
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JULIANA BASTIDA DA SILVA

**REFLEXÕES E OBSERVAÇÕES SOBRE AS NOVAS
DIRETRIZES CURRICULARES E A SUA INFLUÊNCIA NA
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NA UNIVERSIDADE**



Rio Claro
2013

JULIANA BASTIDA DA SILVA

**REFLEXÕES E OBSERVAÇÕES SOBRE AS NOVAS DIRETRIZES
CURRICULARES E A SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR NA UNIVERSIDADE**

Orientador: Professor Doutor Samuel de Souza Neto

*Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio
Claro, para obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia.*

Rio Claro
2013

375 Silva, Juliana Bastida da
S586r Reflexões e observações sobre as novas diretrizes
 curriculares e a sua influência na formação inicial do
 professor na universidade / Juliana Bastida da Silva. - Rio
 Claro, 2013
 110 f. : il.

 Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
 - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
 Rio Claro
 Orientador: Samuel de Souza Neto

 1. Currículos. 2. Formação docente. 3. Proposta curricular.
I. Título.

AGRADECIMENTOS

Seria difícil chegar até aqui sem o apoio de muitos anjos que Deus colocou em minha vida! Assim, agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida que me acalentaram, iluminaram, confortaram e se mostraram presentes em todos os momentos, com certeza seria tudo mais escuro e denso sem a minha fé.

Agradeço aos meus pais que aqui falta espaço para dizer todo o bem, o amor, a compaixão que me dedicaram, mostraram e me ensinaram, também não sei se conseguiria andar muito longe sem a presença, ajuda, carinho, afeto e orientação deles!

A minha irmã, e agora comadre, por simplesmente ser o melhor presente que meus pais me deram, por sua amizade e companheirismo!

Agradeço com muito amor ao meu marido Alex, pela paciência, amizade, pelo ombro nas horas difíceis, por me fazer feliz e bem, com certeza um anjo maravilhoso que Deus colocou em minha vida! E, agradeço ao fruto desse amor, Alice, por me dar forças nos últimos momentos dessa caminhada, por não me fazer desistir e por me mostrar o verdadeiro sentido disso tudo!

Minhas noites, dias, finais de semanas não seriam tão agradáveis, leves, alegres e altamente proveitosos e ricos em aprendizagem se não tivesse ao meu lado quatro meninas que me ensinaram muito mais do que imaginam: Rebeca, Melina, Marina e Maria.

Agradeço por fim, mas não menos importante, muito pelo contrário, ao meu querido orientador Samuel, que me recebeu com carinho, afeto, dedicação e me conduziu por esse longo caminho com muita sabedoria!

Com toda certeza só tenho a agradecer por ter sido tão acalentada, amparada, querida e feliz nesses cinco anos de caminhada!

RESUMO

Tendo como referência as mudanças curriculares propostas pela Resolução CNE 1/2002 e Resolução CNE 2/2002 sobre a Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena - o presente trabalho visa analisar o novo perfil profissional proposto no currículo de Pedagogia, Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática, Física e Geografia. No âmbito das orientações curriculares observou-se nos normativos um currículo mais articulado, centrado na ação-reflexão-ação. Uma concepção pautada na racionalidade prática e no conjunto de competências, sem ignorar o comprometimento da universidade pública com a emancipação e o ensino de qualidade. Embora haja esta compreensão há que se atentar também para o cuidado que se deve ter com as novas diretrizes, em função das mesmas revelarem grande preocupação com a formação profissional, com sua instrumentalização, com a dimensão pragmática e utilitária do processo formativo. Cabe ressaltar que durante todo o século XX, no Brasil, se lutou por políticas educacionais que viessem a solidificar a construção da identidade docente, mas as conquistas acabaram ficando restritas à questão das reformas do ensino e um rol de disciplinas, denominado de “verniz pedagógico”. Neste contexto este trabalho tem como perspectiva aprofundar esta temática, estudando a identidade do professor no novo desenho curricular apresentado pelos cursos de licenciatura. Assim sendo, como objetivo central busca-se compreender como a identidade de professor (perfil profissional) foi apresentada nas propostas de formação docente, bem como os diferentes elementos que compõem este processo identitário. Especificamente se quer (a) identificar nas propostas dos cursos de Formação de Professores de Educação Básica da UNESP/RC – Instituto de Biociências e Geociências e Ciências Exatas – Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, Matemática e Pedagogia - o perfil proposto e (b) analisar nos saberes que fundamentam este perfil profissional os elementos que compõem. Metodologicamente como caminho para encontrar os dados propostos escolheu-se a pesquisa qualitativa, do tipo descritivo, tendo no paradigma do construtivismo social a sua orientação, e como técnicas a fonte documental e a análise de conteúdo.

Palavras chave: Currículo, Formação Docente, Proposta Curricular.

