociedade da Informação e na então sociedade aprendente, potencializada pela dinâmica da cultura informática e a Internet são processos que devem inter-relacionar o domínio dos recursos tecnológicos com a ação pedagógica, os saberes docentes e os conhecimentos teóricos para refletir, compreender e transformar as ações dentro de um novo paradigma que envolva a mudança das modalidades organizativas e administrativas nas quais estas vêm sendo realizadas.

Herrera (1993), ao fazer uma análise crítica sobre a sociedade tecnológica, assinala que o fato de considerar este modelo como consequência da estratégia sócio-cultural que a humanidade adotou após a II Guerra Mundial, não o impede de apontar que as Novas Tecnologias necessariamente estão destinadas à dominação. Para superar esta dominação, ele sugere, pelo menos, quatro mudanças fundamentais: a valorização do ser em vez do ter; a produção compatível com os recursos finitos do meio ambiente; a distribuição equânime de riqueza mediante a eliminação da divisão social do trabalho e o uso da informática como ampliação dos canais para a participação e a educação. Ao ver de Herrera (id, p. 86)

com a tecnologia moderna, aparece também uma nova possibilidade: a informática. Pela primeira vez na história é possível que a população ou os organismos representantes da população possam ter realmente informação para poder decidir, começando pela base.

Mediante estas reflexões, caberá ao sistema social viabilizar ações para que o/a professor/a vivencie a dialética de sua própria aprendizagem, discutindo como se aprende e como se ensina, descobrindo a potencialidade de aprender a partir da reconstrução contínua de teorias, da reorientação profissional e do seu engajamento na transformação social.

A Implementação do Núcleo de Aprofundamento Educação, Tecnologias e Mídias

A atual estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UEPB foi implantada em 1999. Com o Curso em andamento, sentiu-se a necessidade de avaliá-lo e em 2002 foi

constituída uma comissão para avaliação do atual currículo que se utilizou de questionários aplicados a alunos e professores. Dentre vários aspectos enfatizados pelos alunos, evidenciou-se a falta de um componente curricular voltado para a necessidade da utilização das tecnologias da informação e comunicação como recursos mediadores do processo de aprendizagem da escola contemporânea. Na avaliação do Provão confirmou-se esta necessidade. Em 2005, iniciado o processo de reformulação do Curso de Pedagogia, foi criada a Disciplina Educação e Tecnologias.

Em 2006, com a reformulação em andamento, adveio a Resolução N° 01 de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação onde foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Nestas Diretrizes era explícita a necessidade de criação dos núcleos de aprofundamento. Os núcleos são construídos mediante interesses e necessidades de estudo e pesquisa dos professores do Departamento de Educação vinculados ao Curso de Pedagogia. Os núcleos oferecerão componentes curriculares nos quais os alunos escolherão para aprofundamento no quarto ano do curso e possibilitarão atividades de pesquisa dentre outras.

Por conseguinte, em 2007, foi criado o Núcleo de Aprofundamento Educação, Tecnologias e Mídias – NETEM, com o objetivo de Constituir uma área de aprofundamento sobre Educação, tecnologias e ambientes de aprendizagem, objetivando a confluência de estudos em torno de reflexões, teorias e práticas que apoiem o professor em sua aprendizagem e apropriação de novos saberes de formação que corroborem para a criação, desenvolvimento e implementação de ambientes de aprendizagem que incorporem a tecnologia ao contexto das ações educativas.

A ementa do núcleo contempla os seguintes aspectos: O uso de computadores nas escolas; Disseminação do software livre como elemento de inclusão digital; O vídeo como ferramenta de aprendizagem; Multimídias em sala de aula: dinamizando os conteúdos; Jogos eletrônicos e a aprendizagem; A multimídia e a superação dos problemas de aprendizagem; A construção de material didático em diferentes mídias; A educação a distância na formação de professores. Ambientes de aprendizagem; Tecnologias da informação e da comunicação; Tendências da educação e NTIC; Integração de tecnologias ao trabalho de sala de aula – projetos e aula na rede.

A estrutura do núcleo parte da premissa que o aluno/a entrará em contato com o tema em uma das disciplinas obrigatórias (oferecida pelo núcleo) logo no início de suas atividades acadêmicas, no núcleo básico. Ele/a poderá optar por aprofundar seus

estudos, através de atividades de pesquisa e extensão, incorporando-se ao núcleo durante seu período de formação e cursando as demais disciplinas do núcleo nos anos finais de seu curso.

Os componentes curriculares foram criados de forma a existir uma disciplina básica no segundo ano de curso, denominada Informática e Educação, e outros três componentes curriculares que serão oferecidos no quarto ano letivo. São eles: Educação e Tecnologias que permanece desde que foi criado, e dois outros: Educação a Distância e Softwares Educativos e Aprendizagem. Esta reformulação, já é válida para os alunos que estão realizando o processo seletivo em 2007, com implementação efetiva a partir do primeiro semestre de 2008.

Considerações Finais

A reformulação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba foi uma excelente oportunidade para colocar em pauta a necessidade da inserção das novas tecnologias no programa de formação de professores, nos mais diferentes níveis. As demandas na formação inicial e continuada mudaram substancialmente, apontando para duas grandes tendências, a reformulação radical dos currículos e métodos de educação privilegiando a multidisciplinaridade e a aquisição de habilidades de aprendizagem e oferta de formação continuada ligada aos ambientes de trabalho, numa perspectiva de **aprendizagem ao longo da vida**. A necessidade de aquisição e incorporação de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, está além das necessidades pedagógicas, elas tornaram-se hoje, em uma necessidade na superação de lacunas entre os proprietários da informação e a grande massa de excluídos deste processo. Mesmo a mais desprivilegiada criança da periferia, destituída de quase todos os elementos da sociedade de consumo, conhece ou ouviu falar o suficiente sobre computadores e Internet. Este conhecimento é mais que uma curiosidade infanto-juvenil é uma percepção clara de que existe algo mais no universo digital que pode ser apropriado ao seu favor na escala de crescimento social e econômico. Caberá aos professores a tarefa de orientá-lo no desvendar desta rede de informações e conhecimento que transcende a tecnologia e ao realizar este movimento, o professor retoma a sua função principal: apontar os caminhos para a busca do conhecimento. O que se discute aqui é ainda mais profundo, a escola não precisa modificar-se para acompanhar o novo modo de produção, e sim porque as formas de aprendizagem se modificaram, e todos os

paradigmas anteriores não funcionam mais e quando aplicados dificultam a ação fim da escola: possibilitar a aprendizagem.

Referências

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G. **A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios**. Anais do VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996.

GADOTTI, M. e colaboradores. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERRERA, A. **As novas tecnologias e o processo de transformação mundial**. São Paulo: FDE, 1993.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Unesp, 1999. Cortez, 2001.

MORIN, E. **A cabeça Bem-Feita. Repensar a Reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, D.A. “Política Educacional nos Anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade”, in: DOURADO, L.F. e PARO, V.H. (org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**, São Paulo: Xamã, 2001.

AMBIENTALIZAÇÃO EM POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: APONTAMENTOS DE UMA REFLEXÃO

FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira¹ – PPGE, UFSCar – crfarias@yahoo.com.br

FREITAS, Denise² – DME, UFSCar – dfreitas@power.ufscar.br

Introdução

Nas duas últimas décadas no Brasil acompanhamos o processo gradual de inserção de temas, saberes, valores e práticas referentes à questão ambiental nos sistemas de educação, o que não ocorre ao largo de um sem número de debates e controvérsias conceituais, éticas e metodológicas. No campo da educação superior, essa problemática vem se tornando central para as instituições e seus agentes, abrangendo não só a organização da vida no *campus* e sua gestão físico-espacial, mas também outras dimensões da vida acadêmica como as políticas institucionais e administrativas, os programas de pesquisa, as relações com outros setores sociais, as práticas pedagógicas e as definições curriculares. Uma análise mesmo superficial sobre os currículos universitários é suficiente para mostrar que está em curso um processo voltado à incorporação desta questão no meio acadêmico (BURSZTYN, 2004). Dessa forma, tornam-se mais visíveis os movimentos em direção à *ambientalização curricular* da educação superior, ao mesmo tempo em que passam circular novos discursos e significados acerca do ambiental no âmbito das políticas educacionais do setor.

Neste ensaio, gostaríamos de apresentar, em linhas gerais, como estamos entendendo essa problemática, bem como indicar as bases que nos auxiliam a compreender os movimentos de ambientalização nas políticas curriculares da educação superior.

Argumentamos que a compreensão do currículo não prescinde de sua formulação política e das relações de poder que o constituem, sendo, por isso, importante atentar para os discursos que formam a base da produção de sentidos das políticas curriculares. Com isso queremos fomentar uma reflexão sobre como essas políticas podem se configurar *espaços* de definição curricular da questão ambiental.

¹ Aluna de Doutorado do PPG em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE, UFSCar). Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo 04/12799-4.

² Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) e orientadora do PPGE, UFSCar.

O que estamos entendendo por ambientalização

Começamos explicitando o que entendemos por *ambientalização*, ainda que de modo provisório. Para nós esse é um processo cultural complexo que se insere no movimento contemporâneo de questionamento da organização das sociedades ocidentais fundadas no projeto da modernidade (SOUSA SANTOS, 2001), assim como dos modos de estruturação e organização dos nossos sistemas de conhecimento (LEFF, 2006). Desse modo, consideramos a questão ambiental³ um ponto de inflexão sobre o pensamento moderno, a partir do qual somos interpelados a redefinir as relações e práticas sociais, profissionais e institucionais.

O paradigma sócio-cultural da modernidade surge mesmo antes de o capitalismo industrial se ter tornado dominante nos atuais países centrais. O modelo de racionalidade que preside esse paradigma constituiu-se a partir da revolução científica e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente sob o domínio do modelo das ciências naturais. Desse modo, segundo Sousa Santos (1987, 2001), pode-se falar de um modelo ocidental global de racionalidade científica, que admite variedade interna, “mas que se defende ostensivamente de duas formas de conhecimento *não científico* (e, portanto, potencialmente perturbadoras): o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos”, entre os quais poderiam ser incluídos os estudos históricos, filosóficos, jurídicos, literários e teológicos.

Contemporaneamente, este modelo ou paradigma começa a dar sinais de transformação. Alguns argumentam que estamos vivendo um período de modernidade *reflexiva, avançada* ou *líquida* (GIDDENS, 1991, BECK, 1998, BAUMAN, 2001), outros, por sua vez, consideram que o paradigma dominante se enfraquece, dando lugar à emergência de um novo paradigma epistemológico e social (SOUSA SANTOS, 2001). Em torno de ambas as perspectivas gravita um número indeterminado de significados que pretendem caracterizar o tempo presente, provocando um extenso debate.

Concordamos com Sousa Santos que vivemos em uma *sociedade intervalar* uma *sociedade de transição paradigmática*, movida pelo desassossego e pela inquietude diante

³ Embora falte clareza, quando utilizamos a expressão “questão ambiental” queremos nos referir a um conjunto decididamente heterogêneo de saberes e valores que se desenvolvem em torno do ambiente, da sustentabilidade socioambiental, das relações indivíduo-sociedade-ambiente. Não queremos com esta expressão remeter ao problema da verdade ou da relação entre saber e realidade, mas simplesmente apontar o aparecimento de uma problemática (especialmente epistemológica) situada no tempo e na história. Como sugere François Ewald (2000, p.15), não nos cabe colocar a “verdade, o discurso e o saber” em relação com o “ser, o objeto, a realidade ou as coisas”, mas sim “com as técnicas de poder que os permitem, os produzem, lhes dão a sua condição de possibilidade e que, ao mesmo tempo, eles legitimam e consolidam” (EWALD, 2000, p.15).

dos mapas cognitivos e sociais que até agora temos confiado. Uma transição entre o paradigma sócio-cultural da modernidade e o paradigma emergente que não nos oferece mais do que *indícios* das “alternativas”.

Segundo Pureza (1997), a questão ambiental tornou-se um “*foco crítico* do paradigma moderno”, promovendo, de vários modos, uma revisão das bases epistemológicas da modernidade. Um olhar sobre a crítica ecológica pode revelar como os discursos ambientais reproduzem a tensão entre perspectivas de continuidade de seus pressupostos modernos e outras possibilidades que buscam romper com os pilares da construção moderna para fazer surgir uma outra forma de conhecimento e de organização social. São essas “tensões” que privilegiamos apreender, já que os discursos são considerados “arenas de luta” ou “jogos” em que se disputam diferentes modos perspectivar o mundo.

Por outro lado, Arturo Escobar (2004, p.641-642) aponta uma importante restrição na dinâmica dessa transição paradigmática. Para Escobar, nos últimos vinte anos, a oposição à transição parece ter se fortalecido, ao mesmo tempo em que se começa a ter maior clareza sobre a profundidade e o vasto alcance da onda neoliberal. Esse processo, a que chama de “re-ideologização do modelo dominante”, não está apenas “[...] a permitir a criação de uma ordem global que favorece a elite mundial à custa dos pobres e do ambiente, mas também a renormalizar as instituições acadêmicas por todo o mundo e a pôr um travão a muitas das agendas pioneiras identificadas por Santos”.

Essa observação é particularmente interessante para nossa área de estudo. Afinal, se por um lado a questão ambiental desafia a racionalidade moderna, por outro, não deixa incólume o campo das práticas e políticas da educação superior. Essa, por sua vez, se vê diante de um assunto que tem potência de permear as diversas atividades que se desenvolvem no interior das instituições e de atravessar os variados territórios do saber, das disciplinas, da administração, da formação dos docentes, das pesquisas, dos currículos, dos programas e políticas acadêmicas. Não se submetendo às hierarquias já estabelecidas, a questão ambiental se apresenta como *urgência* do nosso tempo. As práticas a ela relacionadas passam a compor as *nossas* práticas, assim também como as dos órgãos de fomento à pesquisa, das políticas governamentais, dos novos cursos de graduação e programas de pós-graduação, enfim, a fazer parte da formação universitária.

Nesse sentido, no próximo tópico, apresentamos alguns elementos que contribuem para situar essa problemática no campo das produções políticas educacionais e específicas da educação ambiental.

A composição da educação ambiental em políticas nacionais

A trajetória do movimento de ambientalização da educação superior não se dissocia dos percursos de institucionalização da educação ambiental (EA) desenvolvidos nos últimos trinta anos, ainda que se possa verificar uma relativa autonomia desse movimento a partir dos anos 90. Neste tópico, focalizamos algumas políticas nacionais, embora adiantemos que os processos de institucionalização da EA brasileira são bastante variados e não se resumem aos referidos neste texto.

Segundo Lucie Sauvé *et al.* (2005), depois de 30 anos de esforços internacionais formais para promover a EA, empreendidos principalmente por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), a EA estaria entrando em uma nova fase de institucionalização com as reformas educacionais ocorridas em todo o mundo globalizado, difundidas fomentadas por diversos organismos internacionais como UNESCO, Banco Mundial, OECD, e outros⁴.

No Brasil, a EA foi introduzida nas políticas nacionais desde o início dos anos 70. Entre essas primeiras iniciativas, podemos citar a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) no então Ministério do Interior, conforme Decreto 73.030/73 (já revogado), na época responsável pela difusão da EA capacitação de recursos humanos. No começo dos anos 1980, surgiu a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), instituída pela Lei 6.938/81 e regulamentada pelo Decreto 99.274/90. Essa estabelecia “a educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (art. 2º, X). O regulamento, por sua vez, atribuía aos poderes públicos “orientar a educação, em todos os níveis, para a participação ativa do cidadão e da comunidade na defesa do meio ambiente, cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias obrigatórias contemplem o estudo da ecologia” (art. 1º, VII).

No decurso da década de 80, surge um conjunto de novas políticas legais e constitucionais referentes à proteção, recuperação e gestão ambiental. Como em outros países latino-americanos, à época, no Brasil renovam-se as bases políticas e institucionais nesta matéria, acompanhando o fluxo das mudanças globais. A constituinte de 1988 faz

⁴ A discussão central focada por esses autores é a referência “globalizada e globalizante” correntemente nomeada de “desenvolvimento sustentável” difundida, especialmente, por esses organismos.

constar, de forma explícita, o compromisso e a responsabilidade do Estado e da sociedade civil com relação à questão ambiental, incluindo disposições referentes à proteção do ambiente e à promoção de um modelo de sustentabilidade socioambiental que, pelo menos em tese, deveria permear a formulação das leis e das políticas públicas em todos os setores. A Constituição de 1988 estabeleceu no inciso VI do art. 225 o dever do poder público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Apesar da vigência da norma constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituída pela Lei 9.394/96 não menciona a EA; o mais próximo que chega foi incluir entre os objetivos da educação fundamental a “formação básica do cidadão”, mediante “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (art. 32). Por outro lado, no ano seguinte, o processo de reforma levou para as escolas de ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais o meio ambiente constitui um dos temas curriculares transversais (BRASIL, 1998). Nesse sentido, os PCN figuram como a primeira política exclusivamente educacional e curricular voltada à EA, permanecendo ainda hoje como uma das principais referências no campo escolar.

Em 1999, após um longo período de elaboração e trâmite legislativo, o Congresso Nacional aprova a Lei 9.795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), regulamentada depois pelo Decreto 4.281/02. Este decreto institui o Órgão Gestor, uma estrutura dirigida, conjuntamente, pelo MEC e MMA e encarregado de coordenar e apoiar a implementação e avaliação da PNEA. Podemos dizer que essa política é um acontecimento que proporcionou maior visibilidade da EA no âmbito governamental, o que se pode observar, por exemplo, pelo espaço que passa ocupar as instâncias coordenadoras de EA no interior dos Ministérios e pela inclusão institucional deste tema nos Planos Plurianuais ulteriores.

Quanto ao texto da PNEA, essa não só considera a EA um componente essencial e permanente da educação nacional em todos os níveis e modalidades do processo educativo (art. 2º), mas expressa a prioridade da “incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização” de educadores, professores e de outros profissionais de todas as áreas do conhecimento, atenta para que na formação técnico-profissional de todos os níveis seja inserido conteúdo que trate da ética ambiental nas atividades profissionais a serem desenvolvidas (art. 10, § 3º). Também ressalta que na formação inicial de professores a dimensão ambiental conste nos currículos de todos os níveis e em todas as

disciplinas, sendo que para os professores em atividade deve haver formação complementar em suas áreas de atuação (art. 11). Tal premissa é corroborada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/01, que dispõe sobre as diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes determinando a inclusão de temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais (item 12).

Uma outra linha de atuação no texto da PNEA prevê “estudos, pesquisas e experimentações” para a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental, e elaboração de instrumentos e metodologias para sua incorporação de forma interdisciplinar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, buscando-se alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental e apoio às iniciativas locais e regionais referentes à matéria (art. 8º, §§ 2º e 3º).

No caso das políticas de currículo da educação superior, nesta década também passam a ser produzidas as diretrizes curriculares nacionais (DCN) dos cursos de graduação, diretamente encarregadas dos princípios, fundamentos e procedimentos que devem nortear as instituições na organização, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. De fato, a LDB de 1996 assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, alterando toda a tradição dos currículos mínimos das décadas precedentes e adequando-se às tendências contemporâneas que consideram a graduação “como uma etapa inicial da formação continuada”, ao mesmo tempo em que passa a levar em conta a “crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos” (BRASIL, 2001).

Além disso, surge a Lei 10.861/04 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Entre as dimensões que compõem essa avaliação, destaca-se a “responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à *defesa do meio ambiente*, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (art. 3º, III).

Importante ressaltar que a produção política da EA não está dissociada do conjunto de medidas mais amplas que modelam as transformações na educação atual. Um olhar sobre os documentos produzidos no campo dessas políticas nos conduz a pensar que a questão ambiental se torna visível no campo da educação ao mesmo tempo em que se afirma a “necessidade” de se formar cidadãos e profissionais que sejam capacitados para entenderem e atuarem em um contexto globalizado em que predominam as relações de

consumo, os objetos descartáveis, a dissolução dos limites. De fato, os discursos de EA vêm acompanhados de outros discursos que se lhe incorporam e passam a lhe conferir sentidos, tais como *temas transversais, interdisciplinaridade, flexibilidade, holismo, expectativas e interesses dos alunos, educação continuada, responsabilidade social das instituições*, etc. Esses termos não encerram um sentido último ou uma essência transcendental, mas se difundem no espaço social, criando ou introduzindo novas e determinadas percepções quanto à formação/educação escolar.

É preciso lembrar que o campo da EA está em permanente relação com outros campos de produção cultural e que os discursos que produz e que faz circular no espaço social são tão diversos quanto são as possibilidades dessas relações. No caso da educação superior, a ambientalização dos currículos é um fenômeno recente e, portanto, ainda não consolidado. Nesse sentido, o que se nos afigura como agenda de pesquisa são os sentidos que adquire as questões referentes ao ambiente e à sustentabilidade socioambiental no âmbito das produções políticas da educação superior, especialmente as curriculares, já que a par das transformações culturais e sociais do presente, a educação contemporânea se apresenta em constante processo de revisão.

No próximo tópico, embasadas em certa perspectiva proveniente do campo curricular, fazemos uma aproximação ao entendimento de ambientalização curricular da educação superior, salientando-se as particularidades que definem este nível de ensino.

Ambientalização curricular da educação superior – uma aproximação

No que se refere à ambientalização dos currículos da educação superior, podemos dizer que esse não é um fenômeno para o qual se possa apresentar uma definição de modo apriorístico, isto é, independentemente das experiências vividas nos contextos concretos das instituições de educação e dos agentes culturais que dele participam. Consideramos não ser possível tratar desse fenômeno em termos puramente técnicos e objetivos, já que é necessário ter em conta as subjetividades e as relações de poder que atravessam os processos de decisão curricular na universidade (CUNHA; LEITE, 1996). Essa é uma das premissas que norteiam nosso trabalho: consideramos a ambientalização dos currículos sempre sujeita à multiplicidade de definições, sobretudo quando se trata de cursos com distintas orientações profissionais e sociais.

Segundo a perspectiva teórica que estamos construindo, uma definição de ambientalização curricular situa-se no entremeio do debate ambiental e das práticas

organizadoras do currículo universitário, “[...] uma vez que são a partir delas que elementos, aspectos, nuances da cultura – das mais variadas formas – são trazidos e recontextualizados na estruturação dos cursos...” (JUNYENT *et al.*, 2002-2003, p.29). A direção do olhar, então, se volta para *os modos como* as discussões sobre a questão ambiental são incorporadas por essas práticas: conquista de espaços e tempos disciplinares em que essas questões são privilegiadas; concepções ou representações daqueles que elaboram, desenvolvem e apreendem os cursos de formação; seleção e organização de conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos que compõem as propostas dos cursos etc.

A ambientalização curricular, nesta perspectiva, é entendida como processo de seleção e organização de conhecimentos da cultura – incluindo saberes, práticas, valores, éticas, sensibilidades – que acontece no espaço-tempo das práticas universitárias, nos interstícios das condições objetivas e subjetivas em que são configuradas. De acordo com os autores mencionados, a adesão a esse entendimento de ambientalização curricular torna impossível definir “um estado de ser” ambientalizado para qualquer currículo, ou aplicar um conceito transcendental, que tenha validade independentemente de seu contexto.

As implicações ou conseqüências que extraímos desses aportes teóricos pode ser dupla: por um lado, nos auxiliam a compreender a questão ambiental por um viés cultural – fenômeno da cultura e, portanto, objeto de uma gama diversificada de discursos e significados; por outro, apontam as práticas curriculares como *potencialmente organizadoras* do processo de ambientalização universitária, já que são elas, efetivamente, práticas de seleção e organização da cultura e também caminhos por onde a questão ambiental é trazida (traduzida), contextualizada, interpretada nos currículos.

Olhar a problemática da ambientalização curricular por este ângulo permite-nos, então, reconhecer que podem existir diferentes modos, intensidades e expressões do ambiental no vasto e diversificado campo curricular (com suas áreas e subáreas educacionais e profissionais), o que está relacionado aos jogos de poder que incidem e decidem sobre as variadas configurações dessa questão no interior do campo social, assim como dos campos científicos e acadêmicos. Do mesmo modo, nos permite também pensar as políticas curriculares da educação superior como espaços onde discursos ambientais são contextualizados, colocando em movimento formas particulares de saberes, valores e sentidos referentes à questão ambiental.

Ambientalização e políticas de currículo: aspectos de uma composição teórica

Conforme foi tratado nos itens precedentes, a EA constitui uma dimensão educativa que ingressou nas políticas curriculares brasileiras, primeiramente, por meio dos PCN. As disposições políticas e legais subsequentes mantiveram esses parâmetros como as principais referências para a EA escolar, bem como para a formação de profissionais de nível superior, especialmente, a formação de professores: exemplo é o art. 5º do Decreto 4.281/02, observando-se “I – a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e II – a adequação dos programas já existentes de formação continuada de educadores”.

Dessa forma, embora sejam escassas as disposições políticas gerais para a incorporação da questão ambiental e no âmbito da educação superior e, particularmente, para a ambientalização curricular, não se pode afirmar que esse processo não esteja em curso e que as vias de formulação de políticas de currículo com esse escopo não comecem a surgir. De modo geral, consideramos que esse processo emergente se insere no fluxo de um movimento global que interpela as relações entre educação superior, modernidade e ambiente, e opera de diferentes modos nos nas áreas de conhecimento humanístico, científico, tecnológico e profissional, constituindo um movimento não homogêneo de redefinição dos currículos da educação superior e de suas políticas.

A fim de estabelecer bases teóricas para pensar esse acontecimento no plano das políticas curriculares, propomos, neste tópico, refletir sobre dois aspectos: o primeiro se relaciona à questão ambiental como condição para o surgimento de um determinado tipo de saber, o saber ambiental; o segundo se refere à política curricular como contexto de produção do currículo que não se dissocia dos saberes, dos valores e dos discursos que circulam em dado campo. Dessa forma, os significados e as interpretações que são contextualizadas nessas políticas mantêm relações mútuas e produtivas com os campos culturais a que se relacionam.

Questão ambiental, saberes e discursos

Nessa incursão pelo território do saber e do discurso ambiental tomamos por guia as reflexões de Enrique Leff. Segundo esse autor, a problemática ambiental apresenta-se de modo complexo e questiona sobre a atual configuração das sociedades ocidentais modernas

e dos sistemas culturais vigentes. Trata-se de uma problemática ao mesmo tempo ecológica, social, econômica, cultural e política, que se torna cada vez mais global e visível no agravamento da degradação ambiental, nas injustiças sócio-ecológicas, na biopirataria, no acirramento das disputas pelos recursos naturais indispensáveis à vida, expondo tensões várias decorrentes da expansão da produção sobre uma base material que está distribuída pelo planeta segundo processos naturais diferenciados. Por isso, a tendência dos conflitos relacionados a essa questão indica um futuro tenso. Ribeiro (2007) lembra que o uso crescente de alguns recursos naturais vai torná-los raros e, portanto, cada vez mais estratégicos. Mesmo que se argumente que novos conhecimentos científicos e tecnologias surgem, alterando os tipos de recursos utilizados nos processos produtivos, como já ocorre no caso brasileiro do biodiesel, por exemplo, as escalas de utilização e a lógica econômica prevalecente têm sido sempre contínuas à vontade de dominação e de exploração, o que gera sempre novos conflitos sociais e disputas na ordem econômica e política.

Os casos, os problemas e os conflitos a respeito do ambiente se multiplicam, e se tornam crescentemente mais complexos e desafiadores (diante de nossos arcabouços cognitivos, morais e políticos) quanto mais se desenvolvem os potenciais tecnocientíficos e as possibilidades de apropriação econômica dos novos produtos que surgem da intervenção tecnológica sobre o ser humano, a natureza e a sociedade. Referimo-nos aos grandes conflitos que estão se armando em torno do acesso e da apropriação dos recursos genéticos “necessários” à próxima revolução tecnológica (SANTOS, 2003, p.73) e que denunciam o reducionismo epistemológico e social dessa tendência e as investidas “sobre a fonte mesma da vida e o assalto às formas tradicionais de conhecimento, até então desprezadas pela ciência e pela tecnologia modernas”.

Essas e outras problemáticas que povoam o atual debate ambiental, no Brasil e no mundo, abre um novo campo de saber que se desdobra nas estratégias discursivas e nas políticas de “sustentabilidade” (LEFF, 2006). A este ponto, parece-nos bastante pertinente o ceticismo de Bruno Latour (2004) ao dizer que as formas de uma *ecologia política* são obstruídas pelos modos como os conceitos de natureza e de política foram desenhados ao longo da história, para tornar impossível qualquer síntese. De fato, o conhecimento ou saber ambiental não emerge do que se costuma pensar que é o desenvolvimento normal das ciências; mas sim de uma problemática ampla que atravessa toda sociedade, trazendo consigo os sintomas de uma crise do desenvolvimento, do conhecimento e do crescimento econômico.

O saber ambiental surge de uma problemática social que ultrapassa os objetos do conhecimento e o campo de racionalidade das ciências. [...] As perspectivas lançadas por Foucault no campo do saber permitem ver a irrupção do saber ambiental como efeito de saturação dos processos de racionalização da modernidade e dos paradigmas científicos – a teoria econômica, o pensamento sistêmico, a ecologia generalizada – como dispositivos de poder nesse processo de racionalização (LEFF, 2006, p.280).

Na perspectiva lançada pelo autor, o saber ambiental se inscreve no campo discursivo do ambientalismo e nas práticas discursivas do “desenvolvimento sustentável”, incorporando novos princípios e valores relacionados à diversidade cultural, à sustentabilidade ecológica, à equidade social e à solidariedade transgeracional. Mas, sobretudo, trata-se de um saber com um forte sentido crítico da racionalidade dominante no campo das ciências e, ao mesmo tempo, com um sentido estratégico na construção de uma “racionalidade ambiental”. Dessa forma, o saber ambiental é entretecido “nas teorias e práticas discursivas do desenvolvimento sustentável, transformando saberes e conhecimentos, e reorientando o comportamento de agentes econômicos e atores sociais” (LEFF, 2006, p.280).

De fato, os discursos contemporâneos (científicos, econômicos, jurídicos, educacionais, comunitários etc.) passam a incorporar diversos temas relativos à questão ambiental na vida social, na cultura e na ordem econômica, como, por exemplo, os discursos de inovação tecnológica adequada para o uso ecologicamente sustentável dos recursos naturais; a valorização, recuperação e melhoramento das práticas tradicionais para a auto-gestão comunitária desses recursos; as mudanças no marco jurídico dos novos direitos ambientais, carreadas pelo aparecimento de uma ordem jurídica internacional ambiental e as legislações nacionais de política ambiental; o compromisso ambiental dos movimentos sociais; a incorporação do saber ambiental nos paradigmas do conhecimento científico, nos programas curriculares, nas práticas pedagógicas, na criação de novas disciplinas ambientais ou espaços de diálogos interdisciplinares etc.

Nesse sentido, a questão ambiental emerge como objeto de saber e como eixo de uma prática discursiva – entendida no sentido trabalhado por Foucault (2006, 1999) – configurando, portanto, um novo campo de poder, isto é, um espaço de luta de interesses no interior do qual são disputadas noções, conceitos, idéias e práticas referentes a esta questão.

Na abordagem foucaultiana, o discurso é compreendido não apenas como um conjunto de signos, mas como práticas e relações de poder. O discurso é, assim, o espaço onde saber e poder se articulam em um jogo de ação e reação, dominação e resistência (FOUCAULT, 1999). Desta maneira, a configuração de um objeto de discurso ocorre sempre no interior de um jogo de relações, fora das quais ele não pode ser compreendido. Com efeito, como mostra Leff (2006, p.280-281), o saber ambiental não conforma uma doutrina ou mesmo um conjunto de conhecimentos homogêneo, fechado e acabado; “emerge e se desdobra em um campo de formações ideológicas heterogêneas e dispersas constituídas por uma multiplicidade de interesses e práticas sociais”.

Com isso, a produção do discurso ambiental se inscreve e constitui parte em uma arena de disputas de interesses e de forças desencadeadas pela emergência da questão ambiental. Dessa forma, o saber ambiental não é considerado como o resultado do progresso da ciência ou da consciência social acerca dos limites ambientais como fazem crer algumas abordagens teóricas no campo, mas resulta do conflito e das disputas vinculadas aos limites que a questão ambiental coloca ao conhecimento, à expansão da economia, à ética e ao direito. É preciso, pois, captar inserção desse discurso em diferentes espaços institucionais e domínios do conhecimento, conforme se vão induzindo transformações diferenciadas nos objetos científicos, campos temáticos e práticas disciplinares.

Políticas curriculares - algumas referências

A nosso ver, um desses espaços de produção cultural que se inter-relacionam com a ambientalização da educação superior é o das políticas de currículo. Mais que isso, ao contextualizar discursos, saberes e valores ambientais, faz ligações entre o que vem do campo curricular propriamente dito, com aquilo que vem dos campos científico, ético-profissional e jurídico concernente ao ambiente. É, assim, um espaço que expressa sinais das sucessivas variações que incidem nas configurações culturais e político-econômicas das sociedades contemporâneas, variando, dessa forma, a si mesmo.

Essas políticas inserem-se em um contexto bastante ativo de reformas educacionais. Na última década do século XX, proliferaram-se os documentos de reforma educacional no Brasil e no mundo, cuja formulação pelos poderes centrais e implementação nos espaços educativos têm sido objetos de numerosas análises e debates entre pesquisadores e especialistas das diferentes subáreas da Educação. Podemos mesmo dizer

que as reformas têm feito parte do cotidiano daqueles que estão envolvidos de algum modo com a educação escolar e, embora mobilizando toda forma de apoio institucional e os recursos humanos e financeiros para sustentar as mudanças sociais propostas, tais políticas reformistas não ficam isentas de objeções e de críticas que se formam no interior do campo educativo (BALL, 2001, LOPES, 2004, OLIVEIRA; DESTRO, 2005, CUNHA, 2006).

No bojo das reformas educacionais acontecidas no mundo globalizado é cada vez mais visível a posição central que ocupam as políticas curriculares. Entre as muitas estratégias de ação colocadas em funcionamento nos processos reformistas (mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias de poder, na gestão das escolas, na formação de professores, na instituição de processos de avaliação etc), as mudanças nas políticas curriculares são as que têm recebido maior destaque, sendo no mais das vezes analisadas como o “núcleo” das reformas educacionais, especialmente quando se analisam as reformas conduzidas no Brasil (LOPES, 2004, OLIVEIRA; DESTRO, 2005).

Dada essa centralidade, têm sido desenvolvidos estudos que situam a problemática das políticas curriculares na relação com as práticas escolares. Essa é uma tendência presente no trabalho de Bowe e Ball citados por Oliveira (2005), segundo a qual a política curricular é concebida como uma construção simbólica resultante de relações de poder desencadeadas na esfera cultural. Disso decorre a compreensão da política como um processo em contínua interação entre *textos* e *contextos* – o contexto de influência, o de produção política e o da prática. Estes contextos estão inter-relacionados e o que possibilita essa inter-relação é o contexto da prática entendida como espaço de origem e de endereçamento da política curricular.

Sem desprezar o distanciamento historicamente construído entre o que tem sido denominado de currículo prescrito (instrumento jurídico-político) e os contextos diversificados das práticas curriculares, queremos chamar atenção para os processos complexos que envolvem a produção do currículo, que não só produzem conhecimentos externos *para* a escola, mas esses são traduzidos *na* escola, perpassando as experiências e práticas dos agentes envolvidos. Consideramos que toda política curricular é marcada pelo conflito e por relações de poder entre agentes e instituições que participam da sua composição. Desse modo, envolve processos de contestação, negociação e deliberação, a partir dos quais os diferentes níveis de produção – normas legais, documentos curriculares, trabalho dos professores – devem ser interpretados como momentos inter-relacionados.

Contudo, segundo Macedo (2006, p.102), a dicotomia entre política e prática, ou,

em outras palavras, entre o currículo escrito, caracterizado pela prescrição e autonomia em face da realidade social, e o currículo vivido, marcado pelo dinamismo ativo da construção do conhecimento na vivência do cotidiano escolar, ainda é muito presente nos estudos do currículo. Apesar dos avanços ocorridos nas últimas três décadas no que se refere à valorização da dimensão ativa das práticas curriculares, diz a autora, mantêm-se certas abordagens teórico-metodológicas que reforçam “a lógica de separação entre produção e implementação que está na base dos problemas trazidos por uma concepção burocratizada de currículo”. Em face disso, concordamos com a autora que é necessária a busca de instrumentos conceituais que permitam compreender a dinamicidade das relações de hegemonia, sempre provisórias, que constituem o currículo.

De nossa parte, a perspectiva que elegemos se opõe àquela que considera as políticas curriculares como um discurso homogêneo e linear, produzido de modo vertical pela instância governamental. Assumimos a concepção de política curricular como espaço de relações de poder, cujas práticas discursivas se compõem a partir das disputas travadas no interior de um dado campo. Não só difundem os discursos produzidos em um contexto específico (governamental, institucional), mas contextualizam discursos circulantes no campo educacional e no campo social mais amplo. Nesta perspectiva, as políticas constituem discursos políticos e culturais, cuja codificação e decodificação acontecem de forma complexa e sob várias influências, disputas, interpretações e reinterpretações efetuadas nas negociações ou nas lutas pelo controle dos sentidos e significados a prevalecerem no *campo* (BOURDIEU, 2004).

Dessa forma, as políticas de currículo constituem uma parte importante da realidade curricular, onde se disputa espaço e sentido do saber ambiental. No entanto, não se trata de buscar desvelar qual é o melhor “lado” do jogo ou de “escolher” qual discurso é mais convincente. É preciso captar o movimento desses discursos para então entender suas dinâmicas de saber e de poder e as formas como passam a compor o conjunto das políticas curriculares.

Bibliografia

BALL, Stephen .J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação, **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: Jan. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Barcelona: Paidós, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL/Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 583/2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em abr./2001.

BURSZTYN, Marcel. Meio Ambiente e interdisciplinaridade: desafios ao mundo acadêmico. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Editora UFPR, n.10, p.67-76, jul./dez. 2004.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 p.258-271, 2006.

CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise B. C. Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ESCOBAR, Arturo. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SOUSA SANTOS, B. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004, p.639-666.

EWALD, François. **Foucault, a Norma e o Direito**. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

JUNYENT, Mercè; GELI, Anna M.; ARBAT, Eva. (eds.). *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. 2. Proceso de caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios*. Girona: Universitat de Girona. Servei de Publicaciones, 2002-2003.

LATOUR, B. Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia. Bauru, SP: EDUSC, 1994.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

MACEDO, Elisabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: Jan. 2007.

OLIVEIRA, Ozerina V. Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular: o que dizem as teses e dissertações. **XXVIII Reunião Anual da ANPEd**, Caxambú, 2005. Disponível em: <http://anped.org.br/28/gt12.htm> Acesso em: Jul. 2006.

OLIVEIRA, Ozerina V.; DESTRO, D. S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 140-151, Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

PUREZA, José M. O estatuto do ambiente na encruzilhada de três rupturas. **Oficina do CES**, Coimbra, n.102, 1997.

RIBEIRO, Wagner C. Apresentação: conflitos distributivos e dívida ecológica. In: MARTÍNEZ-ALIER, J.A. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Laymert G. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

SAUVÉ, Lucie; BRUNELLE, Renée; BERRYMAN, Tom. Influence of the Globalized and Globalizing Sustainable Development Framework on Nacional Policies Related to Environmental Education. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 3, p. 271-283, 2005. Disponível em: http://www.worldwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp Acesso em: Dez. 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Volume 1. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUALIDADE NO ENSINO: O CASO DO ENC E DO SINAES

FERRAZ, Bruna Tarcília – UFPE – btf1@hotmail.com

Desde 1990, as políticas para a educação superior articularam-se às mudanças do processo de reforma do Estado brasileiro, momento em que se encontrava em curso propostas e projetos visando à redefinição do papel estatal em diversos setores.

No Brasil, esse paradigma impõe-se a partir dos anos 90 no governo de Fernando Collor de Melo, quando o movimento pró-reforma era apresentado como necessidade imperiosa. Sob a bandeira da eficiência da administração pública, propagou-se o discurso de uma reforma que possibilitasse ao Estado, mais enxuto, reduzir seu papel de prestador direto de serviços, tornando-se mais competitivo.

Concomitantemente, o Estado passa a admitir a lógica do mercado através da importação para o domínio público de modelos de gestão típicos do setor empresarial. A avaliação, nesse processo que foi gestado a partir dos anos 80, ganha destaque na medida em que se constitui num dispositivo de controle por parte do Estado.

Além disso, segundo Afonso (2000, p. 49), a avaliação se constituía nessa lógica, em “uma alternativa em meio à necessidade de se medir as *performances* dos sistemas educativos, de acordo com um paradigma de educação preocupado com o acompanhamento dos níveis de educação nacional através da mensuração dos resultados”.

Assim, no âmbito da educação superior brasileira, as políticas de avaliação são propostas com o objetivo de avaliar as instituições de ensino superior. Essa política no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), estruturou-se através de iniciativas pontuais de avaliação, dando-se destaque ao Exame Nacional de Cursos (ENC), instituído através da Portaria nº. 249, de 18 de março de 1996.

O discurso oficial de então o apresentava com objetivo de fornecer subsídios para as ações de melhoria da qualidade do ensino, qualificação dos docentes, assim como verificar o processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à aquisição e aplicação de habilidades básicas dos concluintes dos cursos de graduação.

Aliando-se à sistemática da avaliação periódica das instituições previstas no ENC, foi estabelecida a Análise das Condições de Ofertas dos Cursos (ACOC), cujo objetivo consistia, segundo o Decreto nº. 3.860 de 9 de julho de 2001, em avaliar a

organização didático-pedagógica, a adequação das instalações físicas em geral, a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo, a qualificação do corpo docente, as bibliotecas, regime de funcionamento e adequação ambiental.

Por sua vez, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi o foco da política avaliativa instituída a partir da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, constituindo-se de três componentes principais: 1º) A Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES); 2º) A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e 3º) A Avaliação do Desempenho dos Estudantes, através do ENADE.

Na prática, o SINAES emergiu através da Medida Provisória, nº 147, de 15 de dezembro de 2003, tendo como cerne a construção de um *Sistema* (Nacional de Avaliação da Educação Superior). De acordo com Saviani (2000, p. 80), sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante. Assim, o sistema nasce da tomada de consciência da problematidade de uma situação dada, como forma de superação dos problemas.

Assim, a idéia de se constituir um sistema denota um entendimento de globalidade, integração e articulação de etapas de avaliações, que somadas numa visão global, irão conduzir às finalidades do SINAES. De acordo com o Art. 1º da Resolução do INEP nº 1, de 4 de maio de 2005, “a sistemática de avaliação *in loco* dos cursos superiores fundamenta-se nos princípios, diretrizes e dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - Lei nº 10.861/2004 -, que tem como elementos-chave a integração, a articulação e a totalidade das várias modalidades avaliativas”.

A proposta do SINAES prevê que a avaliação envolva duas grandes etapas: a auto-avaliação¹ ou avaliação interna e a hetero-avaliação ou avaliação externa, que posteriormente se somarão aos outros dados coletados, com o intuito de articulação das informações numa análise compreensiva.

Do ponto de vista comparativo, observamos que no governo anterior tais interesses não permeavam a estruturação nem a formulação da política avaliativa

¹ A auto-avaliação é entendida no âmbito do SINAES como um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a instituição e os cursos, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de transformação (MEC, 2003, p. 103).

proposta, que se caracterizou por ser uma política pontual e fragmentada, baseada em iniciativas isoladas de avaliação.

Verifica-se que a preocupação da política de avaliação no governo FHC era avaliar *desempenhos* institucionais e *competências* individuais (desempenho dos estudantes). Desse modo, as estratégias de avaliação foram propostas no intuito de avaliar estudantes e instituições, baseando-se numa lógica de qualidade e eficiência dos serviços educacionais.

A partir daí, podemos perceber que esses mecanismos são fruto de uma reforma na educação superior, que prevê a concepção de educação superior reguladora e controladora. Segundo Chauí (1999), esta adentra à “universidade operacional”, uma vez que a educação passa a ser concebida como mercadoria e deve nessa perspectiva, ser avaliada de modo sistemático, principalmente diante da competição no mercado.

Entretanto, faz-se necessário questionar essa ideologia da qualidade total, como também os reais motivos dessa avaliação, que de acordo com essa lógica servem aos interesses mercadológicos. Dentro de uma perspectiva mercadológica e empresarial, a universidade somente cumpriria sua função sendo gerida como uma empresa competitiva, o que, segundo Sguissardi (2003), teria conseqüências danosas imediatas.

Em decorrência da competitividade, um dos impactos mais marcantes, segundo o autor, seria a estruturação dos currículos de acordo com as necessidades do mercado, visando à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, por um menor custo e com um trabalho institucional e docente que se advoga ser mais eficiente.

Assim, vemos que no contexto das orientações neoliberais, o foco da atenção do conceito de qualidade se direciona para a eficácia do processo: conseguir o máximo de resultado com o mínimo custo, dentro da lógica da produção empresarial privada. Nesse caso, conforme evidencia Gentili (1995), o neoliberalismo formula um conceito específico de *qualidade*, decorrente das práticas empresariais e transfere, sem mediações, para o campo educacional.

Trazendo essa realidade para o âmbito da educação superior, as políticas de acordo com Sguissardi (2003), estão levando a universidade a adotar um modelo que a configuraria não mais como uma instituição social, em moldes clássicos, mas como uma organização social operacional, empresarial e competitiva.

Desse modo, acaba-se por introjetar nas funções públicas os valores e os critérios do mercado, que a nosso ver são decorrentes de uma determinada ideologia

disseminada com as reformas educativas. Podemos citar valores como: a eficiência como critério básico, já que todos devem pagar pelo que recebem; a eficácia; a produtividade; a necessidade de órgãos descentralizados concorrerem pelos recursos públicos, com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes, dentre outros.

A perspectiva acima evidenciada permeou o discurso do governo de Fernando Henrique Cardoso, principalmente num momento onde as práticas avaliativas assumem o propósito de regular o sistema através da medição da produtividade e o estabelecimento de hierarquizações entre as instituições.

Assim, nesse momento histórico, as avaliações periódicas contribuíram para o estabelecimento de uma concepção de avaliação somativa com função classificatória. No § 2º da Portaria nº. 963, de 15 de agosto de 1997, por exemplo, faz-se referência ao ENC, afirmando-se que o mesmo “avaliará conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelos alunos nos respectivos cursos de graduação”.

Contudo, tais procedimentos de avaliação, por se preocuparem basicamente com a medição da eficiência das instituições de ensino superior, de acordo com os termos do artigo 3º da Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995, apontam para um entendimento da questão da avaliação no governo FHC, como sendo resultado da articulação entre desempenho e mensuração da qualidade e eficiência das atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior.

Dessa forma, o modelo de avaliação tecnicista exprime o discurso positivista de avaliação visando à valoração e classificação dos indivíduos ou grupos através da aferição de itens quantificáveis, resultando na conseqüente hierarquização das instituições por um lado, e, por outro, levando à formalização de mecanismos para o monitoramento de uma pressuposta eficiência dos sistemas educativos.

Assim, cabe a nós questionarmos uma perspectiva de avaliação cuja ênfase principal é a fragmentação do processo avaliativo e a mensuração do produto. Nesse contexto, a avaliação que deveria ser realizada em prol da qualidade do ensino, apresenta-se com esse propósito no discurso e mascara uma ideologia mercadológica expressa no estabelecimento de hierarquias entre as instituições, simplesmente constatando nos exames o fracasso ou o sucesso das mesmas e de seus estudantes.

No tocante ao governo Lula, a questão da centralização, regulação e supervisão continuam presentes ao longo das políticas de avaliação, conforme a Portaria nº. 3.643 de 9 de novembro de 2004, que enfatiza a importância da realização das avaliações,

segundo as diretrizes estabelecidas por órgãos ligados ao MEC, dentre eles, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Entretanto, com relação à avaliação, a não continuidade do modelo anterior, de acordo com os formuladores do SINAES, decorre da tentativa de superação da concepção e da prática da regulação como mera função mercadológica, construindo-se uma outra lógica, com um outro sentido filosófico, ético e político, cuja regulação não se esgota em si mesma, e, principalmente, ocorre articulada a uma avaliação educativa, formativa e construtiva”(MEC, 2003, p. 85-86).

A política nesse governo se propõe a estruturar-se e ser implementada dentro de uma perspectiva de avaliação emancipatória, caracterizada, segundo Saul (1995, p. 61), como sendo um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.

A avaliação emancipatória preocupa-se inclusive em ser propositiva, pois ao longo de sua implementação nas fases porque se passa, e inclusive ao seu final, é sistematizada e proposta uma série de alternativas para solucionar questões pendentes e dificuldades enfrentadas pelas instituições ao longo do desenvolvimento dos trabalhos.

Assim, identificamos nas práticas discursivas inerentes ao governo Lula, uma ênfase na finalidade construtiva e formativa da avaliação. Essa finalidade, coaduna-se inclusive com os propósitos advogados no extinto Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), conforme pode ser verificado no Documento básico: avaliação das universidades brasileiras (BRASIL, 1993), com relação ao desenvolvimento da cultura de avaliação nas instituições.

Cabe destacar ainda, que a sistemática de avaliação proposta pelo PAIUB, alia a estratégia de avaliação interna à avaliação externa, entendendo que a avaliação institucional sistemática seria uma maneira de estimular o aprimoramento das instituições, coadunando-se com a perspectiva de avaliação proposta no SINAES.

Segundo Luckesi (1997, p.28), “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. Desse modo, o SINAES, como parte da formação discursiva da política de avaliação da educação superior, procura delimitar, portanto, hierarquizar, afirmar e tornar hegemônico, no campo da educação superior, um novo discursivo avaliativo.

Essa delimitação discursiva pode ser verificada no próprio enunciado do objetivo central do SINAES, apresentado na Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, que

seria “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”, mediante uma prática de avaliação comprometida com a transformação acadêmica.

No entanto, alguns elementos a serem problematizados na seção seguinte nos levam a inferir que apesar do discurso diferenciado, o governo Lula também concebe a qualidade como uma variante que se mede. Conforme evidenciado no início do trabalho, o discurso da *qualidade* referente ao campo educacional, consolidou-se como contraface do discurso da democratização, assumindo o conceito de qualidade do campo produtivo e imprimindo aos debates e às propostas do setor educacional um sentido mercantil.

Desse modo, partindo-se do pressuposto de que as políticas formuladas pelo governo Lula tiveram como referência o até então instituído, é importante chamar atenção para formas através das quais se processou a “influência” do discurso da política previamente estabelecida sobre a que estava em processo de implementação.

Uma dessas formas pode ser verificada através da negação dos princípios orientadores da política passada, o que implica a afirmação de outros princípios, que carregam diferenças nos discursos referentes às concepções de educação e avaliação. Outra forma de influência pode ser observada na incorporação, não explícita, de categorias inerentes à política de avaliação anterior.

Desse modo, destacamos a seguir, algumas convergências e divergências que revelam as dificuldades e resistências estruturais em alguns aspectos, no sentido da implementação efetiva da proposta defendida pelo SINAES.

AS (DES) CONTINUIDADES ENTRE O ENC E O SINAES

A principal iniciativa da política de avaliação que foi construída durante o governo Lula, se encontra no documento “SINAES: bases para uma proposta de avaliação da educação superior”, que foi submetida à apreciação da sociedade civil organizada.

O fragmento do texto, que objetiva explicitar o contexto de produção do SINAES, explicita que uma vez lançadas as bases para a nova proposta, o texto foi submetido a inúmeros debates no MEC, nos fóruns de reitores e pró-reitores, nos sindicatos, nas sociedades científicas, na mídia, na academia, no parlamento e na sociedade em geral (MEC, 2004, p. 7).

Observa-se, acima, uma referência explícita ao *lançamento das bases para uma nova proposta*. Se se refere a uma *nova proposta*, então seus autores devem ter como parâmetro o *velho*, ou seja, a já instituída “política” de avaliação, expressa sobretudo, nos instrumentos de avaliação que são o Exame Nacional de Cursos e a Avaliação das Condições de Ofertas em destaque no governo FHC.

Assim, considera-se que existem continuidades nas políticas de avaliação dos governos FHC e Lula. Podemos ressaltar a preocupação com a avaliação das instituições de educação superior, dos cursos e com o desempenho dos estudantes. Além disso, apresenta-se como evidente a utilização dos resultados no subsídio de processos de regulação como credenciamento e renovação de credenciamento de IES; autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

No entanto, apesar dessas continuidades, é possível indicar rupturas, particularmente no que se refere à concepção/modelo de avaliação e aos próprios instrumentos avaliativos. Ou seja, nossa hipótese é a de que se trata da transição de um modelo somativo e tecnicista, para um outro que busca fortalecer e desenvolver a avaliação formativa e emancipatória, com foco não somente nos produtos, mas, sobretudo, nos processos.

A transição entre modelos implica, ao mesmo tempo, a continuidade de alguns elementos previamente definidos, porém ressignificados ao sabor da nova política, e a introdução de novos elementos, que não estão presentes no cenário da política de avaliação do governo FHC, estando, no entanto, presentes no cenário mais amplo dos discursos da avaliação da educação superior brasileira.

Como conseqüência dessa transição, os instrumentos e procedimentos de avaliação são alterados, indo além de meros ajustes no instrumento “Provão”. Tais mudanças nos levam a considerar que a própria política de avaliação formulada durante o governo FHC foi ressignificada, inclusive alguns pressupostos e fundamentos.

Assim, apontamos primeiramente as convergências. São elas: 1. a comparação das *performances* das instituições; 2. a justificativa para as avaliações, que seria a necessidade dos Estados assegurarem a qualidade dos controles regulatórios, a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos; 3. o interesse pela avaliação das instituições de educação superior, dos cursos e do desempenho dos estudantes; 4. a importância dada à realização das avaliações periódicas; 5. a utilização dos resultados das avaliações para subsidiar processos de regulação (credenciamento, reconhecimentos); 6. a obrigatoriedade na realização dos exames.

Como uma das causas para a existência de tais convergências, tem-se o ascendente interesse pela realização dos processos avaliativos, principalmente a partir de 1990. Nesse momento, a avaliação, segundo Afonso (2000, p. 128), poderia ser tanto um dispositivo de controle por parte do Estado, como um mecanismo de introdução da lógica do mercado nos sistemas educativos.

Uma das finalidades do Estado Avaliador nesse processo, seria a produção e coleta de informações para a manutenção do sistema, através das avaliações que se constituíram em mecanismos utilizados pelo governo para coordenar o sistema de ensino superior e mobilizar mudanças estratégicas, se necessárias.

Assim, não se pode deixar de mencionar nesse momento o interesse pelo estabelecimento das avaliações periódicas, e principalmente pela vinculação da distribuição dos recursos públicos aos resultados das avaliações nas instituições, realidade estimulada de maneira mais evidente na política do governo FHC, mas que também permeia algumas iniciativas do governo Lula através de incentivos dados às instituições que apresentarem resultados positivos no ENADE, por exemplo.

Outra convergência encontrada entre as duas políticas de avaliação, foi a questão da obrigatoriedade dos estudantes participarem dos exames. No caso da política de avaliação do governo FHC, especificamente no ENC, era obrigatória a participação dos estudantes concluintes dos cursos de graduação, pois de acordo com o Art. 3º § 3º da Lei nº. 9,131 de 24 de novembro de 1995: “a realização de exame referido no § 1º deste artigo é condição prévia para obtenção do diploma, mas constará do histórico escolar de cada aluno apenas o registro da data em que a ele se submeteu”.

No SINAES, a obrigatoriedade também vai existir, mas limita-se simplesmente aos estudantes que forem convocados para prestarem o ENADE, devendo a Instituição de Ensino Superior inscrevê-lo sob pena de punição institucional.

Sendo assim, observa-se no Art. 5º § 5º da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que “o ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento”.

Desse modo, podemos inferir que, em decorrência da forte pressão no sentido de se regular o trabalho desenvolvido pelas instituições, o governo utiliza-se de inúmeras

estratégias de fiscalização. Dentre elas, a obrigatoriedade se constitui num indicador presente nas políticas analisadas, cujas causas decorrem da lógica adotada pelos governos ao longo da estratégia de centralização da política avaliativa para as instituições com diretrizes estabelecidas e encaminhamentos previstos.

Identificadas algumas convergências, passemos à análise das divergências apresentadas no quadro a seguir, encontradas nas políticas avaliativas dos governos, uma vez identificamos nos discursos elementos que nos permitiram constatar algumas distinções não só nos ideais, mas na lógica de estruturação das políticas.