ABSTRAT

With reference to curricular changes proposed by the CNE Resolution 1 /2002 and CNE 2/2002 on Teacher Education in Basic Education teaching degree - this study aims to analyze the new professional profile proposed in curriculum pedagogy , Physical Education , Science Biology , Mathematics , Physics and Geography . Within the curriculum guidelines was observed in a more normative articulated curriculum, focused on action-reflection- action. A guided design in practical rationality and the skills set without breaking the commitment of the public university with emancipation and quality education . Although there is this understanding we must also attend to the care that must be given to the new guidelines , based on the same reveal great concern with vocational training , with its instrumentation , with the pragmatic and utilitarian dimension of the training process . It is noteworthy that throughout the twentieth century in Brazil , where he fought for educational policies that were to solidify the construction of teacher identity , but the gains have largely remained restricted to the issue of educational reforms and a roster of disciplines , called " pedagogical varnish " . Therefore, this work is to deepen this thematic perspective , studying the identity of the teacher in the new curriculum design presented by undergraduate courses . Therefore , the central objective seeks to understand how the identity of teacher (professional profile) was presented in the proposals for teacher training , as well as the different elements that make up this identity process . Specifically if you want to (a) identify the proposals of courses for Teachers of Primary Education , UNESP / RC - Institute of Biosciences and Geosciences and Exact Sciences - Biological Sciences , Physical Education , Physics , Geography , Mathematics and Pedagogy - the proposed profile and (b) analyze the fundamental knowledge that this professional listing the elements that compose it. Methodologically as a path to find the data proposed chose a qualitative research, descriptive , and the paradigm of social constructivism on its orientation, and how technical the source document and content analysis.

Keywords: Curriculum, Teacher Training , Curriculum Proposal .

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
1.1 O problema de estudo	7
1.2. O problema e sua importância	10
1.3. Objetivo	23
1.4. Procedimentos metodológicos	25
2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL	28
2.1. O magistério como profissão	28
2.2. As fontes sociais de aquisição de conhecimento do professor	38
2.3. O currículo como uma das matrizes do processo de formação e, como a estrutura de uma formação de qualidade.	43
2.3.1. Teorias Tradicionais	47
2.3.2 Teorias Críticas	49
2.3.3 Teorias Pós-Críticas	52
2.3.4. Da Perspectiva Processual à Presença dos Modelos de Alternância no/ de Currículo	52
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNESP/RC: AS PROPOSTAS CURRICULARES E OS MODELOS DE CURRÍCULO	62
3.1 Manual de instruções e normas de graduação – pró reitoria da universidade estadual paulista “julio de mesquita filho” 2006.	63
3.1.2. Objetivos Presentes No Documento	63
3.1.2 Reestruturação e Adaptação do Currículo.	64
3.2. As propostas de formação do professor em matemática, física e geografia no instituto de geociências e ciências exatas.	65
3.2.1 O Curso de Matemática da Unesp/ Rc	65
3.2.2. O Curso de Física da Unesp/ Rc	67
3.2.3. O Curso de Geografia da Unesp/ Rc	68
3.3. As propostas de formação do professor em ciências biológicas, educação física e pedagogia do instituto de biociências da unesp.	69
3.3.1. O Curso de Pedagogia da Unesp/ Rc	69
3.3.2 - O Curso de Educação Física da Unesp/ Rc	71
3.3.3 - O Curso de Ciências Biológicas da Unesp/ Rc	72
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES DO PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA CURRICULAR	74
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
5.1. Formação inicial: da valorização a mera passagem pela universidade	76
5.2. Qual é o papel da universidade para a formação de qualidade e valorização da profissão?	82
5.3. Currículo: é a base para quê?	84
5.4. Que profissional a unesp está inserindo na sociedade?	88
5.5. Modelos de formação em alternância da teoria a prática encontrada no campus de rio claro	90
6. COMENTÁRIOS FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102

1. INTRODUÇÃO

1.1 O problema de estudo

O objetivo deste relatório foi organizar e sistematizar os dados coletados durante a sequência de pesquisa iniciada em 2010, cujo objetivo central era a formação inicial, cujo procedimento para tal foco foi analisar esse processo dentro do campo acadêmico.

Como cenário de tal pesquisa foi escolhido o campus da UNESP de Rio Claro, pois seus cursos passaram por algumas reestruturações e adequações curriculares. Essas tinham por sua vez o objetivo de atender aos normativos legais.

Em 2010 o estudo baseou-se nos cursos de licenciatura do IB (Instituto de Biociências: Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas), onde foram realizadas análises dos documentos legais de tais cursos e entrevistas com alunos, professores e coordenadores. Na sequência, em 2011, o IGCE (Instituto de Geociências e Ciências Exatas: Matemática, Geografia e Física) foi o nosso foco, onde também tivemos como base os documentos legais, a entrevista desta vez foi realizada somente com professores e coordenadores dos cursos.

Contudo em 2012 a intenção foi observar atentamente todos os dados coletados e as reflexões oriundas deles para assim formular uma análise coesa sobre esse processo tão importante na profissão docente, a formação inicial dentro da universidade pública.