DIVERGÊNCIAS ENTRE AS POLÍTICAS AVALIATIVAS

Categories	Política Avaliativa Governo FHC	Política Avaliativa Governo Lula
Finalidade da Avaliação	Avaliar o desempenho dos cursos e instituições.	Avaliar de modo global e integrado dimensões da estrutura acadêmica.
Concepção de Educação	Educação como mercadoria.	Educação como bem social
Modalidades Avaliativas	Avaliação somativa	Avaliação formativa
Enfoque Avaliativo	Orientado pela modalidade de avaliação em larga escala.	Orientado por uma perspectiva formativa
Pressupostos Ideológicos	Opera com a ideologia da concorrência e do sucesso individual (meritocrático)	Opera com as idéias da solidariedade e da cooperação.
Instrumentos Avaliativos	ENC, questionário sobre as condições de ensino, avaliação das condições de oferta (ACOC).	Autoavaliação, avaliação externa, ENADE, dados do Censo da Educação Superior.
Classificação	Com vistas à hierarquizar e conceituar, segundo uma concepção produtivista de avaliação	Com vistas à atribuir níveis, sem a pretensão de estabelecer hierarquia

Identificamos que no governo FHC predominava uma visão parcial e fragmentada da realidade, na medida em que eram utilizadas estratégias isoladas de avaliação. Por outro lado, a política de avaliação do governo Lula se propõe a avaliar possibilitando uma visão global e integrada das estruturas acadêmicas, das atividades de ensino, pesquisa e extensão e das finalidades de cursos e instituições.

Essa realidade se justifica por ser fruto da construção de uma concepção de avaliação, que considera as experiências já vivenciadas, e a partir delas se propõe a ser diferente, no sentido de estruturar-se segundo uma perspectiva divergente da tecnicista apresentada no governo FHC.

A educação no governo FHC era concebida como mercadoria, portanto deveria ser avaliada segundo uma perspectiva somativa. Nessa prática voltada ao controle de resultados, a avaliação assume papel de controlar, regular e fiscalizar, sendo valorizadas a busca por um melhor desempenho e a competição entre as instituições.

Contudo, temos que perceber que a qualidade total ao transferir determinantes administrativos das empresas para as instituições, adota critérios de qualidade utilizados no mundo empresarial como competitividade, produtividade, e mensurabilidade. Ou seja, tudo gira em torno do mercado, esquecendo-se de se conceber a educação enquanto bem social e com uma qualidade que beneficie a sociedade.

Por outro lado, no discurso do governo Lula, a educação deve ser concebida como bem social, e avaliada de acordo com práticas avaliativas de natureza formativa e voltadas aos processos. Desse modo, o SINAES tenta implantar um sistema de avaliação operando com as idéias da solidariedade e da cooperação intra e interinstitucional, e não com a ideologia da competitividade, da concorrência e do sucesso individual (MEC, 2003, p. 83-84).

Entretanto, precisamos perceber que o discurso formativo apresentado na política avaliativa do governo referido, muitas vezes encobre práticas distanciadas do proposto. Nesse processo, os ideais formativos e solidários sofrem abalos, uma vez que historicamente temos impregnadas nas instituições uma lógica avaliativa pertencente a um modelo classificatório, sendo difícil o rompimento com essa lógica.

Essa realidade se expressa, por exemplo no governo FHC, uma vez que o ENC era orientado pela modalidade de avaliação em larga escala, com as características e especificidades dessa modalidade de avaliação, no que tange à aplicação e à construção dos instrumentos – provas e questionários, pois se trata de um exame que envolve a

aplicação de provas para o universo dos alunos concluintes dos cursos que estão sendo avaliados.

Por outro lado, o SINAES estrutura-se sob uma perspectiva formativa de avaliação, cujas causas podem ser identificadas a partir da constatação de que havia a necessidade de se romper com o modelo de avaliação vivenciado no governo anterior. No entanto, apresenta-se entre o proposto e o vivenciado, uma estruturação que nos permite inferir que na lógica de avaliação da qualidade do ensino vivenciada no Lula, ainda encontram-se presentes resquícios dos ideais da política avaliativa anterior.

Um outro fator a ser destacado para fundamentar essa constatação foi a institucionalização do SINAES através da Medida Provisória nº. 147, ou seja, um ato impositivo apesar de ser advogado nos documentos da referida política o caráter aberto e consultivo de sua elaboração. Essa realidade no governo FHC, se consolidou a partir da imposição através de leis e decretos de iniciativas pontuais de avaliação com caráter predominantemente técnico, buscando a mensuração dos resultados produzidos pelas instituições em termos de ensino (professores) e serviços prestados à comunidade.

Assim, percebemos a centralização na formulação das políticas, relacionada segundo Gentili (1998, p. 23-24), a uma estratégia neoliberal de desenvolver programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais altamente centralizados, através de provas de rendimento aplicadas à população estudantil.

As avaliações cujas idéias pertencem ao bloco tecnicista, de acordo com Dias Sobrinho (2000), buscam quantificar e classificar os produtos de aprendizagem, da pesquisa e da extensão, pouca atenção dedicando aos processos e contextos que os produziram. Manifesta-se nesse caso a ideologia do individualismo, do sucesso individual, da eficiência e da racionalidade instrumental.

Desse modo, vemos que apesar do discurso em prol da solidariedade e do não reforço à concorrência verificado no SINAES, essa realidade acaba por acontecer uma vez que existem algumas lacunas que possibilitam a vivência por parte das instituições desses ideais, sendo importante ressaltar entretanto, que com ênfase mais reduzida em relação ao governo anterior.

Podemos destacar nesse ponto a conceituação expressa no SINAES, uma vez que de acordo com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, em seu artigo 5º, § 8º, “a avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis”.

Com relação ao propósito do ENADE, a própria Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, Art. 5º § 1º, deixa claro que esse exame é um procedimento amostral, realizado duas vezes ao longo do curso superior, no início e no final, destinado à aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação.

Assim, vemos que esse instrumento se diferencia do ENC por ser amostral, mas se assemelha no sentido de que ambos voltam-se para o desempenho, levando-se em conta os conteúdos e competências previstos nas diretrizes para o curso. A questão da aferição também prevalece nos dois procedimentos avaliativos, no entanto, precisamos perceber que medir ou aferir não é a mesma coisa de avaliar, sendo apenas uma parte do processo mais amplo.

Desse modo, podemos constatar também no governo Lula, indícios da permanência da concepção produtivista da atividade acadêmica, conforme advogada no governo FHC. Entretanto, vale destacar que essa concepção assumiu maior destaque com o ENC, recebendo inclusive respaldo da mídia.

Nesse sentido, “os resultados publicados na forma de conceitos que variavam de ‘A’ a ‘E’, além de possibilitarem o *ranking* entre as instituições buscavam sinalizar de modo conceitual, mas não numericamente, a qualidade do ensino oferecido pelas IES avaliadas” (GOMES, 2001, p. 283, *grifos do autor*).

Assim, percebemos que a questão da conceituação permanece por acreditar-se que a mesma é importante ao final do processo, seja ela para ser utilizada com fins mercadológicos, como ocorrido no governo FHC, ou utilizada para avaliar em que nível as instituições e os alunos estão, com vistas ao melhoramento, como ocorrido no governo Lula.

Contudo, vale lembrar que apesar de não ser focado na legislação a questão do *rankeamento* entre as instituições ao longo da estruturação do SINAES, identificamos o reforço dessa dimensão através da renomeação de conceitos para níveis, expressando da mesma forma o ideal classificatório do ENADE.

Assim, podemos questionar a ressignificação dos instrumentos e procedimentos de avaliação, particularmente evidenciada no ENADE quando comparado ao Exame Nacional de Cursos. Acreditamos que nesse ponto específico, as ressignificações pontuais não afastam as possibilidades de vivência de uma política numa perspectiva de qualidade total onde estão presentes a avaliação do desempenho e a competitividade.

Entretanto, podemos dizer que a idéia de regulação vivenciada no governo FHC se evidencia articulando-se à questão da regulação em função do desempenho das instituições, que se satisfatório permitiria a manutenção das mesmas no mercado, ou seja, era uma regulação pautada pelos agentes econômicos.

Já no governo Lula esse elemento ganha menor ênfase, pois aspectos observados na legislação educacional nos permitem dizer que não é propósito desse governo utilizar os resultados obtidos nas avaliações para fins de *rankings*, publicação e divulgação no mercado.

Desse modo, a idéia de supervisão passou a ser mais estatal do que mercadológica, uma vez que havia uma pressão muito forte sobre as instituições no governo FHC, no sentido de utilizar os resultados das avaliações para fins mercadológicos, fato esse não mencionado na proposta do governo Lula.

Após o governo FHC, a pressão referida foi diminuída, já que a lógica nesse governo centrou-se na tentativa de se vivenciar a avaliação formativa, sem que para isso deixe de utilizar também instrumentos e procedimentos de controle. Constituiu-se então, um projeto que, examinando e julgando o passado e o presente, visava promover transformações.

Observamos assim, que se processou no âmbito da avaliação na educação superior uma tentativa de transição de modelos, e conseqüentemente a consolidação de uma perspectiva diferenciada de avaliação, que reorientaria não só as práticas, mas os ideais educacionais da educação superior brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos analisar as políticas de avaliação para a educação superior, e identificamos concepções de educação e avaliação, que nos levam a concluir que uma forte pressão existiu, no sentido de romper-se com avaliações quantitativistas vivenciadas no governo FHC.

Apontamos para a transição de modelos, e junto com ela a perspectiva de mudança iniciada a partir da instituição do SINAES, com a construção de discursos contrários às avaliações impostas, e defensores da construção de uma outra proposta de educação e de avaliação para a educação superior.

Nessa conjuntura, a perspectiva sistêmica de avaliação ganha força, como também a tentativa de se romper com as práticas vivenciadas no governo anterior na medida em que reorienta a concepção e os propósitos da avaliação.

Concordando que a política de avaliação no governo FHC teve suas raízes na reforma neoliberal, observamos no âmbito da política avaliativa do governo Lula uma menor ênfase nesse enfoque, apesar de percebermos que a avaliação nesses dois governos apresenta-se com uma perspectiva de qualidade atrelada à questão da aferição do desempenho.

Como fundamento para essa afirmação, citamos a redefinição do discurso, concebido e entendido a partir da união de alguns elementos que ao ganharem uma outra conotação a partir das forças políticas e sociais em confronto, elaboraram propostas e consolidaram uma nova fase no âmbito das políticas de avaliação para a educação superior.

Assim, concluímos mencionando que consideramos de extrema importância o estímulo à realização de práticas avaliativas baseadas numa visão de educação e avaliação contrárias à fragmentação, à hierarquização e à simples certificação. Desse modo, podemos reconhecer a função social desempenhada pela avaliação, e principalmente o valor de práticas que favorecem a utilização dos resultados das avaliações em benefício das próprias instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (org.). Universidade em Ruínas na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras proficiências. Brasília, 2004.

_____. Medida Provisória nº 147 de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do Ensino Superior. Brasília, 2003.

_____. Decreto nº. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras proficiências. Brasília, 2001.

_____. Portaria nº 963, de 15 de agosto de 1997 (DOU, 19 de agosto de 1997 - Seção 1 - Página 17937). Brasília, 1997.

_____. Portaria nº. 249, de 18 de março de 1996. Institui sistemática para a realização anual do Exame Final de Cursos, como um dos elementos necessários para a avaliação periódica das instituições e dos cursos de nível superior de graduação. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1996.

_____. Lei nº. 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.042, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões Críticas. 2ª ed. Vozes Petrópolis, 1995.

GOMES, A. G. O Exame Nacional de Cursos como Política de Avaliação do Ensino Superior: Origens, contrastes e sua importância para a política de Regulação Estatal do Ensino Superior. Anais da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 2001.

INEP, Resolução nº 1, de 4 de maio de 2005. Dispõe sobre a composição das Comissões Multidisciplinares de Avaliação de Cursos e sua sistemática de atuação. Brasília, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira. Comissão Especial de Avaliação. Brasília, 2004.

_____. MEC. Portaria nº 3.643, de 9 de novembro de 2004. Brasília, 2004.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira. Comissão Especial de Avaliação. Brasília, 2003.

_____. Comissão Nacional de Avaliação. Documento Básico: Avaliação das Universidades Brasileiras. Brasília: SESu, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: estrutura e sistema. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. A Universidade Neoprofissional, Heterônoma e Competitiva. Texto apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas – Minas Gerais, 2003.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E SUA INTERFACE COM A VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESAFIOS DE UM ESTUDO INTERINSTITUCIONAL

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira¹ - UFG - solufg@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho resulta de análises de dados da pesquisa “A produção acadêmica sobre o professor e o debate sobre a violência escolar e a educação para a paz: um estudo interinstitucional das percepções e propostas produzidas pelos programas de pós-graduação da região centro-oeste”, linha de pesquisa “Formação e Profissionalização Docente” FE/UFG. O caráter cooperativo da investigação tem permitido agregar pesquisadores da região Centro-Oeste, num esforço de superar a fragmentação da produção acadêmica, apontada por Nóvoa (1995), e pensar a questão professores(as) de maneira que articule as realidades regional, nacional e de outros países. O movimento histórico da reforma educativa proposto pelo Banco Mundial para formação de professores propõe alguns desafios a serem superados pelos países em desenvolvimento. Essas reformas induzem à investigação dos discursos que os docentes produzem nos programas de pós-graduação em educação da região centro-oeste. Nosso objeto de análise são as dissertações sobre a temática, defendidas nos programas durante o período 1999/2005. Propõe-se a leitura na íntegra das dissertações, utilizando-se uma Ficha de Análise comum a todo o grupo interinstitucional, identificando: a) os temas; b) referencial teórico; c) ideário pedagógico (concepções: professor, educação e violência escolar). Espera-se, dentre outras coisas, desvendar por meio da análise se os autores conseguem delimitar e deixar claro ao longo do texto um eixo norteador que faça interconexão com os debates sobre uma “Educação para a Paz” e “violência escolar”, e ainda, se suas referências e bases propõem transformações no fazer pedagógico. Nosso interesse pela “Educação para a Paz” é reforçado, quando o Ministério da Educação lança a Convocação Nacional pela Educação para a Paz em

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação; Professora da Faculdade de Educação (FE/UFG). (62 3242-2815 e 8425-6321).

parceria com a Unesco. Os resultados, ainda iniciais, apontam para características bem próprias dessa produção regional.

PALAVRA-CHAVE: formação de professores, violência, educação para a paz.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E SUA INTERFACE COM A VIOLÊNCIA ESCOLAR: DESAFIOS DE UM ESTUDO INTERINSTITUCIONAL

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira² - UFG - solufg@hotmail.com

Novas formas de cooperação institucional têm sido colocadas como desafio à universidade do terceiro milênio, sendo crescente a importância do trabalho associativo, na medida em que ele é estratégico “pelo poder político que conquista no próprio fazer científico, e pela legitimação da comunidade acadêmica” (FRANCO E MOROSINI, 2001, p.20). Neste sentido, a pesquisa “A produção acadêmica brasileira sobre a formação de professores: desafios de um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste” têm caráter cooperativo, agregando pesquisadores dos Programas de Pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste: Universidade de Brasília (UNB), da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Uberaba (UNIUBE) – constituindo o grupo PACOP, que procura criar condições de produção de uma síntese dos conhecimentos que possibilite pensar esta a temática do professor (a) a partir da realidade regional e nacional em suas articulações com a globalidade, conforme aponta Nóvoa (1995).

È nosso objeto de análise as dissertações e teses que abordam o tema "professor", defendidas entre 1999-2005, dos respectivos programas em cada universidade associada. Empenha-se na criação das condições expressas nos objetivos principais, quais sejam: a) a identificação, organização e catalogação, no conjunto da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação participantes, dos trabalhos que abordam o tema, no período de 1999-2005; b) a análise desse período, enfocando sob uma perspectiva histórica, a presença de diferentes temas e seus desdobramentos, os referenciais teóricos e

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação; Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). (62 3242-2815 e 8425-6321).

metodológicos, as concepções de educação, de professor, violência escolar e educação para a paz, explicitados nas dissertações e teses sobre o professor; c) a contribuição para os trabalhos de orientação de estudos, pesquisas e publicações nos referidos programas, e em outros similares situados nesta e em outras partes do País, com subsídios em dados e bibliografias, produzidos sobre o tema em âmbito regional; e) e ainda, a elaboração de apontamentos críticos sobre lacunas nos conteúdos temáticos, ausências ou exploração insuficiente de referenciais institucionais e teórico-metodológicos, de publicações e outros recursos disponíveis, oferecendo sugestões para a definição de políticas de formação.

Almeja-se, com este processo compartilhado de reflexão criar uma relação dialógica entre os participantes, favorecendo o debate e o crescimento mútuos (GERALDI, 1998) entre universidades da Região Centro-Oeste brasileira que, cada vez mais, por diversos fatores sócio-econômicos, tem se destacado no cenário nacional. Pensamos que este trabalho cooperativo permite maior aprofundamento e agilidade dos estudos, além de fortalecer a produção dos Programas de Pós-graduação da Região Centro-Oeste, sobretudo, numa área de suma importância como a de formação de professores.

Nessa ordem de pensamento, propomos esta forma coletiva de investigação para trabalhar sobre as diversas arquiteturas dessa produção, não só para compreendê-la, como também incentivar a constituição de outras produções sobre vários temas, que por sua vez, elevem a formação teórica e epistemológica dos que se dedicam ao estudo dos professores(as) e suas interfaces.

Delimitar uma problemática implica, então, escolher e nomear aspectos que serão levados em conta, a partir dos antecedentes disciplinares, papéis, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas (SCHÖN, 2000). Assim sendo, a definição do tema "professor" como problema é uma maneira de apresentar uma visão do mundo. Atualmente esse tema de discussão está presente tanto entre os que defendem sua reformulação no sentido de modificar a atuação dos(as) professores(as) para adaptá-la às novas exigências do capital, quanto entre aqueles que são contra essas adaptações, uma vez que se preocupam não só com a quantidade, mas também e, sobretudo com a qualidade dessa atuação.

Consideramos imprescindível buscar respostas à questão sugerida por Warde (1990): se e como a atual produção acadêmica sobre este tema, está contribuindo para o avanço do conhecimento científico e para a melhoria dos processos e das práticas educacionais. Analisando o processo de avaliação qualitativa da produção acadêmica discente, na década de 90, a autora destaca a questão epistemológica da pesquisa educacional discente brasileira que, a seu ver, precisa ser enfrentada. Ela constata o aumento das “miscelâneas conceituais”, a “lassidão do método” (WARDE,1990, p. 74), a utilização de “amostras intencionais ou arbitrárias, muito reduzidas” (Idem, p. 72) concluindo que, “tendencialmente, as dissertações não são produtos de pesquisa”.

Kuenzer e Moraes (2005), em um trabalho sobre o percurso da pós-graduação no Brasil, chamam a atenção para o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação no Brasil. Escrevendo sobre essa história, as autoras assinalam como a pesquisa ganha relevância neste nível de ensino, no âmbito do III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG-1986/1989), como decorrência de sua vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. A partir daí, a CAPES formulou seu novo paradigma de avaliação no período 1996/1997, o qual se manteve basicamente o mesmo até a última avaliação trienal de 2004/2006. Os critérios deste modelo de avaliação tomam como prioridade a produção científica provocando a inversão das decisões anteriores para a pós-graduação e deslocando a centralidade da docência para a pesquisa, o que acaba gerando mudanças significativas na organização destes estudos. As autoras reconhecem como positiva a decisão de privilegiar a pesquisa e seu caráter de cientificidade nestes programas, contudo, salientam aspectos negativos não resolvidos como a “exacerbação quantitativista”, a qual prioriza avaliar o que pode ser mensurado, deixando de lado, ou em segundo plano, relevantes elementos da produção que não podem ser plenamente aferidos por fórmulas pré-estabelecidas, nos formatos que conjugam processos quantitativos e processamento rápido das informações (KUENZER E MORAES, 2005).

Dentre as conseqüências desta ênfase quantitativista, o controle sobre a duração dos cursos realizado pela CAPES, embora tenha sido pensado para diminuir o tempo excessivo dispensado aos cursos de mestrado e doutorado acabou provocando o aligeiramento, sobretudo do mestrado, que agora é considerado iniciação à pesquisa a ser completada no doutorado. Isto pode ser constatado pela fragilidade das dissertações, fato que, por não

acontecer de maneira isolada, compromete também a qualidade do doutorado, já que as dissertações passaram a ser concebidas como preparação para os estudos doutorais (KUENZER E MORAES, 2005).

A avaliação qualitativa, contudo não é uma tarefa fácil nem pode ser realizada com rapidez, pois, além da leitura de artigos e de livros exigiria a leitura das dissertações e teses (KUENZER E MORAES, 2005). Tem sido possível remarcar que as exigências quantitativas relativas à produção acadêmica passaram a gerar uma febre produtivista, transformando a quantidade em meta e criando um contexto que prioriza a publicação, não importando tanto a qualidade do que é produzido. GRZYBOWSKI chega mesmo a afirmar que a pesquisa educacional tornou-se um subproduto da pós-graduação (GRZYBOWSKI, 1987, p. 35).

Sabemos que a universidade é o *locus* da Pesquisa Educacional no Brasil. Seus Programas de Pós-Graduação concentram, com sucesso, a produção do pensamento educacional brasileiro. No entanto, apesar do sucesso da Pós-Graduação brasileira, apesar da sua expansão e do crescimento da produção acadêmica nela gerada, a investigação realizada apresenta alguns problemas, como observamos nos estudos de Warde (1990) e Kuenzer e Moraes (2005), o que reforça a necessidade de propor-se estudar a produção acadêmica interinstitucional visando seu aprimoramento. Esse movimento representa debruçar-se sobre um importante indicador da qualidade dos pesquisadores que estamos formando e, além disso, não se pode deixar de levar em conta que as teses e dissertações deram e continuam dando origem a bibliografias recentes no campo da educação. (CUNHA, 1991).

Nessa perspectiva, nossa proposta visa resgatar e organizar o saber sobre professores(as) em suas múltiplas dimensões. Temos como meta ir além do chamado estado da arte. Enfatizamos o período de 1999 a 2005, por ser o ano de 1999 a referência para o início do projeto baseia-se no final do último trabalho publicado sobre o tema em questão (ANDRÉ et al., 1999; BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001).

Larocca, Rosso e Pietrobelli de Souza (2005) têm se desenvolvido a partir de um processo meta analítico da produção existente, estudos sobre a produção. Esses trabalhos têm contribuído significativamente para analisar os processos adotados na produção do

conhecimento, afirmando a relevância dos estudos avaliativos, sobretudo para os próprios programas de pós-graduação, por permitirem a crítica do conhecimento produzido, apontando aspectos positivos e/ou negativos e por investirem na melhoria da produção.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E SUA INTERFACE COM A VIOLÊNCIA ESCOLAR: CAMINHOS DA PESQUISA

As dissertações e teses selecionadas estão sendo lidas integralmente, analisadas, catalogadas e discutidas em cada grupo. As categorias de análise utilizadas na avaliação desses trabalhos são inicialmente as seguintes: a) os temas do texto (os aspectos em que o autor se detém); b) o referencial teórico (o quadro teórico em que se insere o texto); c) o ideário pedagógico (concepção sobre educação, professor, ensino e aprendizagem); d) tipo ou modalidade de pesquisa. Além disso, definimos áreas de aprofundamento: violência escolar, a educação para paz, cultura de paz, novas tecnologias educacionais, prática docente e profissionalização. Essa organização permite uma primeira percepção do que foi predominante no período, em cada programa, e nas diferentes sub-áreas temáticas. A metodologia de trabalho tem sido recriada no decorrer do processo investigativo, como uma das etapas do processo cooperativo no qual nos engajamos.

Ao longo do período de investigação, iniciado no segundo semestre de 2004, foram realizados oito seminários, com objetivos de estudar temas pertinentes à problemática da pesquisa e de avaliar e redirecionar, quando necessário, seus trabalhos. A equipe da FE/UFG realizou diferentes sessões de estudos envolvendo professores pesquisadores e bolsistas de iniciação científica a partir de questionamentos e dúvidas surgidas por ocasião das discussões coletivas das fichas preenchidas. Foram discutidos textos sobre métodos e metodologias de pesquisa; violência escolar e a definição de uma educação para paz estabelecida pela UNESCO.

Podemos indicar alguns resultados na FE/UFG: foram defendidas 177 dissertações no período 1999/2005. Destas, 78 tratam do referido tema que foram lidas e catalogadas.

Tabela 1 - Situação Atual das Dissertações do PACOP/FE/UFG

Ano de defesa	Dissertações Produzidas	Dissertações sobre o Professor	Dissertações Copiadas e lidas
1999	07	04	04
2000	32	12	12
2001	28	13	13
2002	43	14	14
2003	18	10	10
2004	28	17	17
2005	21	08	08
Total	177	78	78

Fonte: PACOP/2007

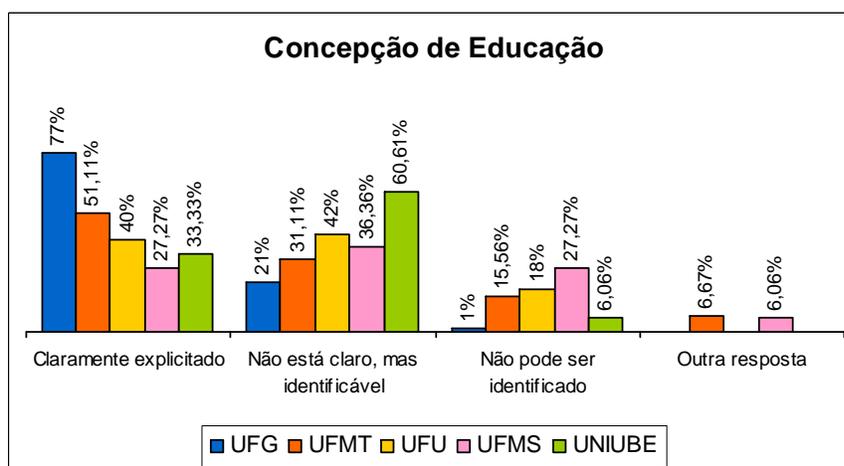
Uma das dificuldades para a realização da pesquisa foi à obtenção das referidas dissertações, uma vez que não existe na Faculdade de Educação um centro de documentos que permita a consulta das mesmas. Para realizar a análise das obras foi necessário localizá-las na biblioteca e reproduzi-las. Esta atividade aparentemente simples demanda tempo e recursos para a reprodução. Além disso, nem sempre as dissertações são encontradas na biblioteca, o que nos obriga interceder junto aos autores para a obtenção de uma cópia. Neste sentido, tem se tornado evidente a urgência de organizar um centro de documentação na FE, que possibilite fácil acesso a esta produção, não só para este fim, mas para atender aos demais pesquisadores e orientandos que necessitam pesquisar sobre o que já foi produzido acerca dos temas que investigam.

Das 78 dissertações que fazem parte da pesquisa como um todo, daremos ênfase, neste trabalho, à apresentação das concepções de educação promovidas pelos trabalhos, procurando compreender os elementos de caráter sócio-político subjacentes a elas, procurando inter-relacionar essa discussão à questão da violência escolar.

O gráfico abaixo apresenta a realidade dos programas associados na pesquisa em relação a concepção de educação. Assim sendo, no tocante a UFG, a concepção de

educação está claramente explicitada em 77% delas, sendo possível de identificar nas demais. Segundo esses dados, os autores têm se preocupado em esclarecer sua visão de educação, atitude esperada de quem desenvolve trabalhos sobre o professor e sua formação.

Gráfico 6 – Concepção de Educação



Fonte: PACOP/2007

Seguindo a linha de análise proposta por Sousa (2006), identificamos duas vertentes principais:

1) *Perspectiva reprodutivista*: essa perspectiva propõe uma concepção de educação que garante a ordem social e a reprodução de regras (Durkheim, 1975), desconsiderando as possibilidades de superação de problemas que permeiam o campo educacional. Percebe-se o sentimento de impotência em relação aos determinantes sócio-culturais econômicos sobre o processo educacional. Nessa lógica, o processo educacional deve garantir a reprodução de ideologias que rejeitam os conflitos e problemas de uma sociedade classista. Nesta perspectiva também envolve uma educação que prepara para o mercado de trabalho.

2) *Perspectiva crítico-reflexivo*: propõe uma educação que contribui para o fortalecimento da constituição de sujeitos históricos na busca de uma compreensão da

realidade; incentiva a construção de processos pautados na reflexão crítica, criativa e autônoma da realidade.

3) *Perspectiva crítico-social*: uma educação que reconhece a necessidade de o ato educativo mostrar-se articulado às transformações sociais; percebe a condição dialética da educação; critica a prática educativa tradutora de desigualdades, fomentada no âmbito de uma sociedade capitalista.

4) *Perspectiva psicologizante*: a educação tende a deslocar o eixo do ato educativo do saber para o processo de aprendizagem, defendendo a idéia de que a aprendizagem está relacionada à predisposição pessoal de aprender.

As referências a seguir representam perspectiva reprodutivista. Trazem o entendimento de um processo educacional que rejeita conflitos e problemas presentes numa sociedade classista:

D15 (2000): Educação é formação intelectual, social e ética do indivíduo: adequação às demandas da realidade, por meio da construção de conhecimentos técnicos e científicos, como também pela apreensão de princípios de conduta e valores morais para a vida em sociedade.

D64 (2004): Educação promove domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas

D65 (2005): Educação é cultura, é prática social que foca a convivência e a existência humana e grupal.

D50 (2005): A educação é compreendida como a apropriação de saberes histórico-sócio-culturais que capacitem para a leitura do mundo.

Na perspectiva *crítico-reflexivo*, temos referências a uma educação que incentiva um processo educacional pautado na reflexão crítica, criativa, autônoma da realidade:

D5 (2000): educação é construção no interior das relações sociais, especialmente nos ajustes entre Estado e sociedade em decorrência de conjunturas/estruturas econômicas e culturais.

D38 (2002): Educação se constitui uma prática social, mas é no espaço escolar que adquire a especificidade que remete ao seu papel histórico.

D47 (2003): A educação é um processo coletivo (...) É um instrumento para a intervenção na realidade.

D49 (2003): Educação é mais do que mera transmissão de idéias; constrói os princípios da realidade.

Na perspectiva *crítico-social* encontramos uma concepção de educação que mostrar-se articulada às transformações sociais; elabora crítica a prática educativa tradutora de desigualdades:

D18 (2001): Educação deve ser de qualidade, pública, gratuita e destinada a formar cidadãos capazes de intervir em suas realidades, transformando-as através de diferentes formas de linguagem. Educação deve se mais humana, mais crítica e, principalmente, contextualizada com as mudanças políticas, sociais e culturais do povo brasileiro.

D22 (2001): Educação como transformação. Formadora de cidadãos; busca formar um sujeito crítico e capaz de intervir em seu meio. Educação favorece as conquistas sociais; oportunizadora de condições igualitárias de acesso e formação humana.

D 57 (2004): Educação emancipatória, democrática, pautada na crítica da sociedade burguesa.

D 42 (2003): Educação integradora, na perspectiva da libertação, da cidadania, da redução das desigualdades sociais.

Na *perspectiva psicologizante*, temos uma concepção de educação que tende a promover a idéia de que a aprendizagem está relacionada à predisposição pessoal de aprender:

D21 (2001): Responsável pela formação intelectual, afetiva e social.

D28 (2002): Educação é construtivismo.

D30 (2002): Educação como espaço para a formação integral da criança, propiciando aprendizagem significativa para o desenvolvimento infantil.

D40 (2002): Educação que considera a diversidade e respeita as características individuais tanto físicas quanto psíquicas de cada sujeito.

D69 (2005): Educação é construção de uma identidade subjetiva e objetiva buscada cultural, social e psicologicamente.

A análise das concepções de educação e sua classificação ainda encontram-se em processo de construção, assumimos que é preciso relativizá-las, a fim de se evitar reducionismos e simplificações tendenciosas em torno do seu exame. No momento, verificamos que algumas mantêm conexão com uma definição de educação com forte carga ideológica, que não promovem a discussão das desigualdades e os conflitos sociais expressos em uma sociedade organizada em classes.

Prosseguimos tecendo um paralelo com a concepção de educação para paz, proposta pela Unesco. De acordo com o Relatório Delors (1999) essa concepção procura estabelecer os fundamentos de uma nova educação para o século XXI, propondo diretrizes de uma educação multicultural, construção de uma cultura de paz, mediante o respeito à diversidade criadora. Essa concepção de educação está pautada em 4 pilares da educação para o século XXI: *Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Viver Juntos*.

Esses fundamentos foram ampliados por Edgar Morin (1999), num texto de elevado alcance pedagógico e social, elaborado a pedido da UNESCO e editado no Brasil sob o título "Os sete saberes necessários à educação do futuro". Neste trabalho, o autor chama a atenção para a importância de se ensinar a compreensão. Ele insiste que a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é, daqui para a frente, vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. Segundo a proposta do autor, as sociedades do século XXI demandam cidadãos capazes de operar a solidariedade em todas as situações de vida. Na formação das crianças e dos jovens de hoje estará a esperança no futuro da sociedade. Portanto, a concepção de uma educação para a paz requer uma escola que se defina como agência de cidadania para formar mentes lúcidas e sem preconceitos.

À luz desse argumento, pode-se afirmar que uma educação de qualidade não é apenas aquela que assegura a aquisição de conhecimentos, mas também aquela que acrescenta aos conhecimentos essenciais, o patrimônio de conhecimentos acumulado, ao

longo dos séculos, pelas diversas culturas, adquiridos um sentido ético e solidário, que deve ser posto a serviço do bem-estar das pessoas.

A questão da violência liga-se à essa proposta de uma educação para a paz a partir do momento em que a guerra e a violência são consideradas como a negação dos princípios democráticos da dignidade e da igualdade de direitos e deveres do cidadão. Nesse sentido, paz e liberdade constituem um binômio indissociável na perspectiva de uma concepção de educação para a paz e na erradicação da violência (GUIMARÃES, 2005). Essa idéia e o debate sobre a atuação do professor ganham destaque no decorrer dos anos 90, anos denominados de “Década da Educação”, que também representou o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo.

Nessa linha de raciocínio, o ideário neoliberal é implementado com sistematicidade naquela mesma época, 1990, iniciando-se uma série de reformas no Estado que tiveram como centralidade a privatização, pregando-se a “nova era do mercado”, defendida como a única via possível da sociabilidade humana (FRIGOTTO, 1998). Para o autor, a “ética utilitarista e individualista do liberalismo conservador” é reafirmada e aprofundada, e a exclusão e a desigualdade são justificadas como elementos fundamentais para a competitividade, necessária à motivação humana.

As idéias básicas dessas reformas são globalizadas, para o que contribuiu significativamente o Banco Mundial, considerado hoje o mentor intelectual dessas reformulações. O pacote de reforma educativa proposto pelo Banco Mundial pressupõe alguns desafios a serem superados: melhoria da qualidade, no sentido da eficiência da educação. Convém notar que qualidade, para o Banco Mundial, localiza-se no rendimento escolar do aluno e é resultado de determinados insumos que intervêm na escolaridade (TORRES, 1996). Neste sentido, são recomendados investimentos especiais em alguns desses insumos, entre os quais encontra-se a melhoria do professor.

De acordo com este entendimento o professor é concebido como um insumo, não como sujeito histórico, que a partir de sua mediação dirige o processo de ensino-aprendizagem. A qualidade da educação, sinônimo de eficiência, é traduzida por resultados estatísticos sobre números de matrículas, evasão, aprovação dos estudantes e combate a

violência escolar. Para o Banco Mundial trata-se de atuar de modo simultâneo sobre os aspectos administrativos, financeiros, curriculares e pedagógicos para alcançar esses objetivos. A eficiência do sistema deve ser demonstrada em todas as instâncias, mediante a adoção de critérios de mercado, a vinculação com o setor privado. As reformas educacionais, impostas por esta e outras agências financeiras, também estabelecem regras de adequação do currículo às exigências da globalização mediante a renovação de conteúdos, a capacitação de professores para a mudança, a incorporação de tecnologias teleinformática e a avaliação constante dos resultados (PNUD, 1999).

Essas foram às referências e as bases para as políticas de formação de professores, elas propuseram mudanças que visavam à transformação do fazer pedagógico, e de um modo geral, esse movimento não deixou passar despercebida a “problemática” que se fazia presente, na mesma época, no campo educacional: a violência escolar e as violações dos direitos humanos (CODO, 1999), concretizando o interesse pela implantação de uma “Educação para a Paz”.

O debate nas instituições internacionais sobre o professor e sua formação/atuação ganha força no período e, segundo o pensamento da Unesco, se é verdade que as reformas educativas dependem dos docentes, é necessário melhorar suas condições profissionais, mas não é possível melhorar as condições de trabalho dos docentes sem modificar sua formação, sua participação nas decisões, seu nível de responsabilidade pelos resultados, etc. Para tanto, segundo Tedesco (1999), uma política integral para os professores deveria incluir medidas destinadas a reformas na formação inicial destinadas a superar o fosso entre esta e as necessidades dos múltiplos contextos; políticas destinadas a atender as exigências que interpenetram o fazer pedagógico e social do professor. Sem dúvida, nesta perspectiva, o professor também se impõe como agente privilegiado na intervenção da violência escolar.

Ainda na década de 1990, a UNESCO continuou estimulando diversas pesquisas cujo tema central era a violência. Essas objetivaram agregar novos conhecimentos sobre o tema não suficientemente estudado, a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas. É o caso do debate sobre *juventude e violência* que procurou levar em conta os diversos tipos de jovens e identidades sociais, as quais são compostas por distintas classes sociais, gênero e raça. Outros estudos ainda procuraram considerar os diversos tipos de violências, como a

institucional, a simbólica, a verbal, a psicossocial e a física (PERALVA, 1997 e 1997; WAISELFISZ, 1998; SPOSITO, 1998; MINAYO, 1999).

Segundo o pensamento da Unesco, sobretudo no que tange a interlocução da temática violência e Educação para a paz, existe uma centralidade na ação do professor, o que essa exigia sólidos investimentos na formação e atualização profissional do mesmo, afim de que ele seja um agente capaz de contribuir para a construção de uma escola democrática, de qualidade socialmente referenciada.

Sabemos que esses investimentos não ocorreram e tão pouco se alterou as condições efetivas de formação e trabalho do professor. Mesmo assim, a Educação foi e continua sendo situada como a resolução para a maioria dos problemas sociais, e é por isso que é importante que educadores e pessoas interessadas na qualidade da educação estejam atentas às políticas públicas para a Educação para que elas não sejam apenas manobras feitas pelos representantes do *status quo*. Elas parecem definir e encaminhar propostas emancipadoras, mas que pretendem relegar à um segundo plano discussões pertinentes a melhoria da educação, dentre elas a problemática da violência escolar. No nosso entender, essa postura serve apenas para legitimar mais uma forma de violência no contexto escolar dentre todas as já existentes.

Para combater contra essa situação, é necessário que procuremos desvendar se alguns conceitos e práticas aparentemente inovadoras o são, ou se são novamente dissimuladoras do debate sobre os problemas do processo educacional. É neste sentido que precisamos refletir de forma ponderada e crítica sobre a temática de uma Educação para paz. Ela começa a ser trabalhada em congressos, simpósios, apresentada em artigos científicos, além de ter se configurado como um movimento em nível mundial, no século XX, após a Segunda Guerra Mundial. Sua orientação de uma educação para a construção de uma Cultura de Paz, representações, motivações, normas éticas e concepções, buscam afastar-se do individualismo, da competição e do imediatismo em relação às demandas do mercado de trabalho capitalista, propondo a construção de uma “nova lógica” que reafirma a educação como direito social e como compromisso social coletivo.

Guimarães (2005) afirma que o esforço de refletir sobre a violência no meio escolar liga-se, aos poucos, com a introdução da “Educação para a Paz”, mas a proposta impõe a

redefinição da função docente, pois parece ser cada vez mais consensual ou pelo menos cada vez mais amplamente proclamado, que o ideal maior da ação educativa escolar deve ser a preparação para o *exercício da cidadania e a formação de uma conduta ética e solidária*.

Voltando a produção acadêmica, linha formação de professores da UFG, identificamos uma grande lacuna temática representada pelos poucos estudos que versam especificamente sobre o tema violência escolar e educação para a paz, mas podemos dizer que essas idéias e a reflexão acerca da proposta e sua ação transformadora, estão sendo inseridas gradualmente no modo como a pós-graduação em educação pensa e reflete a formação de professores. As concepções de educação pautadas na perspectiva crítico-social indicam esse caminhar.

Apesar dos resultados ainda serem sabidamente iniciais, no momento procuramos empreender uma reflexão que esclareça a relação entre Educação para a paz e violência. Lembramos que a violência escolar compreendida como a negação dos direitos humanos e da formação da cidadania é a não-materialização dos direitos básicos, o que nos impõe refletir sobre a ótica dessas novas propostas, buscando identificar alternativas para a compreensão, prevenção e enfrentamento da violência no contexto escolar. A escola deve ser uma *agência de cidadania*, é, por conseguinte, uma *agência contra a violência e para uma educação para a paz*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, Marli (2001). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Caderno de Pesquisa, jul., n.113, p.51-64. ISSN 0100-1574.

ANDRÉ, M. et alii. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: Educação & Sociedade, ano XX, n. 68/especial. Campinas/SP: CEDES, dez.

BRZEZINSKI, I. & GARRIDO, E. (2001). Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: Revista Brasileira de Educação, n. 18. Rio de Janeiro:Anped, Campinas: Ed. Autores Associados, set/out/nov/dez.

COSTA, M. V. (org). (2002). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

_____ (2002). Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A.

CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, L. A. (1991). Pós-graduação em educação: ponto de inflexão? Cadernos de Pesquisa, n. 77, p. 63-80, maio.

DURKHEIM, É. Educação e Sociologia, 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (org.) Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.

GERALDI, C.M.G. (1998). (org). Cartografias do trabalho docente. Campinas, S. Paulo: Mercado de Letras.

GUIMARÃES, M. R. Educação para a paz: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educus, 2005.

GRZYBOWSKI, Cândido. Formar Pesquisadores Pesquisando: alguns desafios para a pós-graduação em educação. *Boletim ANPED*, (Volume 9): 34-38, Jan./ Mar. 1987.

KUENZER, Acácia Z. & MORAES, Célia M. de. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. Educação e. Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p.1341-1362, Set./Dez.

LARocca, P. ; ROSSO, ^aJ. & SOUZA, P. de. (2005). A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. In: Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, n.º 3. p118-133, março.

NÓVOA, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org). Profissão professor. Porto: Porto Editora.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Fala, galera: juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PERALVA, A. T. _____. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, n. 2, p. 7-25, set. 1997.

PNUD, Los retos educativos del futuro. Estado de la educación en América latina y en el Caribe. Costa Rica, Guilá Editora, Pnud, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G. (orgs.) Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.

SCHÖN, D.A. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.

SOUSA, José Vieira de. Concepções de educação e função social do professor - pistas e tendências nas dissertações da FE-UnB. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 2006, Cuiabá. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Cuiabá : Editora da UFMT, 2006. v. 1.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. Cadernos de pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 104, 1998.

SPOSITO, M. P. Violência colectiva, jóvenes y educación. Revista Mexicana de Sociología, México, n. 3, mar. 1994.

TORRES, R M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L. et alli. O banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 1996.

WAISELFISZ, J. J. (coord.). Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Mapa da Violência II: os jovens do Brasil. Brasília: Unesco, 2000.

WARDE, M. J. (1990). O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação. Cadernos de Pesquisa, n. 73, p. 67-75, p. 67-75.

BOLONHA, ENSINO SUPERIOR E RE-ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICO CURRICULAR : “NOVAS” tempestades REUNIDAS no PDE – o caso Brasil

Dr. Eliseu Riscarolli – UFT¹ - erisarolli@yahoo.com.br

Resumo

As discussões sobre a estrutura do currículo, inserção de novas metodologias, sobretudo midiáticas no contexto educacional, a flexibilização e mobilidade para a formação dos futuros profissionais, a redução do tempo de cada curso e o tipo de formação são alguns dos elementos que tem povoado as rodas de congressos, mesas de debates, reuniões de colegiados e departamentos nos mais variados cantos do mundo, na tentativa de “construir formas diferentes de formação capaz de responder aos anseios da comunidade acadêmica, pra não dizer da comunidade mercantil”. Está implícito nessa “nova” forma, a redução dos investimentos na educação, muito embora se afirme que a expansão vai obrigar os governos a investir mais para equipar laboratórios, sobretudo para aulas virtuais, criação de um sistema adequado e novos espaços, entre outros. Assim, desde a declaração de Bolonha, assinada em junho de 1999, tais iniciativas vem ganhando força, promovendo e arrebanhando discípulos capazes de defender as propostas da comunidade européia que reforça inclusive os princípios do relatório da Unesco “*Um tesouro a descobrir*” sem esquecer as novas competências propostas por Perrenoud. Esse emaranhado de facilidade teórica, promoção de saberes quaisquer sem o mínimo de disciplina, métodos de investigação, supervalorização da prática pedagógica, desqualificando o trabalho docente, a pesquisa e a seriedade necessária ao processo de ensino-aprendizagem tem custado muito caro às sociedades, inclusive a brasileira, leia-se promoção automática em São Paulo; proliferação das faculdades de fim de semana com cursos cuja qualidade põe em dúvida a formação recebida seja ela presencial aligeirada, seja a distância, para um povo em que a cultura da leitura e do estudo ainda se constitui num desejo de milhares de professores e alunos; uns pelas condições econômicas, outros pela formação deficitária tanto no ensino fundamental e médio quanto no superior, resultando em gente com diploma mas com pouco capital cultural, pra usar o termo de Bourdieu.

Palavras chaves: Ensino Superior, REUNI, Bolonha, Currículo.

1 Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins – Dr. Em Educação pela UFSCar. Membro do Núcleo de Estudos das Diferenças de Gênero - NEDIG.

Notas iniciais

O dilema sobre os rumos da educação tem nos afligido cotidianamente. De tempos em tempos somos surpreendidos com pacotes de organização curricular; reestruturação universitária; “troca” de metodologias de ensino/aprendizagem imposta pelas secretarias, de avaliação, de estruturação do sistema em ciclos, entre outros.

Dilema maior mesmo é educar, como já dizia o filósofo alemão “*o homem é a única criatura que precisa ser educada, pois é a disciplina que o impede de desviar-se do seu destino e o homem não pode tronar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ela é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto ao homem*” (Kant. 2004. p. 11ss).

Assim, a questão da qualidade; do acesso e permanência; das questões relativas à inclusão; discussões de gênero; mas sobretudo a educação de fato, entre outras tantas, tem ocupado cada vez mais a roda das discussões seja nos congressos, seminários, seja nas atividades de pesquisa dos grupos e mesmo no cotidiano das escolas. Direta ou indiretamente, com maior ou menor enfoque, estes temas permeiam as políticas oficiais, tanto como resultado das pressões dos movimentos sociais, quanto pela “complacência” ou esperteza de certos dirigentes ou de organismos oficiais na construção/implementação de políticas capazes de abafar a insatisfação de determinados grupos/etnias/minorias ou qualquer nome que queiramos atribuir-lhes.

A perseguição/procura de um modelo

Não é novidade ouvirmos o lamento de professores a procura de um modelo que possa satisfazer seus anseios pedagógicos, organizativos, estruturais e de aprendizagem. Por certo, um modelo único, numa sociedade como a nossa, seria no mínimo esdrúxulo, dada a riqueza cultural, geográfica, patrimonial, artística, linguística, filosófica e pedagógica – se bem que, em termos de proposta pedagógica não vislumbro muitas diferenças entre as tantas “inovações” que encontramos pelo Brasil – creio que temos uma grande '*escola nova*', inclusive com péssimas compreensões por parte de muitos pedagogos sobre o que foi a proposta de Escola Nova de Dewey e as implementações que fizeram dela em terras tupiniquins.

Diante de toda sorte de interpretações das políticas educacionais, a criação das principais ações de nível mundial e suas conseqüências no território brasileiro precisam

ser retomadas. Desde o lançamento dos princípios da conferência de Educação para Todos de Jomtien, passando por Bolonha e chegando ao PDE/REUNI, podemos agrupar estratégias, ações, metodologias que norteiam/ram o surgimento de tais propostas e suas consequências nos sistemas educacionais dos diferentes países, sobretudo o Brasil. Deste modo, o quadro abaixo pode nos ajudar a compreender melhor o surgimento e as consequências de tais políticas/projetos.

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS POLITICAS E PROPOSTAS EDUCACIONAIS SUGERIDAS POR ORGANISMOS/CÚPULAS PARA DE REESTRUTURAÇÃO DE CURRÍCULOS E SISTEMAS

Ano	Ação	Finalidade/s
1988	Magna Carta das Universidades	Reafirma o papel da universidade como depositária da tradição humanista exigindo a outorga da autonomia para poder levar a cabo suas nobres funções quais sejam, o ensino e a investigação científica.
1990	Declaração de Jomtien – Tailândia	Universalizar o acesso à educação básica, promovendo a equidade; Concentrar a atenção na aprendizagem; Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; Fortalecer alianças.
1993/1996	Comissão da Unesco – relatório “um tesouro a descobrir”.	Agrupar informações sobre o processo educativo no que tange as tensões entre o global e o local; o universal e o singular; a tradição e a modernidade; flexibilidade dos sistemas; diversificação de cursos; defesa da educação como processo ao longo da vida.
1998	Carta de Bolonha	Uniformização do ensino superior e tecnológico na comunidade européia, baseado em dois ciclos, que promova a mobilidade do estudante, a cooperação para garantia da qualidade com limite de data para 2010.
2000	As dez novas competências para ensinar (Perrenoud)	Tenta redefinir a atividade pedagógica-escolar em dez categorias de um receituário simplório como trabalhar a partir das representações dos alunos até prevenir a violência na e fora da escola.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação 2007-2020.	Mostrar a sociedade tudo e que se passa dentro e fora da escola; avaliar as crianças dos seis aos oito anos; atenção especial à

	REUNI	educação de jovens e adultos; criação de um piso salarial nacional para a educação básica; criação dos institutos federais de educação tecnológica superior; criação do banco de professores equivalentes; elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90%; relação 18/1 aluno-professor, entre outros.
--	-------	--

Quadro construído a partir das leituras realizadas para a elaboração do presente texto.

Tais iniciativas, sejam elas locais ou globais, interferem diretamente nos processos de ensino aprendizagem, sejam por imposição do sistema, seja por ingenuidade do professor que, a procura de modelos, se entrega sem reflexão a receitas criadas fora dos espaços escolares vislumbrando com isso a resolução das questões da educação apenas pela adoção de um discurso novo, quando na maioria das vezes a prática educativa, no Brasil, continua sendo a “La Dewey”, ou seja, uma escola nova remendada por tecidos vários em cujas dobras os princípios da teoria se perde, se é que ela foi compreendida e posta em prática pelos educadores deste país.

De toda forma, as representações sobre o currículo, o espaço que ele ocupa em tempos de globalização de saberes e tecnologias, sua importância para legitimar ou não determinadas práticas que concorrem para firmar identidades de grupos/sujeitos preservando as diferenças sobre aqueles/as que, em última instância, refletirá a formação recebida e seu resultado pode se expressar práticas menos propensas aos estereótipos e equívocos de colonialismo linguístico ou cultural. A falácia da flexibilidade não tem garantido eficiência e eficácia, serve mais ao discurso da moda daqueles/as preocupados em desova de livros com temas modernistas.

Dentre os pontos que suscitam reflexões, tendo como base esse conjunto de iniciativas, algumas precisam, de nossa parte, mais atenção do simplesmente agitar faixas e gritar palavras de ordem, muito embora elas sejam necessárias em vários momentos, apontamos: a flexibilidade curricular; atribuição de tarefas à escola cuja responsabilidade são de outras instâncias; vulgarização do processo de ensino/aprendizagem;entre outras.

Embora a carta de Bolonha tenha uma finalidade específica, qual seja, reorganizar o sistema educacional europeu, criando uma forma de creditação, mobilidade e qualidade para o ensino, não podemos negar que, tanto na proposta da Universidade Nova do reitor da federal da Bahia, quanto na proposta de reestruturação

apresentada pelo governo federal, a flexibilidade curricular e o tempo de duração do curso se apresentam como pilares centrais.

Exemplos de flexibilidade curricular podem ser encontradas na nova grade do curso de direito da Universidade de São Paulo; das recomendações da Universidade Nova e do Esboço normativo do REUNI. No caso da USP², os alunos que ingressarem na 181ª turma do curso poderão escolher livremente até 40 % da grade curricular, segundo o professor João Grandino Rodas, diretor da faculdade.

No caso da Universidade Nova, proposta do reitor da federal da Bahia, a flexibilização do currículo também se apresenta como a grande diferencial, propondo inclusive o bacharelado interdisciplinar.

Interdisciplinariedade que vem sendo um desafio na educação há pelo menos 20 anos, nunca se concretizou como projeto, nem vai, simplesmente porque a formação do sujeito não contempla isso. Ora, se fizermos uma seleção dos editais de concursos para as universidades, dificilmente encontraremos algum código de vaga que aceite um mestre ou doutor formado num programa interdisciplinar. Isso ocorre, não porque o programa seja ruim, mas porque os cursos precisam de profissionais com formação específica. Também é verdade que a capes não sai aprovando qualquer proposta de programa de pós-graduação. Nesta mesma linha de raciocínio, temos o psicopedagogo: um pedagogo que acha que pode clinicar porque fez uma especialização de fim de semana com carga horária ínfima de psicologia. Assim, pensamos que flexibilização de currículo garante muito pouca qualidade à formação, já que nas propostas colocadas o que se percebe é a inclusão dos princípios do relatório Jaques Delors (2006) e das premissas de Perrenoud (2000).

Por outro lado, uma leitura rápida do texto da Universidade Nova nos remete ao sistema de educação francês que, “naturalmente” vai encaminhando o aluno para uma profissão, claro que para os franceses soa natural que o filho de um mecânico vá sendo educado/moldado para ser mecânico, enquanto que o filho de um intelectual da Escola de Altos Estudos seja, por conseguinte, aluno desta mesma escola.

No que tange ao espontaneísmo apregoado por Perrenoud, pelas pedagogias 'modernas' reforçado no prefácio do relatório da comissão da UNESCO que diz:

“a educação é, também, um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher em nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no

2 Ver matéria publicada no jornal Folha de São Paulo em 24/07/07.

sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação... a comissão pensa que em sistemas mais flexíveis constituem propostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego... para dar bons resultados, a educação deve evidentemente responder a necessidades específicas, ensinar habilidades e preparar os indivíduos para desempenharem um papel na economia” (UNESCO, 2006. p. 11).

ele tem sido muito maléfico à educação, já que perpassa uma idéia de que qualquer atividade que alunos façam, independente da orientação/diretriz dada ou direcionado pelo professor seja considerada, com o mesmo grau de verdade/qualidade do que uma atividade pedagógica programada e desenvolvida com acompanhamento e direcionada pelo mestre.

Para um educador que prima por uma prática fundamentada em princípios e métodos, não fica muito difícil perceber no relatório as interferências da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Não foi sem pensar que Organização Mundial do Comércio – OMC - classificou a educação como um serviço e não um direito do cidadão. É o mercado estabelecendo as regras de como deve ser conduzida a formação dos alunos. Isso não seria tão aberrante se a profissionalização técnica fosse incorporada com menor repulsa por parte dos professores e entidades que defendem a qualidade na educação. Seria o caso de pensarmos que todos devem ter acesso a uma formação, embora nem todos queiram fazer curso universitário, ou fazê-lo apenas por falta de opção ou ainda pelo status que o diploma lhe confere, fato questionável onde não se tem emprego, porém não falta trabalho.

Como o texto é uma tentativa inicial de confrontar posições, ficaremos apenas com algumas palavras de Gramsci para nos contrapormos a esta metralhadora que quer, a todo custo, solapar nossa capacidade de refletir sobre o currículo flexível e espontaneísmo quando nos diz:

“a escola ativa, ou seja, a escola amigável entre professor e aluno, a escola ao ar livre, a necessidade de deixar livre, sob a vigilância mas não sob o controle evidente do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do estudante. A Suíça deu uma grande contribuição à pedagogia moderna (Pestalozzi), graças à tradição genebrina de Rousseau, na realidade, esta pedagogia é uma forma confusa de filosofia ligada a uma série de regras empíricas. Não se levou em conta que as idéias de Rousseau são uma violenta reação contra a escola e os métodos dos jesuítas e, enquanto tal, representam um progresso: mas posteriormente formou-se uma espécie de igreja, que paralisou os estudos pedagógicos e deu lugar a curiosas involuções (nas

palavras de Gentile e Lombardo -Radice). A espontaneidade é uma dessas involuções: quase se chega a imaginar que cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desnovelar. Na verdade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a. A espontaneidade se analisada, torna-se cada vez mais problemática. De resto, a escola (isto é, a atividade educativa direta) é somente uma fração de vida do aluno, no qual entra em contato tanto com a sociedade humana quanto com a societas rerum formando-se critérios a partir destas fontes “extra escolares” muito mais importantes do que habitualmente se crê. A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a historia humana e com a história das coisas, sob o controle do professor (Cadernos do Cárcere. v. 2. p. 62-3. 2001)

Então, penso que o PDE, ao propor a criação de mais 150 Institutos Federais de Educação Tecnológica Superior – IFETS – daria a algumas centenas de jovens a possibilidade de fazer um bom curso técnico, em vez de ficar numa licenciatura durante quatro anos sem que isso lhe cause prazer, e sobretudo que, depois de formado, ele tenha certeza de uma vaga no mercado de trabalho, condição primeira de todo homem, já que o ócio fica para uns poucos privilegiados.

Ainda seria fundamental retomar Kant para nos opormos a flexibilidade da ação pedagógica e dos percursos de formação “*é pela educação que o homem se disciplina, torna-se culto... fica prejudicada a criança que é acostumada a considerar tudo como divertimento... a escola é uma cultura obrigatória onde a educação é impositiva mas, nem por isso, escravizante*”(2004. p. 25ss). Entendemos que sem direção o processo pedagógico pode resultar em alguma formação, mas “*é preciso ter pensamentos, não apenas pontos de vista, refletir sobre a melhor maneira de nos tornarmos homens cultos*” (Nietzsche. 2003. p. 54ss).

Embora os projetos e ou políticas de educação, em certos momentos, nos causem surpresas, é possível refletir acerca do que está sendo oferecido, independente do paladar. Assim, queremos fazer um esforço para compreender o que estas políticas trazem, implícita ou explicitamente, no quadro que segue:

Política/Projeto	Pontos +	Pontos -
JOMTIEN	Oficialmente a educação ganha status de política pública internacional.	- é apenas uma carta de intenções que não estabelece responsabilidades aos governos, sobretudo aos países ricos.
BOLONHA	Países adotam um plano a longo prazo com linhas, metas, ações e objetivos a	- Trás implícito uma concepção da facilidade de aplicação das metas sem definir recursos e responsabilidades;

	serem cumpridos.	- preocupação fundamental com “serviçais qualificados”
PDE-REUNI	<ul style="list-style-type: none"> - Cria IFETs; - Expansão pode ser planejada; - Garante autonomia para apresentação de propostas de expansão, reivindicação histórica da categoria; - Cria o banco de professor equivalente que facilitaria a seleção e contratação de professores efetivos nas IFES; 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta estabelecer uma política clara sobre educação profissional de nível superior; - O banco não é garantia de contratação, apenas facilita as possíveis contratações; - 20% do orçamento da universidade não garante qualidade e estrutura necessária para o programa de expansão, cursos, laboratórios, infra-estrutura, etc; - a relação 18/1 descaracteriza a atuação dos professores em programas de pós-graduação, pois sabemos que um professor não tem condições de manter 20 horas na graduação, projetos de pesquisa e aulas nos programas de pós, além do mais, na maioria dos cursos essa relação já é inclusive superior, exceto na química, física e alguma engenharia; - aumento da taxa de conclusão para 90%. É bom lembrarmos os resultados das aprovações automáticas que alguns estados adotaram.

Todavia, ao mesmo tempo que propala a expansão de infra-estrutura e vagas, o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC - aponta o enxugamento dos gastos públicos – limite de 1,5% para acréscimo de folha de pagamento. Será uma equação difícil de ser resolvida. Ou a educação será vista como um investimento pois é com ela que a cultura e o conhecimento se constroem e se socializam nas mais diversas formas, sem a determinação do mercado, ou daremos ao mercado a oportunidade de reger o processo formativo e ai creio que para os seus interesses não haverá falta de recursos.

Dentro do espírito da carta de Bolonha, o PDE/REUNI (2007. p. 11/21), em vários momentos externaliza a recomendação da flexibilidade, isso pode observado nos seguinte pontos:

*“implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos (item 3.2.1 dimensões); com efeito o REUNI oferece uma oportunidade para inovar o cenário da educação superior, permitindo novos mecanismos de seleção, **novas articulações curriculares, novos percursos formativos** (item 9 recomendações). Grifo nosso.*

Assim, vamos percebendo que as intenções de Bolonha vão sendo incorporadas

ao REUNI mesmo que as palavras não sejam ditas, ou escritas no projeto. Por outro lado, isso também sido uma bandeira de luta do ANDES, autonomia para decidir o que e como fazer. É claro que toda reestruturação só é possível se forem dadas as condições materiais e de trabalho para sua execução, ou seja, será preciso mais investimento. Aqui cabe o alerta do Tribunal de Contas da União quando detecta que o governo não investiu nem o que foi planejado em 2006 conforme parecer do ministro Ubiratan Aguiar ao ler o relatório³ na Comissão Mista de Orçamento da Câmara dos Deputados.

Por certo, educação como investimento aparece nos discursos tanto da OCDE, OMC, do governo brasileiro e da UNESCO. Vale lembrar que entre o discurso e a efetivação das políticas educacionais, permeiam decretos, portarias, projetos de leis e resoluções que nem sempre vem a publico da sociedade, salvo raras exceções. Normalmente os discursos são públicos e as portarias, decretos são privados, no sentido da pouca visibilidade.

Assim, o território do currículo e o papel que ele exerce ou deveria exercer na formação dos profissionais, é um desafio permanente, não por conta dos modismos, mas particularmente porque os humanos são movidos pelo espírito de descoberta e porque a Cultura não se constitui num estátua de bronze na ante sala de alguma academia. Currículo e Cultura não podem, nem devem estar a mercê do mercado, nem tão pouco serem fundados no senso comum, sob pena de legitimarmos o dito “a unanimidade é burra!”.

Referencias:

ALTHUSSER, Louis. Sobre o Trabalho Teórico. Trad: Joaquim J. Moura Ramos. Editorial Presença/Martins Fontes. Lisboa. 1978.

BRASIL. Decreto presidencial N. 6.096. REUNI – reestruturação e expansão das universidades federais - diretrizes gerais. Brasília. 2007.

CANDAU, Vera M. (org). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro. DP&A. 2002.

DELORS, Jacques. A educação para o século XXI. Trad: Fátima Murad. Artmed. Porto Alegre. 2005.

EDUCAÇÃO, um tesouro a descobrir. Trad: José C. Eufrázio. Brasília. MEC/UNESCO. Cortez. São Paulo. 2006.

³ Conforme divulgado pela Agencia Brasil e postada na página do ANDES-SN em 31 de agosto de 2007.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. Trad: Carlos N. Coutinho. v. 2. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2001.

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. EdUnimep. Piracicaba. 2004.

MAKARENKO, Anton. Fundamentos da Escola do Trabalho. Expressão Popular. São Paulo. 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. Escritos de Educação. Trad: Noéli C. De M. Sobrinho. EdPuc. São Paulo. 2003.

PERRENOUD, Philip. As dez novas competências para ensinar.

UMA CARACTERIZAÇÃO DO COMPORTAMENTO DE LEITURA DOS ALUNOS DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ A PARTIR DE INDICATIVOS DA PRÁTICA CURRICULAR.

Autor: SANTOS, Layane Bastos dos – UESPI – layane_bastos@yahoo.com.br.

Co-autor: NEGREIROS, Fauston – UESPI – faustonnegreiros@yahoo.com.br

1- INTRODUÇÃO

O comportamento de leitura se constitui como um mediador indispensável para a ocorrência de novas aprendizagens e conseqüentemente, é ele imprescindível para a formação universitária. Além disso, ele é também uma importante ferramenta educativa de elaboração de significados e de produção de sentido, possibilitando mudanças qualitativas e revolucionárias em nossa história e em nosso pensamento, de maneira que faz parte de nossa herança cultural que determina nosso desenvolvimento pessoal e social.

A leitura pode ser compreendida como um processo complexo que se inicia e se desenvolve, ao longo da vida do indivíduo, sendo em nossa cultura, predominantemente, aprendida na escola, em função das experiências criadas nos contextos formais de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, entre outros, Sampaio (1982), Carelli (1992), Molina, (1992), consideram que a aprendizagem da leitura se faz presente em todos os níveis de ensino. Quanto ao nível escolar, onde o ensino deva ser enfatizado, na literatura consultada se identificou diferentes ênfases, Molina (1992) sugere que essa ênfase deve ocorrer já na escola maternal, enquanto para Sampaio (1982) “caberia à Universidade, como agência formadora de profissionais que deverão ter maior probabilidade de intervir na sociedade, *dar um destaque especial* ao ensino da leitura, para preparar leitores críticos e criativos”.

Independentemente do grau de ensino considerado como essencial para o ensino da leitura, é durante o 3^o grau, que o indivíduo sente freqüentemente e com maior intensidade, a necessidade de ser um bom leitor, pois é solicitado um volume maior de leituras, como também as mesmas apresentam maior complexidade. Na Universidade freqüentemente a leitura é considerada como instrumental que o aluno tem pleno domínio, no entanto, na maioria das vezes isto não é real.

Além da leitura ser essencial no processo de ensino-aprendizagem, há de ser destacado ainda, conforme Witter (1997) que no ensino superior “é a última

oportunidade para tornar o cidadão um leitor competente, crítico, freqüente, criativo que compreende e usa de forma adequada as informações obtidas via texto.”

A inseparabilidade do comportamento de ler e estudar, portanto deve ser levada em consideração, em especial, quando se aborda o processo de aprendizagem formal. No ensino superior, estudar é uma exigência que demanda a presença de um comportamento de um “bom leitor” (Oliveira, 1993), pois ao entrar para a Universidade, a leitura constitui-se em um dos elementos fundamentais na metodologia de estudo ao longo do 3º grau.

Apesar de tal relevância, poucas tem sido as pesquisas que buscam estudar o comportamento de leitura na universidade, limitando as produções científicas referentes a caracterização do processo de aquisição da leitura, motivação pra ler, estimulação precoce da leitura, etc, todos esses eixos centrados em sua maior parte no ensino fundamental e médio. Por conta de tal fato, o presente trabalho objetiva caracterizar o comportamento e atitudes de leitura dos alunos do curso de psicologia da FACIME / UESPI, bem como analisar os seus hábitos de leitura, descrevendo quais as principais atitudes dos alunos de psicologia frente ao ato de ler, além de relacionar os fatores que influenciam na freqüência de leitura, identificando estratégias de leitura dos alunos face os textos universitários. A meta maior deste estudo foi de relacionar aspectos e indicativos curriculares no curso de Psicologia com o comportamento de leitura dos discentes.

Para alcançar tais objetivos, utilizou-se do método quanti-qualitativo, com uma amostra de 68 alunos do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí, sendo esta composta por alunos que cursam entre o segundo e o último semestre (exceto 1º, 2º e 7º semestres), nos turnos diurno e noturno, entre o período de maio a julho de 2007. Além disso, foram aplicados dois instrumentos (questionários), o primeiro instrumento investigou as atitudes de leitura dos sujeitos quanto aos seguintes aspectos: leitura/aprendizagem, sentimentos afetivos frente à leitura e leitura e lazer. O segundo instrumento caracterizou o comportamento de leitura quanto aos fatores que influenciam a auto avaliação como leitor, significados sobre leitura, estratégias de leitura face aos textos escolares, dificuldades nas leituras de textos escolares, percepção quanto à eficiência de estratégias de estudo e dificuldades no curso. É imperioso ressaltar que os referidos instrumentos foram cruzados com os currículos (dois) efetuados no momento.

2-MÉTODO

2.1. Participantes/sujeitos da pesquisa

O presente estudo foi realizado na Universidade Estadual do Piauí, mais especificamente na Faculdade de Ciências Médicas – FACIME, localizada no Centro da Cidade de Teresina-Piauí. Pretendeu-se realizar a pesquisa com um grupo amostra de 68 alunos do curso de Psicologia, aproximadamente 25% do total de 235 estudantes, que cursam entre o segundo e o último semestre de bacharelado em psicologia, nos turnos diurno e noturno, entre o período de maio a julho de 2007, ficando a mostra proporcionalmente dividida em 8 alunos por semestre de curso. Para afeito de facilitar o procedimento de análises dos dados agrupou-se tal amostra em três grandes eixos de análise, segundo o currículo do curso:

Primeiro eixo: blocos de base curricular para a formação do Psicólogo

Nesse eixo de análise, consideraram-se as disciplinas propedêuticas e básicas que são ministradas nos períodos iniciais do curso, contendo as disciplinas fundamentais (introdução ao curso de psicologia, cidadania, bases antropológicas e filosóficas, etc.) e as pré-profissionalizantes (genética e embriologia, anatomia, bioquímica, fisiologia, etc.), as quais podem influenciar no comportamento de leitura das séries iniciais do curso de psicologia. Este eixo engloba do 1º ao 4º semestres.

segundo eixo: blocos curriculares de transição, específicos de curso de psicologia

Nesse eixo, os semestres foram agrupados em concordância com o fato de que nesses blocos (5º;6º;7º 8º blocos), há predominância de disciplinas de transição (disciplinas já específicas do curso de psicologia como por exemplo: Psicologia da personalidade, testes e exames psicológicos, educação para saúde, etc.), bem como já se encontram inseridas as disciplinas pré-profissionalizantes (psicologia escolar, psicologia organizacional, psicologia da família, etc.) .

Terceiro eixo: blocos curriculares profissionalizantes e práticos do curso de psicologia

Aqui, foram agrupados os semestres voltados para prática (10º bloco, com os estágios e o 9º, este último preparando para docência) e profissionalização (11º primeiro com o estágio de 400 horas e entrega da monografia de conclusão de curso - TCC).

2.2. Técnicas e Instrumentos de coleta de dados

A presente pesquisa, quanto a sua abordagem, se utilizou de uma tipologia quanti-qualitativa, visando se analisar não apenas o aspecto numérico e disposto em

gráfico do comportamento e atitudes da leitura, mas também se propõe a investigar o caráter contextual do fenômeno, propondo-se a compreender e analisar os dados de forma qualitativa e opinativa.

Por conta do principal objetivo do estudo (caracterização do comportamento e das atividades de leitura dos alunos de psicologia da UESPI), se realizou uma pesquisa de cunho descritivo, visando-se a descrição das características e do comportamento de ler, relacionando-o com o currículo por meio dos eixos, blocos em que os alunos se encontram, especificamente.

Os dados foram coletados, registrados e interpretados, utilizando-se técnicas padronizadas de coleta, sob a forma de questionários. Por ocasião de tal procedimento técnico, presente trabalho é uma pesquisa documental, em que o pesquisador efetua a coleta de dados originais em campo, diretamente no local de ocorrência do fenômeno pesquisado.

Por conta da utilização de tais tipos de pesquisa, para melhor analisar os métodos deste estudo, fez-se uso de documentação direta e indireta de dados. A documentação indireta foi utilizada durante a fase de levantamento bibliográfica, onde se realizou uma pesquisa para angariar obras clássicas, complementares e subsidiários de relevância para o tema, embasando o referencial teórico. A documentação direta por sua vez, foi utilizada na fase de pesquisa de campo, fazendo-se uso de dois questionários auto-aplicativos. Tais questionários foram embasados nos estudos de Myers(1999) sobre psicologia social e métodos de pesquisa.

2.3. Procedimento para análise dos dados.

Após a aplicação e recolhimento dos questionários, se procedeu a relação, codificações e tabulação dos dados, mediante a organização dos mesmos em três grandes eixos da análise global: *1º eixo: bloco básico curricular para a formação do psicólogo; 2º eixo: bloco de transição de disciplinas específicas do curso de psicologia; 3º eixo: bloco profissionalizante prático do curso de psicologia.* Tais eixos facilitaram a interpretação dos dados conforme o objetivo primordial do trabalho, caracterizando o comportamento e as atitudes de leitura, conforme a fase dos alunos dentre do curso.

A codificação, por sua vez, se caracterizou em verificar os dados dos questionários I e II, analisando-os conforme as categorias de análise específica de cada um e relacionando-as com os três eixos de análise global.

Por fim, na última fase, a de tabulação, após seleção e codificação, os dados foram dispostos em tabelas, para posterior análise e interpretação, caracterizando o comportamento e as atitudes de leitura em cada eixo curricular de análise.

3- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Atitudes frente à leitura

Para identificar as atitudes que os alunos têm frente à leitura utilizou-se o instrumento proposto por Mayers (1999), autoaplicativo e formulado pelos próprios pesquisadores sob a forma de inventário. Para análise das respostas dos alunos a este instrumento, agrupou-se os itens em três grandes categorias: *Leitura/Aprendizagem*; *Sentimento Afetivo frente à Leitura* e *Leitura/Lazer* e em três eixos de análise: a) *blocos curriculares de base para a formação do Psicólogo*; b) *blocos curricular de transição, específicos de curso de psicologia*; c) *blocos curriculares profissionalizantes e práticos do curso de psicologia*. Tal instrumento possui 30 assertivas objetivas, possuindo quatro opções de escolha: A) *CF: concordo fortemente*; B) *C: concordo*; C) *DF; discordo fortemente* e D) *D: discordo*.

3.1.1 Leitura/Aprendizagem

Observando-se os resultados obtidos através do Questionário de Atitudes sob o ponto de vista dos itens assinalados constatou-se que os alunos do Curso de Psicologia, *Leitura/Aprendizagem*, pode-se afirmar que estes alunos percebem a importância da leitura como fonte para a aprendizagem, pois todas as indicações foram nas colunas concordo e concordo fortemente, sendo que a maioria incidiu na coluna concordo fortemente.

O uso da leitura como fonte para a aprendizagem é muito importante e é enfatizada por Marobin (1983, p.102) quando afirma que é através da leitura que o estudante constrói, ele mesmo, o próprio curso universitário. Na leitura crítica e constante, ele assume pessoalmente o processo de sua aprendizagem. Aprende a discernir, discriminar, organizar, coordenar, compreender, explicitar, caracterizar, formular, confrontar e interpretar, incorporar e assimilar os conteúdos apresentados.

Blocos curriculares de base para a formação do Psicólogo

Nesse eixo de análise, predominou uma atitude positiva frente ao processo de leitura como sendo imprescindível para um a aprendizagem eficaz, podendo tal fato ser influenciado conforma Figueredo (1999) pela presença de disciplinas fundamentais (introdução ao curso de psicologia, cidadania, bases antropológicas e filosóficas, etc.) e as

pré-profissionalizantes (genética e embriologia, anatomia, bioquímica, fisiologia, etc.)

Tabela 1: blocos de base para a formação do Psicólogo

Atitude Frente ao Processo	
Leitura/Aprendizagem	Resultados
Atitude Positiva	55%
Atitude Negativa	45%

fonte: pesquisa junho/2007

Blocos curriculares de transição/específicos de curso de Psicologia

Nesse eixo, os semestres foram agrupados em concordância com o fato de que nesse bloco, há predominância de disciplinas de transição (disciplinas já específicas do curso de psicologia como por exemplo: Psicologia da personalidade, testes e exames psicológicos, educação para saúde, etc.), bem como já se encontram inseridas as disciplinas pré-profissionalizantes (psicologia escolar, psicologia organizacional, psicologia da família, etc.), o que também pode ter influenciado uma atitude positiva.

Tabela 2: blocos curriculares de transição/específicos de curso de psicologia

Atitude Frente ao Processo	
Leitura/Aprendizagem	Resultados
Atitude Positiva	53%
Atitude Negativa	47%

fonte: pesquisa junho/2007

Blocos curriculares profissionalizantes e práticos do curso de psicologia

Nesse eixo, os semestres foram agrupados em concordância com o fato de que nesse bloco, há predominância de disciplinas de transição (disciplinas já específicas do curso de psicologia como por exemplo: Psicologia da personalidade, testes e exames psicológicos, educação para saúde, etc.), bem como já se encontram inseridas as disciplinas pré-profissionalizantes (psicologia escolar, psicologia organizacional, psicologia da família, etc.). Nele, também observou-se uma atitude positiva quanto ao processo Leitura/Aprendizagem.

Tabela 3: blocos profissionalizantes e práticos do curso de psicologia

Atitude Frente ao Processo	
Leitura/Aprendizagem	Resultados
Atitude Positiva	68%
Atitude Negativa	32%

fonte: pesquisa junho/2007

3.1.2 Sentimentos Afetivos frente a Leitura

Pôde-se observar que dos 18 itens que dizem respeito a *Categoria Sentimentos Afetivos frente a Leitura*, apareceram muitas indicações na coluna *concordo fortemente*: para a assertiva *Não gosto de ler para atividades acadêmicas*, e

nenhum item com assertiva positiva nesta coluna. Porém na coluna *concordo* aparecem 25 indicações. Nas colunas *discordo fortemente* e *discordo* aparecem 30 indicações, o que não pode ser considerado um resultado positivo. Sendo assim, se pode afirmar que os alunos (em nenhum dos eixos) possuem atitudes positivas em relação a esta categoria.

Tabela 4: blocos curriculares de base para a formação do Psicólogo

Atitude Frente aos Sentimentos afetivos na leitura	Resultados
Atitude Positiva	57%
Atitude Negativa	43%

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 5: blocos curriculares de transição/específicos de curso de psicologia

Atitude Frente aos Sentimentos afetivos na leitura	Resultados
Atitude Positiva	48%
Atitude Negativa	52%

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 6: blocos curriculares profissionalizantes e práticos do curso de psicologia

Atitude Frente aos Sentimentos afetivos na leitura	Resultados
Atitude Positiva	41%
Atitude Negativa	59%

fonte: pesquisa junho/2007

3.1.3 Categoria Leitura/Lazer

Com relação à *Categoria Leitura/Lazer*, encontrou-se 44 indicações para a coluna *concordo*. Essas indicações parecem demonstrar que os alunos encaram a leitura como forma de lazer, embora não *concordem fortemente* em nenhuma opção.

A leitura como lazer poderia representar uma possibilidade de ampliação de horizontes, como sugere Moraes (1996, p. 12-3) ao afirmar que, “... *lemos para sonhar e para aprender a sonhar... a melhor maneira de começar a sonhar é por meio dos livros... aprender a dedicar-se totalmente a leitura, é viver inteiramente como personagens de um romance..*”.

Tabela 7: blocos curriculares de base para a formação do Psicólogo

Atitudes frente à Leitura/Lazer	Resultados
Atitude Positiva	66%
Atitude Negativa	34%

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 8: blocos curriculares de transição/específicos de curso de psicologia

Atitudes frente a Leitura/Lazer	Resultados
Atitude Positiva	60%
Atitude Negativa	40%

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 9: blocos curriculares profissionalizantes e práticos do curso de psicologia

Atitudes frente a Leitura/Lazer	Resultados
Atitude Positiva	67%
Atitude Negativa	33%

fonte: pesquisa junho/2007

3.2 Caracterização do comportamento de leitura frente indicativos curriculares (blocos)

Para caracterizar o comportamento de leitura dos sujeitos, utilizou-se um instrumento com 7 questões, contemplando aspectos da história de leitura geral e acadêmica dos mesmos.

O questionário II, por sua vez foi analisado quantitativamente, de modo a contabilizar o número de respostas em cada uma das múltiplas escolhas, calculando-se a porcentagem dos sujeitos que deram determinadas respostas e disponibilizando posteriormente os resultados em formas de gráficos e tabelas agrupados em cada uma das cinco categorias a seguir: *1 – auto-avaliação como leitor; 2 – estratégias adotadas na leitura; 3–dificuldade na leitura de textos técnicos e científicos; 4 –eficiência das estratégias de leitura; e 5 – dificuldades no curso.*

3.2.1 Auto Avaliação como Leitor em condições curriculares distintas

A autopercepção dos sujeitos *quanto à frequência de seus comportamentos de leitura* é a de que a maioria de 44 % são *leitores ocasionais* (o resultado se repetiu em todos os eixos de análise), conforme resultados apresentados. No eixo I, 20% consideravam-se *leitores assíduos*, 25 % de sujeitos consideraram-se *mau leitores*, 11% dos percebiam-se como *leitores críticos*. Nenhum dos pesquisados se percebeu como um *não leitor*.

Tabela 10: blocos curriculares de base para a formação do Psicólogo

Auto Avaliação como leitor	Resultados
Leitor ocasional	44%
Leitor crítico	11%
Leitor assíduo	20%
Mau leitor	25%
Não leitor	0%

fonte: pesquisa junho/2007

No eixo II, 15% consideraram-se como *leitores críticos*, 45 % assinalaram a opção *leitor ocasional*, e 15% dos alunos passaram a ter a percepção de serem *maus leitores* e 25% *leitores assíduos*.

Tabela 11: blocos curriculares de transição/específicos de curso de psicologia

Auto Avaliação como leitor	Resultados
Leitor ocasional	45 %
Leitor crítico	15 %
Leitor assíduo	25%
Mau leitor	15%
Não leitor	0 %

fonte: pesquisa junho/2007

O resultado apresentado no eixo III, a maioria continua percebendo-se como *leitor ocasional*(54%), porém com uma frequência acentuadamente diminuída em detrimento do aumento da percepção de *criticidade* (9%) na leitura, 17% considerou-se *mau leitor* e 20 % *leitor assíduo* , o que deve decorrer por conta do volume de estágios, que possivelmente deprime a leitura analítica e reflexiva, por causa do tempo de dedicação.

Tabela 12: blocos curriculares profissionalizantes e práticos do curso de psicologia

Auto Avaliação como leitor	Resultados
Leitor ocasional	54%
Leitor crítico	9%
Leitor assíduo	20%
Mau leitor	17%
Não leitor	0%

fonte: pesquisa junho/2007

3.2.2 Estratégias Adotadas nas Leituras em blocos curriculares diversos

Os resultados das estratégias que os sujeitos adotam nas leituras, de forma geral, estão apresentados no tabelas 11 a 13. Verifica-se que não há uma alta predominância de nenhuma delas, em nenhum dos eixos de análise.

Tabela 13 - Estratégias de Leitura adotadas pelos alunos do eixo curricular I

Estratégias de leitura	Resultados
Segue seqüencialmente o texto lendo cada parte atentamente	25%
Faz uma leitura geral e retorna aos parágrafos considerados mais importantes	25%
Espia o texto no geral identificando pontos principais e depois realiza uma leitura analítica	25%
segue seqüencialmente o texto lendo cada parte atentamente em voz alta;	25 %

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 14 - Estratégias de Leitura adotadas pelos alunos do eixo curricular II

Estratégias de leitura	Resultados
Segue seqüencialmente o texto lendo cada parte atentamente	30 %
Faz uma leitura geral e retorna aos parágrafos considerados mais importantes	25 %
Espia o texto no geral identificando pontos principais e depois realiza uma leitura analítica	25%
segue seqüencialmente o texto lendo cada parte atentamente em voz alta;	20 %

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 15 - Estratégias de Leitura adotadas pelos alunos do eixo curricular III

Estratégias de leitura	Resultados
Segue seqüencialmente o texto lendo cada parte atentamente	25 %
Faz uma leitura geral e retorna aos parágrafos considerados mais importantes	25 %
Espia o texto no geral identificando pontos principais e depois realiza uma leitura analítica	30 %
segue seqüencialmente o texto lendo cada parte atentamente em voz alta;	20 %

fonte: pesquisa junho/2007

3.2.3 Dificuldades na Leitura de Textos Técnico-Científicos

Os resultados dos graus de dificuldades com que os sujeitos se defrontam nas leituras de textos técnico-científicos estão apresentados na Tabela 4 a tabela 7. Observa-se que houve predominância da existência de freqüentes dificuldades nestas leituras, tanto no eixo I (55%), quanto no eixo II (50%), bem como, no eixo III (70%). Presume-se que a incidência do aumento da freqüência de *dificuldade* no eixo III, seja decorrente da maior conscientização dos alunos a respeito de suas dificuldades na leitura. Talvez essas dificuldades sejam efetivamente aumentadas em função do avanço na série do curso, onde naturalmente elas são maiores.

Tabela 16 – Grau de dificuldades de leitura de textos técnicos e científicos encontradas pelos alunos do eixo curricular I

Grau de dificuldade	Resultados
Freqüente	55 %
Ocasional	35 %
rara	10 %

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 17 – Grau de dificuldades de leitura de textos técnicos e científicos encontradas pelos alunos do eixo curricular II

Grau de dificuldade	Resultados
Freqüente	50 %
Ocasional	30 %
rara	20 %

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 18– Grau de dificuldades de leitura de textos técnicos e científicos encontradas pelos alunos do eixo curricular III

Grau de dificuldade	Resultados
Freqüente	70 %
Ocasional	20 %
rara	10 %

fonte: pesquisa junho/2007

Oliveira (1993), Santos (1989), Mascarenhas (1984) e Braga (1983) também investigaram o grau de dificuldade que seus sujeitos tinham na compreensão de textos de estudo, tendo todos encontrado resultados semelhantes aos encontrados neste estudo, ou seja, que as dificuldades de compreensão encontradas nas leituras de estudo são ocasionais.

A maioria considera que suas maiores dificuldades estejam relacionadas com a *falta de pré-requisito* e a *complexidade do conteúdo*, pode-se atribuir essas dificuldades à deficiência de suas aprendizagens no decorrer de suas vidas escolares.

Tabela 19 – Maiores dificuldades de leitura de textos técnicos e científicos encontradas pelos alunos do eixo curricular III

Maiores dificuldades nas leituras acadêmicas	Resultados
Análise do texto	10 %
Terminologia técnica	15 %
Falta de Pré-requisito	40%
Estilo do autor	5%
Complexidade do conteúdo	30 %

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 20 – Maiores dificuldades de leitura de textos técnicos e científicos encontradas pelos alunos do eixo curricular II

Maiores dificuldades nas leituras acadêmicas	Resultados
Análise do texto	10 %
Terminologia técnica	5 %
Falta de Pré-requisito	45 %
Estilo do autor	0%
Complexidade do conteúdo	40%

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 21 – Maiores dificuldades de leitura de textos técnicos e científicos encontradas pelos alunos do eixo curricular III

Maiores dificuldades nas leituras acadêmicas	Resultados
Análise do texto	10 %
Terminologia técnica	20 %
Falta de Pré-requisito	35%
Estilo do autor	5%
Complexidade do conteúdo	30%

fonte: pesquisa junho/2007

Ao facilitar o acesso à Universidade, sem simultaneamente estabelecer mecanismos de melhoria no desempenho em leitura, a política educacional brasileira levou o ingresso de alunos no 3º grau que não dominam habilidades básicas em leitura, como apontam Lopes & Ribeiro (1992).

Resultado similar foi obtido por Bartalo (1997), que encontrou em sua pesquisa que a complexidade do texto foi a dificuldade mais apontada pelos sujeitos.

3.2.4 Percepção quanto à Eficiência das Estratégias de Estudo frente a indicativos curriculares

Nas Tabelas 10 a 12, estão apresentados os resultados das estratégias de estudo consideradas mais eficientes pelos sujeitos. Verifica-se que nenhum sujeito, em nenhum dos eixos de análise, considera a estratégia de *resumir ao final do texto ou resumir ao final de cada tópico* como eficiente. Talvez este resultado possa ser atribuído à complexidade inerente ao resumir, que demanda elevado nível de compreensão para sua efetivação. A maioria considera que *ler o texto em voz alta o texto e sublinhar os pontos importantes enquanto lê* sejam estratégias de estudo eficiente.

Tabela 22 - Estratégias de Estudo Consideradas mais Eficientes pelos Alunos do eixo curricular I

Estratégias de Estudo Consideradas mais Eficientes	Resultados
ler silenciosamente e depois sublinhar partes importantes.	20 %
ler o texto em voz alta	50 %
ao final da leitura, resumir com as próprias palavras todo o texto.	0%
ao final de cada tópico, resumir com as próprias palavras;	0%
sublinhar o texto enquanto lê.	30%

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 23 - Estratégias de Estudo Consideradas mais Eficientes pelos Alunos do eixo curricular II

Estratégias de Estudo Consideradas mais Eficientes	Resultados
ler silenciosamente e depois sublinhar partes importantes.	20 %
ler o texto em voz alta	40 %
ao final da leitura, resumir com as próprias palavras todo o texto.	0%
ao final de cada tópico, resumir com as	0%

próprias palavras; sublinhar o texto enquanto lê.	40%
--	-----

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 24 - Estratégias de Estudo Consideradas mais Eficientes pelos Alunos do eixo curricular III

Estratégias de Estudo Consideradas mais Eficientes	Resultados
ler silenciosamente e depois sublinhar partes importantes.	20 %
ler o texto em voz alta ao final da leitura, resumir com as próprias palavras todo o texto.	30 %
ao final de cada tópico, resumir com as próprias palavras;	0%
sublinhar o texto enquanto lê.	50%

fonte: pesquisa junho/2007

A respeito da técnica de sublinhar e ler em voz alta, Peterson (1992) investigou as funções cognitivas do sublinhar o texto enquanto lê com 66 estudantes de college, tendo delineado quatro condições experimentais: a primeira, sublinhar enquanto estuda e rever o texto sublinhado; a segunda, sublinhar enquanto estuda e rever o texto sem o sublinhado, a terceira, estudar e rever sem sublinhar e a quarta ler em voz alta. Face a um teste que avaliava as recordações dos fatos e a memória inferencial, verificou-se que os sujeitos submetidos à primeira e a última condições, apresentaram desempenho inferior em memória inferencial quando comparado com os outros dois grupos. Segundo a autora, os resultados indicam que o sublinhar e ler em voz alta, aparentemente, não parece ser útil, seja para a função de codificação, seja para a de revisão, além de poder ser contra-produtivo para a memória inferencial.

3.2.5 Dificuldades no Curso ou no currículo

A *falta de tempo para estudar* foi a dificuldade mais apontada pelos sujeitos, em todos os eixos, seguida pela *falta de hábito de leitura* e pela *falta de conhecimento prévio*, conforme resultados apresentados nas Tabelas 13 a 16. vale ressaltar que nenhum sujeito marcou a opção não tenho dificuldades para ler em nenhum dos eixos.

Tabela 25 - Dificuldades Encontradas no Curso para ler pelos alunos do eixo curricular I

Dificuldades encontradas para ler no curso	Resultados
não tenho dificuldades para ler	0 %
falta de hábito de leitura em si	20 %
falta de conhecimento prévio dos assuntos	20%
falta de estímulo para ler	15%
falta de tempo para estudar	45%

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 26 - Dificuldades Encontradas no Curso para ler pelos alunos do eixo curricular II

Dificuldades encontradas para ler no curso	Resultados
não tenho dificuldades para ler	0 %
falta de hábito de leitura em si	35 %
falta de conhecimento prévio dos assuntos	20%
falta de estímulo para ler	5%
falta de tempo para estudar	55%

fonte: pesquisa junho/2007

Tabela 27 - Dificuldades Encontradas no Curso para ler pelos alunos do eixo curricular III

Dificuldades encontradas para ler no curso	Resultados
não tenho dificuldades para ler	0 %
falta de hábito de leitura em si	20 %
falta de conhecimento prévio dos assuntos	5%
falta de estímulo para ler	5%
falta de tempo para estudar	70%

fonte: pesquisa junho/2007

Também Bartalo (1997) encontrou resultados idênticos junto à mesma comunidade do curso de biblioteconomia, com a maioria dos sujeitos de sua pesquisa apontando a falta de tempo para estudar como a maior dificuldade, seguida pela falta de hábito de leitura e falta de conhecimento.

O resultado mais quantitativo no eixo profissionalizante e prático do curso de psicologia em relação a opção *falta de tempo para estudar* (70%), possivelmente têm relação com o fato de que no 10º e no 11º blocos a carga horária de estágios é elevada,

podendo prejudicar o tempo útil do estudante de Psicologia desses eixos para realizar leituras.

Considerando as limitações destes resultados, que são parciais, constata-se a necessidade de estudos similares com outros cursos e outros aspectos para a geração de novos conhecimentos, alicerçando assim a possibilidade de intervir e melhorar o repertório de leitura do universitário, garantindo capacitação adequada para os futuros profissionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito central do presente trabalho foi caracterizar o comportamento de leitura dos alunos do curso de psicologia da FACIME/UESPI, por meio de uma investigação sobre as práticas de leitura destes estudantes, abordando a leitura numa perspectiva crítica, como uma prática que se sobrepõe a simples decifração de códigos lingüísticos e apresenta-se como algo além das palavras, algo que implica em apropriação e produção de sentido por parte do sujeito leitor.

Levou-se em consideração os pressupostos que alertam para inseparabilidade dos comportamentos de ler e estudar, devendo esta ser considerada relevante, especialmente quando se aborda o processo de aprendizagem formal, ainda mais no nível superior, onde estudar é uma exigência que demanda uma quantidade significativa de leitura independente dos conteúdos dados em sala, pois a leitura constitui-se em um dos elementos fundamentais na metodologia de estudo ao longo do 3º grau. Além disso, o atual contexto sócio- econômico vem requerendo dos currículos universitários, cada vez mais profissionais com maior competência na interpretação contextual, aonde o ato de ler se torna um importante aliado pois transforma o pensamento e, portanto, amplia a capacidade interpretativa do leitor, transformando-o em um cidadão competente, crítico, freqüente, criativo que compreende e usa de forma adequada às informações obtidas via texto.

No processo da leitura fazem-se presentes elementos intervenientes que estão vinculados ao contexto local e ao currículo universitário, em que o leitor se desenvolve como ser plenamente social. O ambiente familiar, as contingências acadêmicas, fatores individuais e, sobretudo, as perspectivas futuras dos profissionais são elementos determinantes na formação de um indivíduo leitor.

É função da universidade explicitar o conceito de leitura e incentivar o hábito de ler, para que os estudantes possam, realmente, trabalhar sua complexidade,

visto que a leitura é uma constante em todas as aulas, e ainda, uma experiência pessoal e social de cada leitor. Nessa explicitação, é necessário mais que indicar obras teóricas sobre leitura, é preciso aprender a lidar com elas, cujos fundamentos básicos servirão como força geradora de mudanças. Dessa maneira, as novas gerações que atingirem o nível superior, ou mesmo as que forem concluindo, poderão assumir um novo comportamento em relação ao ato de ler, ao incluírem a leitura entre as suas necessidades básicas.

Para identificar as atitudes que os alunos têm frente à leitura utilizou-se o instrumento proposto por Mayers (1999), autoaplicativo e formulado pelo próprio pesquisador sob a forma de inventário. Para análise das respostas dos alunos a este instrumento, agrupou-se os itens em três grandes categorias: Leitura/Aprendizagem; Sentimento Afetivo frente à Leitura e Leitura/Lazer e em três eixos de análise: a) blocos de base para a formação do Psicólogo; b) blocos de transição, específicos de curso de psicologia; c) blocos profissionalizantes e práticos do curso de psicologia.

No referente a categoria *Leitura/Aprendizagem*, pode-se afirmar que os alunos de todos os eixos, percebem a importância da leitura como fonte para a aprendizagem, é através da leitura que o estudante constrói, ele mesmo, o próprio curso universitário. Já na categoria *Sentimento Afetivo frente à Leitura*, que caracteriza as atitudes pessoais dos alunos em relação a leitura, notou-se que, infelizmente, uma boa parte dos estudantes de psicologia não tem atitudes positivas em relação a esta categoria. A categoria leitura e lazer, demonstrou que os alunos encaram a leitura como forma de lazer, embora não concordem fortemente em nenhuma opção.

Para caracterizar o comportamento de leitura dos sujeitos, utilizou-se um instrumento com 7 questões, contemplando aspectos da história de leitura geral e acadêmica dos mesmos. Os resultados foram dispostos em formas de tabelas agrupados em cada uma dessas cinco categorias: 1 – auto-avaliação como leitor; 2 – estratégias adotadas na leitura; 3 – dificuldade na leitura de textos técnicos e científicos; 4 – eficiência das estratégias de leitura; e 5 – dificuldades no curso.

A autopercepção dos sujeitos quanto à frequência de seus comportamentos de leitura, o que se refere à categoria *auto-avaliação como leitor*, é a de que são a grande maioria em todos os eixos respondeu que se consideram *leitores ocasionais*, ou seja seu nível de leitura é mediano e não reflexivo, indo de encontro a necessidade da universidade de formar cidadãos competentes, críticos e criativos, em especial, no eixo

de profissionalização e prático do curso de psicologia, o qual apresentou os resultados mais insatisfatórios no referente ao posicionamento crítico-reflexivo.

Os resultados das estratégias que os sujeitos adotam nas leituras, de forma geral (categoria 2-estratégias adotadas na leitura), verifica-se que não há uma alta predominância de nenhuma delas, em nenhum dos eixos de análise. Apesar disso, na categoria 4 (eficiência das estratégias de leitura), a maioria dos alunos de psicologia considera que ler o texto em voz alta o texto e sublinhar os pontos importantes enquanto lê sejam estratégias de estudo eficiente, o que é preocupante visto que ao não fazer resumos, os alunos não treinam a competência da escrita e além disso, sublinhar e ler em voz alta, aparentemente, não são úteis, seja para a função de codificação, seja para a de revisão, além de poder ser contra-produtivo para a memória inferencial e ainda, não possibilitam uma leitura crítico-reflexiva.

Os resultados dos graus de dificuldades com que os sujeitos se defrontam nas leituras de textos técnico-científicos (categoria 3, da caracterização do comportamento de leitura), houve predominância da existência de frequentes dificuldades nestas leituras, tanto no eixo I (55%), quanto no eixo II (50%), bem como, no eixo III (70%). No eixo III, a incidência do aumento da frequência de *dificuldade* deve ser decorrente da maior conscientização dos alunos a respeito de suas dificuldades na leitura, bem como essas dificuldades possivelmente sejam efetivamente aumentadas em função do avanço na série do curso, onde naturalmente elas são maiores.

A maioria considera que suas maiores dificuldades estejam relacionadas com a *falta de pré-requisito* e a *complexidade do conteúdo*, pode-se atribuir essas dificuldades à deficiência de suas aprendizagens no decorrer de suas vidas escolares, refletindo na vida universitária, pois ao facilitar o acesso à Universidade, sem simultaneamente estabelecer mecanismos de melhoria no desempenho em leitura, a política educacional brasileira levou o ingresso de alunos no 3º grau que não dominam habilidades básicas em leitura.

A falta de tempo para estudar foi a dificuldade mais apontada pelos sujeitos, em todos os eixos curriculares, seguida pela falta de hábito de leitura e pela falta de conhecimento prévio, na categoria 5-dificuldades no curso. vale ressaltar que nenhum sujeito marcou a opção não tenho dificuldades para ler em nenhum dos eixos, revelando novamente, a formação deficitária no preparo para a leitura, em especial, na formação superior, onde são reveladas essas fragilidades de modo mais gritante. O resultado mais quantitativo no eixo profissionalizante e prático do curso de psicologia em relação a

opção *falta de tempo para estudar (70%)*, possivelmente têm relação com o fato de que no 10º e no 11º blocos a carga horária de estágios é elevada, podendo prejudicar o tempo útil do estudante de Psicologia desses eixos para realizar leituras.

Embora seja papel do ensino universitário proporcionar uma visão mais crítica em relação ao mundo, este estudo ratificou as evidências que estudantes universitários não apresentam o nível de Leitura esperado para essa etapa de escolarização. A educação universitária, para realizar suas tarefas básicas de pesquisa, de ensino e de extensão, precisa da leitura e da escrita como instrumentos fundamentais de atuação. Apesar disso, vários problemas relacionados com o ato de ler, neste estudo foram percebidos. Problemas estes, oriundos de um sistema educacional historicamente precário, onde a falta de incentivo, criticidade e as inibições à criatividade são questões que precisam ser trabalhadas com mais profundidade na intenção de tentar compreender melhor esse quadro.

Vários estudos realizados sobre a leitura com a comunidade acadêmica, que é considerada parte da elite pensante do país, revelam sérios problemas referentes à leitura e linguagem. No curso de Psicologia e igualmente em outros cursos, isso se torna um desafio a ser superado, pois a leitura adequada é condição essencial em qualquer profissão.

Nesse sentido, a necessidade de leitura precisa ser vista como algo mais que um cumprimento do currículo do curso de Psicologia. Além da formação inicial, o acadêmico precisa ter consciência da necessidade da formação continuada em ler, no eixo de transição e profissionalizante do curso, não como remédios ou paliativos, mas como sólidas referências para a continuidade e consistência do aprender fazendo ou ainda, consciência da necessidade da prática reflexiva e crítica da leitura .

Os resultados obtidos demonstraram a necessidade de mudanças. E um pré-requisito para essa mudança consiste no estudo aprofundado de pressupostos teóricos que possam embasar os acadêmicos em uma nova construção do ensino e da leitura ou na construção de uma nova metodologia do ler reflexivo, considerando e valorizando a leitura como um dos aspectos no desenvolvimento educativo através do currículo universitário.

5. REFERENCIAL TEÓRICO:

BARTALO, L. Leitura, hábitos de estudo e desempenho acadêmico de estudantes de biblioteconomia - UEL. Londrina: UEL, 1997.

CARELLI, A. E. **Teste da eficiência de programas em compreensão e em leitura crítica.** Campinas: PUC, 1996.

FIGUEREDDO, F. e MONTE, M.. **Psicologia: novos rumos.** Teresina: UESPI, 1999.

LOPES, T. M. J. ; RIBEIRO, M. S. P. **Funções da leitura entre pós-graduandos em Biblioteconomia. Trans-in-formação.** Campinas: UNICAMP, 2002.

MAROBIN, Luiz . **Biblioteca: história, acervo e uso .** São Leopoldo :UVS , 1993

MASCARENHAS, N. M. F. **Compreensão em leitura. um estudo com universitários.** Londrina, 1994.

MOLINA, Olga. **Ler para aprender : desenvolvimento de habilidades de estudo.** São Paulo : EPU, 2002 .

MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 3. ed. São Paulo : Cortez, 1999.

OLIVEIRA, M. H. M. A. **A leitura do universitário : estudo comparativo entre os Cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUCCAMP.** Campinas: Editora Universitária, 2003.

SAMPAIO, T. S. **Teste de procedimentos para treino em leitura crítica e criativa : um estudo experimental com universitários.** João Pessoa:UFPB,1992.

SANTOS, A. A. A. dos. **Leitura entre universitários : diagnóstico e remediação.** São Paulo: USP, 1999.

WITTER, Geraldina Porto. **Leitura e universidade.** In: WITTER, Geraldina Porto (org.). **Psicologia: leitura e universidade,** Campinas: Alínea, 1997.

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: CARACTERIZAÇÃO CURRICULAR E PERFIL DO ESTUDANTE¹

Autor: SILVA, Clarissa de Andrade – FACIME/UESPI – clarissadeandrade@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Da época da regulamentação da profissão e formação do psicólogo no Brasil, no ano de 1962, com a Lei de número 4.119 até hoje, muitos autores pesquisaram ou tiveram interesse em estudar a questão da formação e atuação do psicólogo. Esse assunto, segundo Yukimitsu (1999) apud Calais e Pacheco (2001), tem sido tema de discussões nacionais e internacionais, sendo a psicologia, de acordo com Yamamoto *et al.* (1997), uma das ciências que mais se auto-avalia. A que se deve isso? Motivos para tal, têm-se muitos: falta de reconhecimento social da profissão, insatisfação com os caminhos trilhados, imperativos éticos, a amplitude/indefinição da área.

Mas principalmente uma melhor formação profissional do psicólogo é o que se pretende com tantos estudos sobre esse tema. Vários questionamentos se tornam relevantes diante de tal temática, como por exemplo: como seria essa melhor formação? Que profissional está se formando nos cursos de psicologia? E quem é esse profissional que se formará? Formar-se-á profissionais para se enquadrar no mercado de trabalho? Ou para abrir novos mercados de trabalho? Ou formar-se-á profissionais para atender as necessidades da sociedade?

Para Bock (1999) o desenvolvimento da profissão do psicólogo deve se pautar no compromisso com a realidade social. A autora ressalta que a Psicologia, como saber e fazer, deve se desenvolver sempre vinculada com a sociedade que a acolhe. Desta maneira, Bock (1999) diz que; discutir o compromisso social da Psicologia seria avaliar sua inserção como ciência e profissão na sociedade e apontar em que direção ela tem caminhado se para a transformação das condições de vida ou para manutenção desta.

Há assim um descompasso entre o profissional que se tem e o que se quer formar. Branco (1998) apud Calais e Pacheco (2001) chama a atenção para a condição

1. NEGREIROS, Fauston – FACIME/UESPI – faustonnegreiros@msn.com. Orientador, mestrando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC

do recém-formado: dispersão do saber, escassez de recursos materiais em trabalhos sociais, fantasia quanto à profissão liberal, grande competição entre os colegas e uma demanda que lhe exige ter clareza de seu papel. Se a universidade tem contribuído para formação desse perfil de formando e se ela está oferecendo uma formação crítica, atualizada e atenta às demandas sociais é uma reflexão que não se pode deixar de fazer.

Além dos fatores já citados para a avaliação constante da formação em psicologia, destaca-se ainda a necessidade da avaliação da qualidade dos cursos superiores de Psicologia que estão surgindo em números consideráveis atualmente no país, em especial no Piauí, que na última década surgiram quatro cursos de Psicologia, entre estes, dois em instituições públicas e dois em instituições particulares. Verificar assim, se há correspondência entre o aumento quantitativo e o aumento qualitativo dos cursos torna-se imprescindível diante desta realidade. Particularmente, no que diz respeito às grades curriculares dos cursos de Psicologia, que muitas vezes são elaboradas de acordo com interesses de docentes, sem ter uma integração com um projeto maior de ensino institucional que os ampare.

Como atualmente a LDB instituiu a mudança dos currículos mínimos para um modelo mais aberto, guiado pelas diretrizes curriculares, percebe-se hoje segundo Yamamoto (2000), uma maior discussão nas próprias instituições de ensino sobre a composição da grade curricular. Discussões estas que os estudantes e profissionais do curso de psicologia da Universidade Estadual do Piauí não podem relegar, por estas serem cruciais para a formação dos futuros profissionais da psicologia no Piauí, sendo, portanto, um compromisso social que toda categoria da classe psicológica deveriam assumir por estar envolvida a construção da Psicologia no Estado.

Em vista disso, far-se-á necessário discutir a construção de uma grade curricular baseada na realidade piauiense, propor um currículo de formação não voltado ao ensino de técnicas e modelos já existentes (consagrados) como critica Weber; Botom; Rebelatto (1996), apud Bettoi e Simão (2000), mas ao desenvolvimento de atuações profissionais socialmente significativas.

Assim, este trabalho teve como objetivo geral compreender a relação entre a grade curricular e a formação de psicólogos da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e como objetivos específicos analisar a grade curricular do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Médicas (FACIME), através da identificação de variáveis relevantes, tais como: categorias de disciplinas e enfoque teórico utilizado nas mesmas, entre outras; e investigar o perfil dos alunos do 9º, 10º e 11º desta instituição

relacionando à análise da grade. Para realizar tais objetivos utilizou-se o método de análise de conteúdo das falas dos sujeitos da pesquisa, para baseado nisto, se construir novas propostas estruturais, pedagógicas e metodológicas para um melhor ensino e aprendizagem da Psicologia.

Pesquisar a influência da grade curricular do curso de Psicologia da UESPI na formação dos estudantes não é tarefa fácil tendo em vista que outras variáveis estão envolvidas nesse processo de formação do profissional. Porém, sabe-se que a grade curricular é a base de um curso, se esta possuir por exemplo, mais disciplinas aplicadas do que básicas – de acordo com a literatura (Biaggio, 2000; Nunes, 1993; apud Primi *et al.*, 2003) os cursos de psicologia tem uma grande orientação para área aplicada - ou se não contemplar disciplinas pedagógicas ou se desprivilegiar a pesquisa e possuir pequenas cargas horárias de estágio ou utilizar enfoques uniteóricos nas disciplinas; tudo isso irá influenciar e interferir no processo de formação do psicólogo, seja na escolha da sua abordagem, seja na atuação ética deste profissional.

Então, é a partir da grade curricular que o curso se estrutura e é através das ementas das disciplinas que os professores criam seus planos de curso, planejam suas aulas e constroem assim a formação acadêmica. Torna-se relevante, portanto, analisar a estrutura da grade curricular do curso de Psicologia da UESPI em vista de que nenhum trabalho até então foi realizado sobre esse assunto nesta instituição. Assunto este, de extrema relevância para um maior conhecimento da realidade da formação do psicólogo no Piauí.

Este trabalho, além de trazer contribuições para a instituição, na medida em que trará resultados práticos para o embasamento de discussões da realidade da grade curricular e da formação do psicólogo, também trará contribuições para os estudantes de psicologia ao se propor estratégias que possam influenciar numa melhor formação dos mesmos.

2. MÉTODO

2.1. Sujeitos da Pesquisa

Tal pesquisa foi realizada na Faculdade de Ciências Médicas (FACIME) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), tendo como sujeitos amostra 33 alunos do curso de Psicologia diurno e noturno do 9º, 10º e 11º bloco. Estes participaram de forma livre e consciente da pesquisa, após conhecerem os objetivos da mesma e assinarem o termo de consentimento.

A escolha dos participantes deveu-se por esses estarem próximos da conclusão do curso e por terem passado por quase todas as disciplinas presumindo-se assim que eles tinham uma visão mais ampla da grade curricular e da sua formação.

2.2. Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

Tal pesquisa se configurou como exploratória por ter como objetivo obter uma maior familiaridade com o problema da grade curricular e da formação dos alunos do curso de Psicologia da FACIME-UESPI, visando a torná-lo mais claro ou a construir hipóteses. Para isso, fez-se um levantamento bibliográfico com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre a temática, bem como embasar cientificamente a pesquisa utilizando materiais atualizados da área.

Além de fazer uma revisão na literatura existente, fez-se um estudo da grade curricular dos alunos do 9º, 10º e 11º período do curso de psicologia da FACIME-UESPI baseado nas ementas das disciplinas.

Primeiramente, pediu-se autorização das coordenadoras do curso de Psicologia para realização da pesquisa, bem como as ementas das disciplinas. Tendo em mãos as ementas das disciplinas identificou-se as categorias de disciplinas que compõe a grade

curricular do curso, categorizando as disciplinas em fundamentais, pré-profissionalizantes, de transição e profissionalizantes. Em seguida, verificou-se as respectivas cargas horárias das disciplinas em cada semestre, de cada categoria identificada, comparando entre si os resultados obtidos.

Após ser feito o estudo da grade curricular realizou-se uma entrevista, gravadas em máquina digital, semi-estruturada com os alunos do 9º, 10º e 11º período com o objetivo de colher dados sobre o perfil desses alunos (idade, sexo, naturalidade, estado civil, trabalha, faz outro curso) e sobre questões referentes à sua formação (interesse por qual área de atuação, abordagem teórica, cursou ou não o período de formação do professor de psicologia, fez pesquisa, estágios extra-curriculares, entre outras questões) para se relacionar com os dados da grade curricular.

2.3. Procedimento de Análise de Dados

Os resultados obtidos da análise da grade curricular foram comparados com os dados da entrevista.

Para a análise de dados das entrevistas utilizou-se a análise de conteúdo temática após a transcrição das mesmas. “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado.” (MINAYO, 1994, p. 209).

Para isso, fez-se uma pré-análise do material, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na pré-análise, leu-se o material, retomou-se as hipóteses e objetivos iniciais da pesquisa, reformulando-os frente ao material coletado e elaborou-se indicadores que orientaram a interpretação final. Na exploração do material, primeiro, recortou-se do texto unidades de registro que podem ser uma palavra, uma frase, um tema, etc.; segundo, escolheu-se as regras de contagem e terceiro realizou-se a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas que comandaram a especificação dos temas. No tratamento dos resultados e interpretação, os resultados brutos foram submetidos a operações

estatísticas simples (percentagens) e a partir daí propôs-se inferências e realizou-se interpretações previstas no quadro teórico e abriu-se outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Através do método exploratório buscou-se em tal pesquisa analisar a grade curricular do curso de psicologia da FACIME/UESPI relacionando ao perfil do estudante do 9º, 10º e 11º período. A partir dos dados coletados através das entrevistas com os estudantes estabeleceu-se as seguintes categorias: Perfil geral dos estudantes; Grade curricular do curso de Psicologia da FACIME/UESPI, Área de interesse de atuação e escolha do estágio final dos estudantes de psicologia, e Relatos sobre a Formação do psicólogo na FACIME/UESPI.

3.1. Perfil geral dos estudantes:

Na categoria do perfil geral dos estudantes de psicologia verificou-se um predomínio do sexo feminino, 70%, isso corrobora com a afirmação de que a psicologia é uma profissão feminina (Castro & Yamamoto, 1998). Sendo essa hegemonia do sexo feminino um aspecto verificado desde a pesquisa pioneira de Mello 1975, passando por Rosemberg, 1983 e 1984; Rosas, Rosas & Xavier, 1988 até atualmente por Yamamoto 1997, que ao fazer o mapeamento da psicologia no estado do Rio Grande Norte verificou 88,4% de profissionais do sexo feminino.

Em relação à idade, verificou-se que a faixa etária dos estudantes varia entre os 21 e os 28 anos, havendo uma predominância das faixas etárias de 22, 24 e 25 anos. Notando-se assim, a juventude dos estudantes que coaduna com a juventude dos profissionais que de acordo com Yamamoto (1997) 75,3% dos psicólogos do Rio Grande do Norte tinham na faixa de até 40 anos.

Entre os sujeitos da pesquisa, 70% são naturais de Teresina, e 24,2% nasceram em outros municípios do Piauí, tendo apenas 6% da amostra naturais de outros estados – Pará e Goiás. Grande maioria é solteira (94%), isso pode se relacionar à juventude dos estudantes, relacionando-se a isso também o fato de 88% dos estudantes não trabalharem, tendo maiores oportunidades de se dedicar ao curso.

Quanto ao fato de fazer outro curso foi verificado que a maioria dos estudantes faz apenas psicologia (64%). Porém um número considerável de estudantes (36%) já concluíram ou já fizeram outro curso, sendo que, dentre estes, a maioria priorizou o curso de psicologia, trancando ou abandonando os demais cursos.

Esses dados tomados isoladamente talvez não tenham um significado maior. Contudo, parece significativo supor que algumas características dos formandos em psicologia, que implicam na prática profissional talvez estejam relacionadas à conjunção desses fatores.

3.2. Grade curricular do curso de Psicologia da FACIME/UESPI

Nessa categoria verificou-se a partir dos dados coletados sobre a grade curricular que este curso é desenvolvido em onze semestres, sendo os dois últimos de estágios supervisionados. O total de disciplinas é de 87 (considerando os estágios como disciplinas), num total de 4840 horas.

O curso tem os três perfis de formação: bacharelado, professor em Psicologia e Formação do Psicólogo. O bacharelado é composto por 71 disciplinas, a licenciatura de 79 disciplinas e a formação do psicólogo perfazendo um total de 87 disciplinas. Em relação à carga horária, o bacharelado tem 3255 horas, a licenciatura 3885 horas e a formação do psicólogo 4840 horas.

Segundo Soares Filho et al. (2000) a grade curricular do curso de psicologia da FACIME/UESPI está estruturada em cinco conjuntos de disciplinas: fundamentais, pré-profissionalizantes, de transição e profissionalizantes. Do total de 4840 horas do curso de psicologia, 17,6% são de disciplinas fundamentais, 9,6% são de disciplinas pré-profissionalizantes, 6,1% são de disciplinas de transição e 66,5% são de disciplinas profissionalizantes (estando inclusos os estágios).

O predomínio de disciplinas profissionalizantes confirma o que Biaggio, (2000); Nunes, (1993); apud Primi *et al.*, (2003) expõem: os cursos de psicologia têm uma grande orientação para área aplicada.

Por conseguinte, o conjunto de disciplinas e carga horária está predominantemente relacionado à formação do profissional. Pressupondo-se que após a conclusão do curso estes alunos saiam aptos a atuarem. Mas não é o que se observa na fala desse estudante:

“Eu acho assim que a grade curricular deixa muito a desejar principalmente no sentido de nos levar a uma prática mais concreta, a gente acaba vendo muita teoria e na hora que a gente se depara nos estágios com a prática a gente acaba muitas vezes se perdendo porque não dão suporte, e também algumas disciplinas pequenas acabam deixando muito a desejar.” (P.C.R., 25 anos, sexo masculino).

No que diz respeito às cargas horárias das disciplinas verificou-se um grande número de disciplinas de trinta horas (31) e quarenta e cinco horas (27), mais precisamente do total de 87 disciplinas do currículo, 35,6% são de disciplinas de trinta horas, 31% de disciplinas de 45 horas, 14,9% de disciplinas de sessenta horas, 9,1% de disciplinas de noventa horas, 5,7% de disciplinas de 75 horas e 3,3% de disciplinas de cento e cinquenta, trezentas e quatrocentas horas.

O predomínio de disciplinas de trinta horas na grade foi outro fator criticado pela maior parte dos alunos, definindo a grade como quebrada, fragmentada, como se vê a seguir:

“A grade é péssima, para não dizer horrível. Por quê? Porque eu tô no décimo bloco e a gente pagou não sei quantas disciplinas que equivaliam, podiam ser juntadas, porque equivaliam ao mesmo conteúdo. E não foram. Foram fragmentadas de trinta, trinta horas podendo ser de noventa.” (D.M.F., 22 anos, sexo feminino).

Além, dessas críticas pertinentes à carga horária de disciplinas, se destaca na fala dos estudantes no que diz respeito à grade curricular comentários específicos sobre as disciplinas de Tutoria e Estágio Eletivo ou Treinamento Profissional em Exercício (TPE). Disciplinas estas que tem uma presença significativa na grade curricular. A tutoria está presente do primeiro semestre até o décimo e o estágio eletivo do primeiro semestre até o nono.

De acordo com a ementa da disciplina de tutoria esta disciplina tem o objetivo de acompanhar a evolução global (crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional) do aluno. Quanto aos estágios, verifica-se que eles fazem parte de um

aspecto que orientou a proposta de ensino dessa grade curricular de acordo com Soares Filho (2000) que seria a introdução precoce do aluno na prática profissional, havendo, portanto, uma ênfase na prática. É óbvio que não se pode negar a importância da prática, mas sem um referencial teórico de que servirá essa prática? Azzi & Sadalla (2002) argumenta que a prática é válida como um espaço de vivência da teoria, porém com uma bagagem teórica insuficiente, o momento da prática corre o risco de se tornar um treinamento sem reflexão ou debate sobre o vivido.

Essa aluna expõe sua queixa em relação às disciplinas de tutoria e estágios (TPE):

“Algumas disciplinas chamadas estágio eletivos e também a tutoria não tem nenhum significado para nossa grade, ela perpassa desde o primeiro período até o último e são trinta horas, são o quê? Trezentos e trinta horas perdidas que a gente tem porque é uma disciplina solta, agora tá solta, não tem nenhum objetivo.” (C.F.F., 27 anos, sexo feminino).

Ainda analisando a grade curricular do curso de psicologia da FACIME - UESPI nota-se que apesar de os estágios eletivos estarem presentes desde o primeiro período do curso, os estágios supervisionados encontram-se somente no final do curso, nos dois últimos semestre, no qual no décimo bloco o estudante tem que passar por cinco estágios de 75 horas (45 horas de prática e trinta de teoria) nas áreas de Psicologia comunitária e familiar, escolar e psicopedagogia, organizacional, hospitalar e clínica. E no décimo primeiro bloco o aluno escolherá uma das áreas citadas para fazer um estágio de 400 horas. Desta forma, a concentração de cinco estágios em um semestre torna-se sobrecarregado e inviável para o processo de vivência da prática de acordo com o seguinte aluno:

“Assim... aqui na FACIME, a grade me agrada até o 10º período, assim... eu até questiono quem foi que planejou esse bloco de estágio, cinco estágios, eu acho que ele não cursou. Na faculdade dele não era assim porque é uma coisa que não dá muito certo e na minha opinião deveria mudar no caso do 10º bloco, acaba você não cursando direito todos os cinco estágios. Se você pudesse começar, por exemplo, no 8º, no nono você fazia outro estágio, no 10º mais outro. No 11º você fechava de alguma maneira. Assim, uma mudança seria benéfica.” (M.V.V., 25 anos, sexo masculino).

De acordo com o art. 21 das Diretrizes Curriculares (2004) os estágios supervisionados devem visar assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso. Portanto, os estágios do 10º período do curso de

psicologia da FACIME/UESPI acabam não cumprindo os objetivos que as diretrizes curriculares mencionam de acordo com a fala supracitada do estudante.

Um outro aspecto a ser analisado na grade curricular da FACIME/UESPI é a quantidade e a carga horária de disciplinas voltadas para área clínica, escolar e organizacional. Para área clínica são 12 disciplinas, perfazendo um total de 630 horas. Para área organizacional são 4 disciplinas, perfazendo um total de 225 horas e para área escolar são 8 disciplinas perfazendo um total de 780 horas. As disciplinas voltadas para clínica apesar de serem em um maior número tem a carga horária menor que a carga horária das disciplinas voltadas para a área escolar, isso se deve por conta da formação do professor em psicologia que requer disciplinas como didática, prática de ensino, estrutura e funcionamento da educação, psicologia do processo ensino aprendizagem e psicopedagogia e pedagogia terapêutica.

A grande concentração de carga horária nessas três áreas pode influenciar a atuação profissional do futuro psicólogo que se formará na FACIME - UESPI e levar o aluno a prestigiar ou desprestigiar determinadas áreas. Os estudantes notam essas tendências da grade ao comentarem:

“É uma grade que já foi revista várias vezes, mas que ainda é muito falha, em algumas áreas como a hospitalar que não é bem vista, a gente pode ver que até dentro da biblioteca os livros são poucos e a gente percebe que é uma tendência mais para clínica e a gente sabe que não é só isso, a clínica é o que é mais visto pela sociedade, mas nós psicólogos nós temos a capacidade de tá fazendo coisas muito além disso, né? a gente percebe que a hospitalar e a organizacional tem essa defasagem na grade curricular.” (E.C.M., 24 anos, sexo feminino).

“Eu acho que deixa um pouco a desejar principalmete em disciplinas como psicologia social, que deveria ser vista de forma mais ampla com maior carga horária e hoje é foco no mercado, o mercado chama muito pra psicologia social pra trabalhar com comunidade e a gente não tem muito embasamento.” (L.R.B., 25 anos, sexo feminino).

Segundo Dimenstein (2000) os cursos de Psicologia têm se caracterizado ao longo dos anos por não possibilitar ao aluno o conhecimento dos aspectos sociais - históricos, políticos e ideológicos - que determinam sua prática e a realidade em que atua.

Conforme Dimenstein (2000) os currículos espelham o modelo clínico de atuação, limitando as definições do que seja a atuação do psicólogo. Sendo, portanto, um entrave para o exercício de atividades em novas áreas como a área comunitária, citada pela entrevistada. A não preparação dos estudantes para uma área social que o mercado inclusive está necessitando é um indício de uma formação desvinculada com a

sociedade que a acolhe não voltada para o compromisso social que BOCK (1999) tanto enfatiza.

Quanto ao enfoque teórico que é dado nas disciplinas, os estudantes revelaram que na maioria das vezes ele é uniteórico como mostra a seguinte fala:

“A gente vê na FACIME a maior parte das disciplinas voltadas para psicanálise, por exemplo, o humanismo você quase não vê, só uma basezinha perdida lá no mundo e depois você vê um professor dando teorias e técnicas só psicanálise de novo, aí fica vendo tudo a mesma coisa de novo. E tem profissionais que estão dando sempre a mesma aula por mais que eles modifiquem de disciplina. Então fica complicado.” (S.M.B., 24 anos, sexo feminino).

A uniteoricidade de disciplinas básicas, como Teorias e Técnicas Psicoterápicas mencionada pela entrevistada, mostra-se contraditório em relação à característica que deve ter essas disciplinas oferecendo uma visão ampla de grandes temas e teorias em Psicologia e não uma visão baseada em uma ou outra teoria. Segundo Calais & Pacheco (2001) isto poderá conduzir o aluno, prematuramente, à adoção de preferências por um ou outro modelo teórico, sem conhecer as alternativas existentes.

Azzi & Sadalla (2002) argumentam ainda que os quadros teóricos deveriam ser tomados com o caráter de provisoriedade, qualidade inerente a todo conhecimento, porém correm o risco de converterem-se em verdadeiras doutrinas, e como tal, exigindo modelos de comportamento conseqüentes para os seus seguidores. Existindo, portanto este fato, quando se prioriza enfoques uniteóricos.

3.3. Área de interesse de atuação e escolha do estágio final dos estudantes de psicologia

Nesta categoria observou-se um acentuado interesse pela área clínica (51,5%), seguido da área de organizacional (21,2%), escolar (15%) e pela docência e pesquisa (15%), indo de encontro ao que foi exposto na análise da grade curricular com a predominância de um maior número de disciplinas nessas áreas.

A escolha do estágio também foi mais marcante na área clínica (63,6%), seguida de porcentagens iguais (9%) nas áreas de escolar e organizacional; 15% ainda não decidiram em que área irá estagiar, pertencentes estes, ao nono bloco. Assim, a valorização pela área clínica ainda é acentuada confirmando o estudo de diversos

autores como Carvalho et al., 1988; Carvalho & Kavano, 1982; Gonçalves & Bock, 1996; Mello, 1975; Takahachi, Santos & Lisboa, 1987 apud Magalhães (2001).

Quanto à opção pelo estágio na área clínica houve uma relação com os dados de Yamamoto (1997) de dois terços dos estudantes optarem por essa área na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Apesar de 9% dos estudantes demonstrarem interesse na área sócio-comunitária, nenhum escolheu o estágio em psicologia comunitária, assim como, apesar de 21,2% demonstrarem interesse na área organizacional apenas 9% fez o estágio em psicologia organizacional. Algumas falas podem justificar esse fato ao relatarem a opção pela área clínica no estágio como uma consequência de falhas na própria formação e grade curricular do curso, como expõe essa estudante:

“Durante quatro anos e meio que nós tivemos, nós tivemos oportunidade de estagiar em todas as áreas: escolar, organizacional. O problema foi a clínica. Por quê? Porque a gente passa... Você sabe que se você pensa em psicologia você associa a clínica. E o engraçado é que na FACIME a gente só vê clínica no 10º ou no 11º. Nós do décimo tivemos que enfrentar uma teoria muito forte pra tá na clínica no 11º. Então, por uma necessidade profissional eu terei que fazer clínica no 11º. Como eu tive experiências em outra áreas, então eu agora eu me sinto obrigada a escolher clínica pra eu ter uma prática.” (D.L.R., 26 anos, sexo feminino).

Assim, a falta de um embasamento teórico é notório nas falas dos estudantes quando estes se deparam com a prática, tendo os professores de estágio que suprir falhas de uma formação deficiente, retardando, dessa forma, a vivência da prática em clínica, principalmente.

Então, até que ponto a formação na FACIME - UESPI está contribuindo para a perpetuação do estereótipo clínico com uma estrutura sobrecarregada de estágios no último ano do curso que não proporcionam ao aluno experienciar todos os estágios de uma maneira adequada o que leva a escolha da clínica no último estágio é um fato que deve ser investigado mais profundamente. Embora Dimenstein, (2000) coloca o marcante interesse pela área clínica como fruto de uma longa história de ênfase no profissional liberal que acaba se inserindo na cultura e identidade profissional do psicólogo.

3.4. Relatos sobre a formação no curso de Psicologia da FACIME - UESPI

Finalmente, nessa última categoria expressa-se as opiniões dos estudantes de psicologia sobre a sua formação. De modo geral, todos os estudantes relataram que a

formação é deficiente, que existem muitas dificuldades estruturais, de professores, de grade curricular, mas que ela é, acima de tudo, feita por eles. Baseado nas dificuldades da instituição eles buscaram se aprimorar por fora, não se limitando ao que era exposto na sala de aula, considerando que a formação deve ser contínua. Também, observou-se o perfil de um estudante ativo que busca superar as dificuldades e suprir de algum modo os problemas da universidade, seja com especializações, cursos de formação ou no movimento estudantil, fazendo grupos de estudos, etc. como se visualiza na seguinte fala:

“No 10º e 11º que a gente se vê em campo, que a gente se vê atuando, é que a gente pára para refletir o que aconteceu nesses nove primeiros períodos. E eu senti uma defasagem absurda. É um período que a gente tá em campo e que tá atrás de uma teoria que ficou perdida pelo caminho. Eu senti isso muito forte no 11º já que o meu conhecimento de psicanálise foi um pouco autodidata. (...) Então, acredito que mesmo ao final da formação ainda tem muita coisa pra ver, sinto necessidade de continuar uma formação mesmo ainda enquanto recém formado e acredito pelo que eu vejo dos profissionais recém formados que ninguém tá pronto, é uma ilusão a gente acreditar que sai do meio acadêmico pronto para atuar e que tá concluído. É ilusão! Enfim, acredito que tô deixando a FACIME, mas não tá acabando por aqui. Tenho que correr atrás de alguma coisa que ficou pelo meu caminho ou acrescentar alguma coisa que não incluíram no meu caminho e que eu mesmo tenho que incluir.” (E.M.D., 25 anos, sexo masculino).

Segundo Soares Filho *et al.* (2000) nos cursos ofertados pela FACIME/UESPI o processo de educação para saúde deve ser informativo, conscientizador, operativo e produtivo, crítico e dinâmico, formativo, estético-moral e conclusivo. Conclusivo, no sentido de que a educação deve dá um caráter de terminalidade na graduação, estando os profissionais no final do curso, preparados para o exercício da profissão como profissionais de formação geral, sem depender de qualquer outro tipo de pós-graduação. Entretanto, não se confirma esse caráter conclusivo no discurso de alguns estudantes, necessitando os mesmos complementarem essa formação, às vezes paralelamente à universidade. Diante dessa realidade de busca de aperfeiçoamento Dimenstein (2000) diz que o psicólogo vive uma eterna busca de aperfeiçoamento não só na aquisição contínua de saber, mas no nível interno, pessoal, levando-o a uma eterna formação e consumo dos serviços psicológicos tais como supervisões, grupos de estudo, psicoterapias, entre outros.

A necessidade de aperfeiçoamento, em fazer especializações, por exemplo, pode ser decorrência do caráter generalista da formação do psicólogo. Branco (1998) apud Calais e Pacheco (2001) também relataram como característica do recém formado a dispersão do saber, escassez de recursos materiais em trabalhos sociais e fantasia quanto

à profissão liberal. Características essas também encontradas nos recém formados em psicologia no Piauí.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a formação do psicólogo no Piauí, bem como seu currículo é um desafio. Desafio por ser um trabalho precursor. Desafio pela própria indefinição e diversidade da área psicológica. E desafio por ser a Psicologia no Estado uma ‘ciência-criança’ de apenas dez anos de idade, se considerada como marco histórico a instituição, no ano de 1997, do primeiro curso de Psicologia na Universidade Estadual do Piauí.

Então, estudar a formação do psicólogo é estudar também a história da Psicologia no Estado, é conhecer mais profundamente as raízes da prática profissional, já que é a partir da formação que os estudantes, futuros profissionais, adquirem conhecimentos que irão embasar sua atuação e definir os meandros de sua futura ocupação.

Assim, estudar a formação e os currículos é também avaliar, questionar e construir. Construir, na medida em que se avalia e questiona idéias, valores, intrincados na postura profissional dos psicólogos, nas suas escolhas, nos seus currículos. Pois, concomitantemente em que se avalia, se reexamina, se cria e se constroem novos saberes e novas perspectivas.

Percebeu-se, então, através desta pesquisa que ainda há muito que se construir e se desconstruir em torno de tal tema.

Primeiramente, no que diz respeito à finalidade de uma formação. Sobre este assunto vários questionamentos são válidos: formar pra quê? Pra quem? Por quê?

Dentre as inúmeras respostas que podem surgir para essas perguntas, uma se sobressai, e está atrelada ao compromisso social de formar cidadãos. Cidadãos prontos para atuarem na transformação da sociedade. O psicólogo do Piauí está sendo formado para isso? Isso se torna possível através de uma grade fragmentada, onde se prioriza a prática e disciplinas aplicadas em detrimento de uma base teórica mais sólida? Sem

falar, na predominância de disciplinas e cargas horárias enfocando algumas áreas de atuação como a clínica e a escola, sendo que o mercado de trabalho necessita de profissionais habilitados a atuarem em outras áreas?

Desta maneira, observou-se através do estudo da grade curricular do curso de Psicologia da FACIME/UESPI que esta não está coerente com as demandas da sociedade, demandas estas, que os profissionais da psicologia irão enfrentar.

Assim como, a formação na FACIME - UESPI não está dando a oportunidade aos estudantes para uma visão mais ampla de todas as abordagens que constituem a Psicologia ao ser verificado enfoques uniteóricos utilizados pela maioria dos professores. O que pode levar os alunos a uma tendência dogmática.

Levando em consideração todas as opiniões e críticas dos estudantes em relação à grade curricular do curso, nota-se que uma reforma curricular seria necessária, porém, esta não pode se limitar à grade curricular, ela deve vir associada a uma construção coletiva de um projeto institucional no qual se recupere o papel de instituição social da universidade, começando com discussões em torno dos questionamentos feitos acima sobre a finalidade de uma formação e que funções hoje se espera que uma universidade exerça.

Pois por trás de reformas curriculares estão não somente mudanças específicas na grade curricular, na carga horária dos diferentes componentes curriculares, nos conteúdos previstos ou na forma de trabalhá-los. Mas junto com elas, têm-se mudanças na visão de mundo, na concepção de homem e de seu papel na sociedade. Por isso, analisar o que está por trás dos currículos e diretrizes curriculares foi um dos desafios desta pesquisa.

Assim, em relação ao objetivo de se relacionar o perfil do estudante à grade curricular, observou-se que algumas tendências da grade podem contribuir para o interesse dos estudantes por determinadas áreas de atuação e para a escolha da área de estágio final ao se constatar que a grade possui um maior número de disciplinas voltadas para área clínica e ser esta a escolha predominante no estágio.

Uma perspectiva de se ter uma formação generalista que forme profissionais voltados para novas áreas de atuação e principalmente comprometidos com a realidade social enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa é um desafio não só para a FACIME - UESPI, mas para todos os cursos de psicologia. Pois a própria diversidade

e abrangência de campos de atuação do psicólogo, que a cada dia cresce assustadoramente dificulta a construção da própria grade curricular, não conseguindo abarcar todos os campos, sempre privilegiando algumas áreas em detrimento de outras.

Um caráter que se destacou quanto ao perfil dos estudantes de psicologia da FACIME - UESPI foi a característica de alguém que em sua formação observa e aprende, não somente com os professores e a instituição, mas com a vida, no aprender de cada dia, buscando respostas para suas questões, se questionando sobre o que sabe, vê e aprende, lutando contra as dificuldades da ciência psicológica e buscando suprir as deficiências da instituição.

E esses atributos são imprescindíveis para o ser psicólogo, já que a representação social que dão a este profissional lhe coloca diante de situações que requerem criticidade, capacidade de pensar e avaliar e investigar estratégias para resolução de situações-problemas o que sem uma boa formação tudo isso fica impossibilitado, podendo levar a um mau reconhecimento da profissão.

Todavia, o psicólogo ainda parece que busca encontrar o seu papel, assim como a Psicologia ainda busca se afirmar como ciência. Tantas incoerências encontradas na formação do psicólogo podem ser frutos desse contexto metamorfoseado, onde vários caminhos, vários objetos de estudo se coadunam e se misturam.

Portanto, rever paradigmas na formação do psicólogo, questionar estereótipos de atuação, conclamar uma formação para criticidade e principalmente analisar práticas curriculares é o que se espera que se concretize na discussão em torno da formação do psicólogo na FACIME - UESPI.

Contribuir para a discussão de práticas curriculares foi um dos intuitos para a realização desta pesquisa de extrema relevância para a construção de uma Psicologia Piauiense e de psicólogos conhecedores e construtores de sua formação, perfil, currículo, atuação e história no Piauí.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BETTOI, Waldir; SIMAO, Livia Mathias. **Profissionais para si ou para outros?: algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos.** *Psicol. cienc. prof.*, jun. 2000, vol.20, n.2, p.20-31. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.br>> Acesso em: 30 abr. 2007.

BOCK, Ana Mercê Bahia. **A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social.** *Estud. Psicol. (Natal)*. Natal. v.4, n.2, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 01 maio. 2007.

BRASIL (2001). **Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia.** Conselho Nacional da Educação. Brasília. Disponível em: <<http://www.unimep.br/viceacad/assessorias/ensino/CES1314.doc>> Acesso em: 25 abr. 2007.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia.** *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 20, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 Jul. 2007.

CALAIS, Sandra Leal; PACHECO, Elisabeth M. de Camargo. **Formação de psicólogos: análise curricular.** *Psicol. esc. educ.* [online]. jun. 2001, vol.5, no.1, p.11-18. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php>> Acesso em: 01 maio 2007.

CASTRO, Ana Elisa Ferreira; YAMAMOTO, Oswaldo H. **A psicologia como profissão feminina: apontamentos para estudo.** *Estudos de psicologia*. v. 3, nº 1, pp.147-158, 1998.

DIMENSTEIN, Magda. **A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde.** *Estud. psicol. (Natal)*., Natal, v. 5, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 30 Jun 2007. Pré-publicação.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira; STRALIOTTO, Márcia; KELLER, Márcia; GOMES, William Barbosa. **Eu quero ajudar as pessoas: A escolha vocacional da psicologia.** *Psicologia Ciência e Profissão, CFP - Brasília - DF*, v. 21, n. 2, p. 10-27, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** 3º ed. São Paulo- Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

PRIMI, Ricardo; LANDEIRA-FERNANDEZ, J.; ZIVIANI, Cílio. **O provão de Psicologia: objetivos, problemas, conseqüências e sugestões.** *Psicologia Teoria e pesquisa*. Maio-Ago 2003, vol. 19, n.2, pp. 109-116. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 30 abr. 2007.

SOARES FILHO, Eurípedes; MONTE, José Joaquim Oliveira; MONTE, Celina Santiago. **Psicologia - Novos rumos.** Editora Letras: Curitiba, 2000.

YAMAMOTO, O. H.; SIQUEIRA, G. da S.; OLIVEIRA, C. da C. O. **A Psicologia no Rio Grande do Norte: caracterização geral da formação acadêmica e do exercício profissional.** *Estud. psicol.* (Natal) vol.2 no.1 Natal Jan./June 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 01 Maio 2007. Pré-publicação.

YAMAMOTO, Oswaldo H. **A LDB e a psicologia.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. dez. 2000, vol.20, no.4, p.30-37. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br>>. ISSN 1414-9893. Acesso em: 30 abr. 2007.

O APRENDER PARA CONSTRUIR: UMA QUESTÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR

SOARES, João Joaquim – UNIPE – msjoaquimsoares@gmail.com¹
COSTA, Gabrielen Olinto – UNIPE² – gabrielenolinto@gmail.com³

1. Introdução: uma questão curricular

Percebemos que a educação está presente em nossas vidas, mesmo antes, de ingressarmos na escola, ou seja, recebemos influencia de diversos fatores, seja social, financeiro, intelectual entre outros. Estabelecendo assim, uma estrutura básica de personalidade, onde estudos confirmam que esta estrutura é formada até os dois anos de idade, antes mesmo de entrar na escola.

É através da educação que formamos nossa personalidade, onde fundamentamos os nossos princípios e priorizamos as nossas necessidades. Porém não estamos falando do simples fato de adquirirmos informações, conceitos e etc, mas na importância de sabermos criar, através de nossas próprias competências.

A maneira correta de imaginarmos a aprendizagem não é tão difícil, pelo contrário é uma grande aventura educacional que deverá ser partilhada entre o professor e o seu aluno. A grande importância leva ao fato que o professor deverá excluir a idéia de levar o aluno “ao que fazer” e “como fazer”, e sim apresentar um problema minuciosamente estruturado, além de os dois estruturarem juntos, e assim solicitar soluções para este problema. Através desse método, o aluno irá analisar relacionar formas e transformará em um inovador. A função do professor será de guiar de maneira consciente, apresentando idéias para que o aluno baseie seu raciocínio buscando assim as soluções. O crescimento existente nessa relação não será apenas do aluno, mas também do professor que reconhecerá quando certo método de ensino produzirá os melhores resultados.

Através desse fato ocorrerá um amadurecimento tanto por parte do professor quanto para o aluno, onde aprenderão de maneira prática a estruturar idéias e conceitos transformando assim numa verdadeira educação integradora.

¹ Professor titular do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPE. Consultor pedagógico do Instituto Alpargatas. Coordenador do Centro de Excelência da Educação Sensório-motora – CEEAS/SEEC/IA

² MONTENEGRO, Antonio Carlos Paiva – UNIPE – tui montenegro@hotmail.com é aluno pesquisador do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPE, no qual desenvolve esta pesquisa conjuntamente com a equipe do Laboratório de Atividades Lúdicas – L.A.L.

³ Aluna-pesquisadora do Curso de Educação Física do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPE.

De acordo com FREIRE (1993, p.19) “A educação deve ser integradora-integrando os estudantes e os professores numa criação e re-criação do conhecimento comumente partilhado.” Ao sabermos essa informação questionamos se esta educação está inserida no nosso meio? Os profissionais dessa área são capazes de estimular os educandos num processo de criação e recriação como propõe Freire?

De certa forma essa relação ajudará ao crescimento profissional e educacional, onde é necessário ampliar as informações que contribua para a aprendizagem do indivíduo. É importante o uso de estímulos, métodos, esquemas que tenham como meta chegar à aprendizagem.

Quando há uma organização dos conteúdos a ser explorado, isso facilitará a aprendizagem. O professor deverá utilizar os vários recursos que, teoricamente, está a sua disponibilidade para que sirva como uma ponte entre o conhecido do professor, e o desconhecido do aluno. Utilizando livros, revistas, aulas expositivas, trabalhos, seminários etc.

Os recursos podem ser representados como ferramentas de uso dos professores, onde através delas, eles constroem toda a estrutura cognitiva ou intelectual do aluno no mecanismo do ensinar para aprender. Através dessas ferramentas transformam conceitos que ficam concretos até no cotidiano desses indivíduos.

Afirma GALLARDO (1998, p.48) “um aluno tem maior facilidade de aprender aquilo que é ensinado tem a ver com o seu dia-a-dia.” Os conceitos e os procedimentos utilizados devem está articulados à dimensão atitudinal, isso é, aos valores, às normas e as necessidades que configuram aspectos da autonomia moral do aluno. Podemos dizer que a dimensão atitudinal é a chave de toda a aprendizagem.

É realmente a grande chave, pois todos os valores, as necessidades deverão ser analisadas, como por exemplo, um caso de um professor que ensine no brejo paraibano, onde possivelmente exista pouca informação comparando com a capital, e exiba como suas ferramentas, figuras relacionadas a Mc.Donald’s, essa realidade não pertence a esta comunidade, e poderá dificultar a aprendizagem. Então esse simples exemplo questiona essa dimensão atitudinal, que levam a autonomia moral do aluno citada anteriormente.

Para tanto, não basta o conhecimento básico, é necessário que o professor busque informações que o ajude na melhoria de toda a sua estrutura, utilizando as experiências obtidas anteriormente como forma de crescimento intelectual.

Existe uma grande necessidade de que a formação se torne cada vez mais contínua, onde toda a estrutura cognitiva seja ativada através da competência de cada

indivíduo para atualizar-se, conseqüentemente estará com isso, favorecendo o seu crescimento profissional.

O fato é que essa estrutura de conscientização não está disponível a todos os profissionais dessa área, estará sim, para aqueles que a buscam, substituindo os erros pela força dos acertos. A transformação é a grande idéia do bom educador.

Sobre isso, afirma VEIGA, (1991, p.59) dizendo que “É preciso que o educador tenha sempre presente para si que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas algo em constante movimento e transformação.” Essa orientação irá orientar a maneira de trabalhar os conteúdos, não apresentando-os fechados e acabados. Com essa explicação, valorizamos a importância pelo qual o professor passe as informações traduzindo as formas de conquista enfrentada por toda a humanidade, e obtendo com isso o valor de sempre manter-se em constante movimento todo o seu processo educacional. Perceber que todo conhecimento que está ao seu redor pode ser transformado, renovado, atualizado ou até mesmo reciclado, para sempre contribuir na vida profissional. Tudo isso, é claro, depende de cada um. É preciso buscá-la, para só assim crescer como educador.

Cada situação enfrentada por esses profissionais, cada resolução de problemas concretos, resultará em informações adicionais. Os problemas ajudam no seu crescimento moral e intelectual, e dão força para ir à busca da conquista no seu setor, e se convence, de que podem aprender mesmo diante de uma dificuldade, e que são capazes de aprender sempre mais.

O resultado de tudo isso dará a capacidade de superar-se diante das contradições, utilizando a inclusão de novos meios na ação e substituindo os que não obtiveram bom resultados. Realizando isso o professor atingirá um estado superior de equilíbrio, sempre para uma melhoria, pois a cada nova tomada de consciência, levará os novos conceitos que irão reestruturar os anteriores.

O professor tem uma grande responsabilidade nesse processo, onde o mesmo é capaz de estruturar os métodos, organizá-los de maneira de fácil compreensão, encontrando um ponto de entrada no sistema cognitivo de seus alunos, e sem esquecer-se de sempre buscar novas informações para tornar-se atualizado e capacitado para tal função destinado à busca contínua na qualidade do saber.

Isso define, portanto, a necessidade da melhoria progressiva do avanço cognitivo intelectual, não podendo ter pensamentos pessimistas. Perceber o seu grande papel revolucionário do saber humano, abrindo portas para a criação. Esse processo pode ser

considerado longo, porém, não é impossível, e exige um grande esforço desses profissionais em administrar-se como parte prioritária do processo ensino-aprendizagem.

No ensino percebemos sua vasta importância, pois têm compromisso social, onde os conteúdos são estabelecidos com base nas necessidades de cada comunidade. Através disso podem determinar os fins e preestabelecer os resultados, sendo utilizado: os conceitos, as atitudes e os procedimentos para cada caso, resultando no objetivo esperado através da competência de cada educador.

O ensino é a peça fundamental para a obtenção da aprendizagem, onde o sujeito, no caso o professor, oferece o seu conhecimento de maneira organizada para facilitar ou ampliar o conhecimento dos seus alunos.

De acordo com NEIRA (2004, p.19) “... o ensino revela uma intenção: a de produzir aprendizagem; é palavra-ação, palavra-ordem, palavra-prospectiva, palavra que revela um resultado desejado”. Mas, depois de Piaget, não se pode mais entender o ensino como a simples apropriação de um conteúdo, uma informação, um conhecimento ou uma atitude, por exemplo. Ele revela que o verdadeiro ensino é aquele que mobiliza a inteligência do aluno e realmente oferece resultados marcantes no seu processo cognitivo, ampliando sua capacidade para sempre conhecer e aprender.

Questiona-se se esse ensino atualmente está inserido no meio educacional? Pois não basta apenas o professor aprimorar-se de seus conteúdos, mas se ele é capaz de repassá-los transformando em algo concreto na mente de seus alunos, dando assim, o resultado desejado que seja o verdadeiro ensinar.

Para realizar o processo de ensinar o professor utiliza meios que ajudam seus alunos na compreensão dos conteúdos oferecidos, essa técnica chama-se as estratégias de ensino onde organiza de maneira a ampliar o saber didático, pode ser utilizadas várias estratégias.

Com a ajuda das estratégias de ensino o professor interage com o aluno, e vice-versa, pois os conteúdos podem fazer parte da vida dos educandos, sendo assim uma verdadeira troca de informação.

Na verdade o ensino aparece como um espaço, onde no decorrer existe os momentos e ações que trazem vários significados tanto para professores quanto para os alunos, transformando as reflexões abordadas em verdadeiras ações, levando a melhoria desse processo.

Afirma o autor MATTOS (2000, p.66) que o ensino deve, por outro lado, “ser analisado conforme a maneira e a possibilidade de como os alunos podem trabalhar com os temas de aula, as possibilidades de integração nessas aulas e como o professor planeja e oferece as situações de ensino-aprendizagem.” Depois da passagem do ensino, que varia de acordo com a utilização da metodologia pelo professor, ocorrerá a aprendizagem, que é de fato o objetivo proposto.

Transforma-se assim no processo de ensino-aprendizagem, onde existem quatro elementos que deverão compor esse processo: o professor, o aluno, o conteúdo e as mudanças ambientais, ligadas a características da instituição. Que podem interferir direta ou indiretamente nesse processo.

O profissional irá criar toda uma estrutura para que seus conhecimentos sejam passados aos seus alunos de forma organizada e sistematizada, para que consiga ter em seu alcance o objetivo proposto.

Segundo PERRENOUD (2000, p.20) “Para imaginar o conhecimento já construído na mente do aluno, e que obstaculiza o ensino, não basta que o professores tenham a memória de suas próprias aprendizagens. Uma cultura mais extensa em História e em Filosofia das ciências poderia ajudá-los.” O profissional que se dedica para os princípios dessa área, deverá procurar ajuda de várias culturas que interagem com a sua comunidade institucional, estabelecendo informações que sirvam de ligação com o fator ensino e supostamente a aprendizagem. Será que esses profissionais sabem como ir à busca dessas informações? Ou afinal, o que estão esperando para começar a melhorar?

Realizam-se vários estudos perante o fator educacional, e sempre acontecem semelhanças sob o modo de ensino existente. Longos períodos vão passando enquanto as críticas educação ficam estacionadas no parâmetro comportamental de seus sujeitos, agentes desse processo.

Na opinião de FREIRE (1987, p.58) podemos perceber que:

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educado, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador.

Essa dialética hegeliana criada por um ditador Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemão, onde tinha como objetivo o idealismo absoluto que identifica a realidade com a razão ("todo real é racional"), compreendida esta por meio do desenvolvimento. Na realidade o professor terá que conhecer primeiro a sua função, e determinar os seus objetivos, para depois passar qualquer tipo de informação aos educandos, que por sua vez vão se espelhar na filosofia de seus mestres.

Essa é a forma "bancária" de lidar, onde a missão do professor é apenas colocar informações na mente de seus alunos, sem explorar os meios, os métodos, e tirando a capacidade que eles têm de criar suas próprias estruturas de maneira crítica dos fatos abordados. Dessa maneira estará favorecendo aos interesses dos opressores, onde não constroem conhecimentos e sim destroem o pensamento de criação.

Para se obter sucesso no mundo profissional adquirindo bons resultados é necessário uma dedicação do tempo, para ampliar os conhecimentos, estruturando métodos que melhorem o planejamento. Independente da estrutura educacional, os responsáveis deverão ter paciência e resignação para enfrentar os obstáculos, e assim virá o sucesso profissional. Sempre utilizando novos conhecimentos para melhorar o ensino.

Para o autor CECCON (1982, p. 86) "O modo de como a escola ensina não ajuda o aluno a aprender a aprender. Ela não ensina o que fazer para reconhecer a existência de um problema, como procurar as soluções possíveis, escolher e testar a solução que parece melhor e verificar o resultado a que se chegou." Podemos observar diversas recomendações para a melhoria do ensino. O indivíduo deverá possuir suas próprias técnicas para distinguir um problema e buscar através disso a solução. O que está sendo feito afinal?

O ensino clama por melhoria e desenvolvimento. Percebe-se que o verdadeiro processo não se limita apenas ao avanço cognitivo ou intelectual, mas englobam as relações estabelecidas na afetividade, na moralidade ou sociabilidade, existentes nas interações do ambiente educacional. Favorecendo assim todo o desenvolvimento humano que ficará armazenado integralmente na formação do educando.

O ensino depende em grande parte da disponibilidade do educador, ele deverá amar e idolatrar a sua profissão valorizando-a. Será representado como um agente capaz de mudar, a favor das comunidades que regem o seu trabalho. Como qualquer outro profissional de sucesso, porém o professor deverá valorizar-se por ter como característica o saber.

Pergunta FERREIRA (2001, p.16) “O que é ser professor hoje?” Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar o futuro para a humanidade sem educadores como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.

Ensinar, ao ler essa palavra, lembrou de um professor modelo e qual seria a característica predominante: seria um professor amigo, um professor inteligente, um professor carrasco? Ao respondermos essas questões percebemos o valor das atitudes, pois elas são levadas no inconsciente de cada criatura. A partir daí deverá existir a mudança, como será que esses profissionais estão realizando suas atividades, será a favor dos educandos ou a seu favor?

Cada problema requer uma solução, cada solução tomada requer uma atitude que a concretize. Então para alcançar algo é necessário planejamento e atitude para chegar assim ao verdadeiro objetivo.

Segundo NEIRA (2004, p.16) “...é preciso um ensino que proponha mudanças no modo de pensar e agir no ambiente educativo e que tenha presente a necessidade de democratização das relações.” Ele enfatiza que o ensino, por si só não é fator suficiente para formar pessoas críticas, porém, a grande importância será dada a tomada de consciência e cuidado em certas contradições que permeiam as atividades em sala de aula, são pontos iniciais de uma pedagogia crítica, socialmente compreendida e favorável a formação do profissional da educação.

São diversas manifestações, que o profissional da educação terá que lidar, isso implica numa atitude de diálogo, de compreensão, e principalmente de observar os próprios padrões de conhecimento para estabelecer o entendimento do outro. É através dessa avaliação interior que ocorrerá a evolução do próprio conhecimento e a sua própria cultura. Resumindo então numa pessoa capacitada no aprender ao ensinar.

2. Métodos que colaboram na organização do ensino-aprendizagem

A definição da palavra método é mais ampla que o significado da palavra técnica. A palavra técnica refere-se ao modo de recurso muito útil no processo de ensino-aprendizagem, é como um instrumento ou uma ferramenta para facilitar e

codificar o conteúdo no inconsciente do aluno. Vários recursos didáticos oferecem essa característica, como o videocassete, retro projetor, slide, figuras etc.

Todos os recursos favorecem a ação didática. Além desses, existe o recurso humano que será representado pelo professor, onde servirá como o principal expositor de suas idéias.

Através do recurso humano, utilizado como sendo uma ação didática, esclarece com isso que cada profissional ao realizar essa atitude, ele terá uma verdadeira troca, o de passar informação e adquirir conhecimento, através das experiências obtidas em cada aula realizada.

De acordo com NEIRA (2003, p.44) “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção de valor que se atribui ao ensino, assim como certas idéias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender.” O indivíduo possui um vasto baú de informações, que são adquiridos durante todo o processo de sua existência, que levam como exemplo no processo didático. Agora pode perguntar para um indivíduo que não adquiriu boas técnicas e métodos, ele terá capacidade de dá boas aulas? Qual o exemplo a ser seguido? Será que irá ajudar o ensino, ou apenas aumentará a “bola de neve” existente na má formação de futuros profissionais.

Cada indivíduo é capaz de realizar seu próprio projeto, e esse é o conhecimento básico, pois vivemos em sociedade, por tanto, a educação se dá em função dessa sociedade, para que possam construir seus próprios projetos. Eles são os sujeitos, adotando uma concepção do homem, sendo aquele que faz. Segundo a explicação de NEIRA (2003, p.31) “sujeito é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca.” É o sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetivos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Se o sujeito é capaz de aprender, e trabalha esse conhecimento para solucionar problemas, e constrói assim seus próprios pensamentos. Qual será então a missão do professor? Dá estratégias que favoreça o crescimento profissional do aluno, ou dificultar, qual será o objetivo da chamada educação superior?

A educação utiliza-se de métodos, técnicas, tendências e etc. Onde têm como objetivo dá conhecimento e estrutura para todos os indivíduos sem analisar fazer das distinções um plano de dificuldade e exclusão do bom ensino. A informação será levada

para todos de maneira bastante compreensiva. Tanto será satisfatório ao professor como ao aluno. Para tanto, será distribuído às abordagens metodológicas necessárias para o ensino da Educação Física.

Esse resultado terá como fundamento uma Educação Popular, pois a sociedade precisa ser transformada e essa mudança acontecerá quando existir a coletividade. Para tanto é preciso uma postura baseada no diálogo, no questionamento, na compreensão da realidade que está ao nosso redor, favorecendo a verdadeira integração dialética, entre o homem e o mundo, realizando o objetivo da educação que é tornar o conhecimento em construção social.

Para conseguir algum objetivo é necessário estudar as possibilidades, por isso ocorrerá à mudança, deixando tratar de educação como um algo já moldado. Pelo contrário a educação modificará sempre com objetivos de avanço para suprir as necessidades que o mundo está exigindo, e com isso melhorar as formações profissionais. Isso é um trabalho de progressivo conhecimento.

Qualquer profissional é capaz de assimilar quando o seu trabalho está precisando de melhorias. Mas deixam de lado a simples auto-avaliação durante suas atividades. Será que sabem a diferença entre o que apenas satisfatório do que deve ser melhorado?

Falta organização, da própria estrutura profissional, isso é capaz de refletir absurdamente, seja de maneira positivo, como negativa, no segundo caso se sair dos objetivos citados anteriormente.

A prática pedagógica atual, em relação ao processo de planejamento do ensino, tem sido o objetivo de várias indagações quanto o seu valor para servir com um instrumento de memória com qualidade realizada pelo professor.

As questões sobre a didática e a formação de professores começaram a ser intensificados na década de 90, os educadores esforçaram-se para construir essa área do conhecimento, põem para isso, se faz necessário, conhecer o objetivo e assim investigar o seu próprio fazer.

Na opinião de SHIGUNOV (2002, p.52) “as propostas de um novo fazer pedagógico emergem nas discussões em torno do sentido a ser atribuído tanto a didática, quanto a formação de professores.” A didática é questionada, é negada; depois é pensada, construída e praticada em sala de aula. Passa a ser revisada, revista, constituindo-se por meio de novas propostas. A didática existe, é discutida a sua importância, é comprovado os seus resultados, mas ainda existe pessoas que relutam em não aceita-lá como sendo uma atitude renovadora.

Planejar, estruturar, organizar, praticar, todas essas palavras são sinônimos de sucesso profissional, é necessário ir à busca dessa satisfação, pois a mudança só será dos homens que vão à busca dela, e não dos homens que esperam sem a atitude de procurá-las.

3. Os resultados do aprender a construir

Este estudo pesquisou a prática pedagógica do ensino acadêmico dos cursos de Educação Física da Paraíba - UFPB / UNIPÊ / UEPB. Sendo avaliado o processo pedagógico, realizado nos cursos de Educação Física, estabelecendo como princípio, que avaliação pedagógica possui a capacidade de organiza, agrupar, estruturar informações, que de forma sucinta e coesa possa transmitir para melhor compreensão do educando. Caracterizando uma sintonia na relação ensino-aprendizagem, efetivando a grande evolução de todos os componentes estruturais de um indivíduo, pois reflete de maneira primordial diante da sociedade.

Através das informações obtidas, podemos estabelecer metodologias representativas, para que o ensino acadêmico seja influenciado de forma positiva na evolução dos futuros profissionais da área de Educação Física. O curso de licenciatura em Educação física tem com seu término a elaboração monográfica, este pré-requisito básico possui um significado científico onde as questões sociais podem ser analisadas e fundamentadas teoricamente caracterizando-se como a luz da visão acadêmica.

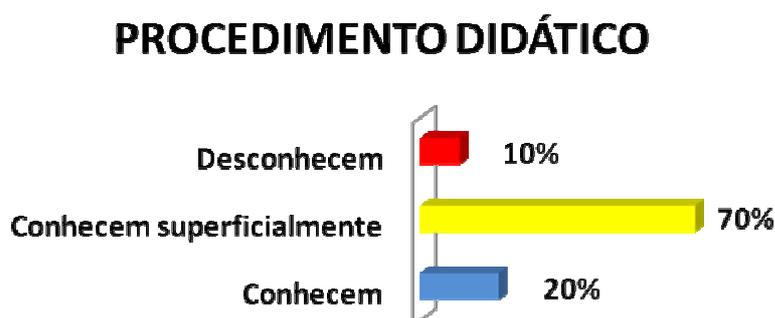
Múltiplos conhecimentos aliados a competência, a valores e atitudes, tornam-se imprescindíveis para a vida cotidiana e ao mundo do trabalho, o que exige cada vez mais qualificação e, portanto, educação com qualidade. Estabelecemos o valor da competência através da capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Com isso a competência só pode ser constituída na prática. Não só utilizando o saber, mas o saber fazer. Esse princípio é crucial para a educação, desenvolvendo competências, sabendo para que sirva o conhecimento, quando e como aplicá-lo.

Analisar os princípios dessa educação é basicamente construir um elo de sucesso para os profissionais de Educação Física, formando indivíduos com verdadeira competência pedagógica.

Ler, escutar, discutir propostas alternativas é diferente de praticá-las e vivenciá-las. Um dos grandes problemas dos cursos de Licenciatura é que alguns professores no futuro, raramente chegarão a vivenciar propostas que foram discutidas.

Para a efetivação desse processo, questionam-se os métodos, tendências, as abordagens que completem para um ideário pedagógico onde são incorporadas, discutidas, refletidas a ponto de serem vivenciadas.

Quanto esta questão pesquisada, constato-se que 70% dos professores são conhecedores superficialmente dos procedimentos didáticos que têm sido utilizados com sucesso na sua disciplina. Esta superficialidade representa uma carência em estudos específicos sobre o que se aplica em sala de aula com o poder de avaliar se é acertiva o método utilizado. Para melhor compreensão temos o gráfico abaixo:

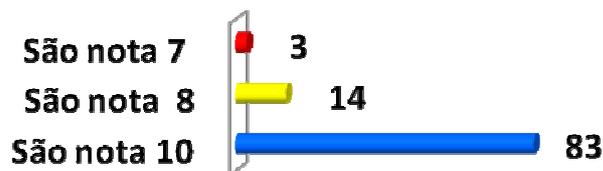


Estes dados nos remetem a perceber o quanto se faz necessário termos uma outra postura, quando se trata do ensinar e do como se ensina. Unindo o desempenho acadêmico, haverá conseqüentemente a busca contínua da qualidade, do aperfeiçoamento, planejamento e consolidando assim a responsabilidade social do futuro profissional de Educação Física.

Inicialmente para compreensão desse tema é necessário explicar o que seria uma avaliação. Caracteriza-se como qualquer método sistemático para reunir informações sobre o impacto e a afetividade de um evento. Resultados dessas medidas podem ser usados para aperfeiçoar o processo de ensino, determinar se os objetivos de aprendizagem têm sido alcançados e avaliar o valor de um evento de ensino para a organização. O processo usado para testar o nível de habilidade e conhecimento de um aluno.

A avaliação pedagógica possui a capacidade de organizar, agrupar, estruturar informações, que de forma sucinta e coesa possa transmitir-se de maneira seqüenciada, para melhor compreensão do educando. Caracterizando uma sintonia na relação ensino-aprendizagem. Entretanto, neste quesito, vemos que os professores se auto-avaliam atribuindo as seguintes notas:

AUTO-AVALIAÇÃO METODOLÓGICA



Essa avaliação pedagógica consiste na grande evolução de todos os componentes estruturais de um indivíduo, pois reflete de maneira primordial diante da sociedade, que atualmente está selecionando de acordo com o nível de educação. Diante dessas informações considera-se que a Educação Física como um curso da área de saúde, que possui raízes sobre a questão pedagógica, se influenciado por fatores sociais que são considerados indispensáveis para a sua aplicação. De maneira reflexiva, determina-se que esse curso possua uma grande vantagem, pois traduz sua teoria através da realização das atividades práticas, formando um elo, seja no conteúdo, na relação professor-aluno, e a união dos seus componentes.

Como aluna inserida nessa comunidade de estudantes do curso de Educação Física, percebe-se além das vantagens citadas anteriormente, que mesmo um indivíduo possuindo grande “bagagem” de conhecimento, poderá obter dificuldade na forma didática para estruturar, organizar todo o seu conhecimento e passar as informações aos acadêmicos. E por meio desta, é necessário apresentar posturas reflexivas que irão repercutir tanto na vida profissional, como em uma possível melhoria da educação superior do curso de Educação Física da Paraíba.

Inicialmente há perguntas que aparentemente são respondidas sem grande dificuldade, porém isso acontece de maneira superficial, tenha como exemplo: O que seria educação? O que significa a palavra ensino? Qual o valor da educação? Realidade hoje: quem educa? Quem aprende? A questão da possibilidade de um projeto nacional que lide com o papel fundamental do ensino como chave da formação de uma nova identidade versus diversidade. Como trazer para a realidade pedagógica escolar a teoria do ensino superior? Como transformar conhecimento em aprendizado? Como despertar o interesse dos alunos? Essas questões são de grande valia para os profissionais com a classificação de licenciatura.

Essas indagações serão questionadas por vários autores de excelência, no ramo da educação. Educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua

dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real. (FREIRE, 1993). O educando deve primeiro descobrir-se como um construtor desse mundo da cultura. Procura-se superar a dicotomia entre teoria e prática, pois durante o processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, percebe-se como um sujeito da história. Não se pode separar a prática da teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender.

Não obstante desses fundamentos, na realidade, substituiu a pedagogia do ensino pela pedagogia da aprendizagem. Para ela o que importava eram os saberes operacionais. Aprende-se a ler para conhecer o pensamento escrito, aprende-se a escrever para expressar o pensamento. Com o que se aprende pode-se fazer muita coisa. Com o que se decora, muito pouco. O professor, desta forma, não deveria expor o saber aos alunos. Trabalhava-se em grupo para realizar descobertas coletivamente. Construir o saber é construir métodos de trabalho utilizando os instrumentos adequados como observação, experimentação, análise de documentos. Só se aprende, portanto, o que se pesquisa e não o que nos informaram. (COUSINET, 1945).

De acordo com os fatores predominantes da educação, interessados no assunto, surpreendem de maneira espetacular, no processo metodológico, onde possibilitam uma organização com os métodos de ensino, com as tendências e abordagens específicas para seus conteúdos, contribuindo de maneira sistemática na evolução da educação básica e superior. O autor PERRNOUD, (2000, p. 15) questiona sobre o uso da competência no princípio educacional ao relatar: "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações", ele também fixa objetivos na formação profissional. Em sua obra 10 Novas Competências para Ensinar, ele relaciona o que é imprescindível saber para ensinar bem numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível, esclareceu os pontos de competência, que é: Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração

escolar, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, administrar a própria formação.

Decorrente destes fatores objetiva-se que um processo metodológico seja referido a vários fatores interligados que assumem o papel de orientar e encaminhar os professores e os alunos nos estágios do ensino e da aprendizagem.

De acordo com LIBÂNEO (2002) a qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores e essa qualidade, no geral, tem sido extremamente precária. Essa precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar. Há, certamente, professores com bom nível de competências e habilidades profissionais, social e eticamente comprometidos com seu trabalho. Entretanto, as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico). Há dificuldades dos professores em lidar com novos problemas sociais e psicológicos. É certo que não é fácil apresentar soluções para a problemática do ensino brasileiro. Os sistemas de ensino pensam estar acertando, os educadores pensam, a cada onda que chega estar descobrindo o melhor caminho para o enfrentamento dos problemas. Assim é que podemos estar identificando algumas dessas soluções e levantando suspeitas de sua efetividade, explicadas, em parte, por não se ter muita clareza do que se quer com a educação escolar no mundo de hoje.

Para a relação de todo o processo didático metodológico existente no curso de Educação física a Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física (SBDEF), afirma que é preciso uma interação que trabalhe o movimento como elemento concreto de aprendizagem, com todos os requisitos para tal, mas que não exclua suas perspectivas histórico-culturais (pois que determinadas atividades têm origem, significados e códigos individuais), nem a conscientização sócio-política, no que a Educação Física não se diferencie de todas as demais disciplinas, uma vez que a consciência crítica transcende sua especificidade, permeando a atividade pedagógica em geral.

4. REFERENCIAS

- CECCON**, Claudius, A vida na escola e a escola da vida. 16^oed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1982. 95p.
- DARIDO**, Suraya Cristina, Educação Física na escola: questões e reflexões. Araras-SP: Topázio, 1999. 119p.
- DELORS**, Jacques, Educação: um tesouro a descobrir. 8^oed. São Paulo: Cortez, 2003. 287p.
- FERREIRA**, Valfredo Sousa, Educação: novos caminhos em um novo milênio. 2^aed. João Pessoa-PB: Autor associado, 2001. 141p.
- FIGUEIREDO**, Zenólia Christina Campos, Formação profissional em Educação Física e mundo de trabalho. Vitória-ES: Salesiana, 2005. 266p.
- FREIRE**, Paulo, Pedagogia do oprimido. 17^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 183p.
- FREIRE**, Paulo, Educação e Mudança. 10^oed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 79p.
- FREIRE**, Paulo, Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 5^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987, 1996.
- GADOTTI**, Moacir, Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 3^aed. São Paulo: Cortez, 2001. 135p.
- GALLARDO**, Jorge Sérgio Pérez, Didática Educação Física: a criança em movimento. São Paulo: FTD, 1998. 120p.
- HERNÁNDEZ**, Fernando, Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. 150p.
- LIBÂNEO**, José Carlos, Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez. 1992, 119p.
- MARTINS**, Pura Lúcia Oliver, A Didática na teoria e na prática. São Paulo: Loyola, 1993, 71p.
- MATTOS**, Mauro Gomes de, Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000. 139p.
- MATTOS**, Mauro Gomes de, Educação física infantil: inter-relação: movimento, leitura, escrita. São Paulo: Phorte, 2002. 97p.
- MATVEEV**, Anatolli Petrovich, Educação Física escolar: teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Palestra Sport, 1997. 139p.
- MELLO**, Guiomar Namó de, Educação escolar: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez. 1987. 191p.
- MIZUKAMI**, Maria da Graça Nicoletti, Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 121p
- MOREIRA**(org), Daniel A, Didática do Ensino superior: técnicas e tendências. São Paulo: Guazzelli, 2000. 180p
- MOURA**, Arlete Pereira, Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia, 2005. 150p.
- NEIRA**, Marcos Garcia, Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática. São Paulo: Phorte, 2004. 208p.
- NEIRA**, Marcos Garcia, Educação física: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte, 2003. 249p.
- OLIVEIRA**, Vitor Marinho de, Educação física humanista. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985. 94p.
- PERRENOUD**, Philippe, 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000, 30 p.
- RAMALHO**, Betânia Leite, Formas o professor profissionalizar o ensino. 2^aed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208p

WERNECK, Hamilton. Como vencer na vida sendo professor: depende de você: 7º ed. Petrópolis-RJ: Vozes,1996. 83p

SHIGUNOV, Viktor. Educação física: conhecimento teórico x prática pedagógica. Porto Alegre: 2002. 152p.

TORRE, Rosa Maria. Que (e como) é necessário aprender? 2ª. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1995. 158p.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. 15ª ed. Campinas-SP: Papyrus,1995. 192p.