Cabe aqui ressaltar a trajetória de tais cursos e o processo de reformulação de tais normativos legais dentro da universidade estadual. Foi na década de 90 que a UNESP - Universidade Estadual Paulista, começou a pensar na questão da formação de professores com mais precisão, assim neste período tal processo teve um grande auxílio, pois se iniciou os Congressos de Formação de Educadores, particularmente o GT - Licenciatura, em que se buscou alguma resposta para os limites encontrados no processo de formação docente.

Passados mais de uma década, ainda não foi possível encontrar uma resposta precisa para tal processo, o próprio GT - Licenciatura, ainda, não encontrou uma resposta que auxiliasse concretamente nesse encaminhamento. Porém, em 2002, a Pró-Reitoria de Graduação, nomeou-se a Comissão de Estudos de Formação de Professores da Universidade Estadual Paulista – UNESP com o intuito para tal solução.

Que tem por objetivo colaborar com as Coordenadorias por áreas do conhecimento e com a Pró-Reitoria de Graduação na condução dos trabalhos de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. (UNESP 2003, p.1).

A comissão foi composta por seis docentes provenientes de diferentes unidades, para se pensar a licenciatura, tendo como referência os novos normativos (Parecer CNE/CP 009/2001,

Parecer CNE/CP 27/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resolução CNE 1/2002 e Resolução CNE 2/2002) apresentados pelo Conselho Nacional de Educação sobre a Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena.

E como produto final da tal comissão foi publicado o documento “Pensando a Licenciatura na UNESP” (UNESP, 2003) que foi apresentado à comunidade unespiana, no dia 30 de outubro de 2002, destinado a:

- I - propor sugestões para um perfil geral comum de projeto pedagógico e organização curricular dos cursos de licenciatura da UNESP;
- II - assessorar os coordenadores de cursos na elaboração dos projetos pedagógicos e das propostas de organização curricular dos cursos de licenciatura. (p. 212)

Entretanto, o documento insi na necessidade de:

- valorizar a trajetória da UNESP na área de formação, de professores, construindo projetos político-pedagógicos diferenciados;
- preservar a qualidade dos cursos, mantendo sua duração e base teórica sólida;
- institucionalizar as relações universidade – escola pública, fomentando real parceria na formação de educadores;
- construir uma real integração teoria-prática, articulando as práticas e estágios com todas as disciplinas do curso – quer as de natureza pedagógica, quer as voltadas para conteúdos específicos de modo que as atividades práticas sejam baseadas em reflexões teóricas e intencionalizadas para a formação docente;
- rever normas vigentes na UNESP que impedem a construção de projetos inovadores. (p.211)

Embora tenha havido este esforço, no campus de Rio Claro, alguns cursos de licenciatura já tinham efetuado rapidamente as suas mudanças curriculares sem considerar as premissas básicas desse documento, enquanto que outros estavam tentando uma articulação maior com as orientações propostas no documento da comissão.

Os cursos de Pedagogia (UNESP, 2004a), de Educação Física (UNESP, 2004b) e de Ciências Biológicas (2006) buscaram apresentar uma configuração nos moldes do que pedia a nova legislação, visando atender às necessidades de reformulação da Educação no Brasil e dos programas de formação profissional. Outros, porém, optaram por fazer apenas algumas adequações (Matemática, Geografia e Física), preferindo aguardar a prática das novas propostas curriculares. Ambas atitudes foram aceitas pela comissão.

Especificamente, no que diz respeito aos cursos de formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena e ao seu papel na formação dos educadores, novas exigências são colocadas, seja do ponto de vista de um conjunto de normas que deverá pautar-lhe, seja do ponto de vista de alterações concretas para o exercício profissional dos futuros profissionais, impostos por modelos de contratação e perfil exigidos tanto pelo setor público, quanto pelo setor privado. No tocante às alterações legais, é a LDB o recurso inicial das medidas. Para tanto, passa-se a exigir das instituições formadoras o oferecimento de cursos de

natureza menos tecnicista, pautados numa formação de caráter mais geral e crivados pela articulação entre teoria e prática.

No âmbito da Formação de Professores da Educação Básica exige-se, do formando que vai trabalhar tanto na escola de educação básica quanto em outros ambientes educativos ou não, uma sólida formação acadêmica, profissional, interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação entre formação inicial e continuada e compromisso social e ético dos profissionais, no sentido de procurar colaborar para a superação das injustiças sociais, da discriminação e da exclusão, buscando construir uma sociedade mais solidária, justa e humana.

Da mesma forma espera-se que esses profissionais tenham amplo domínio e compreensão da realidade, domínio de instrumentais teóricos e práticos e consciência crítica que lhes permitam interferir e transformar as condições de seu ambiente de trabalho e da própria sociedade. (p.212)

Reconhece-se a tentativa, no plano do discurso, de uma proposta de currículo mais articulada. No entanto cabe pontuar que as novas diretrizes, em sua essência, propõem um novo modelo curricular centrado, de um lado, na ação-reflexão-ação, ou seja, busca-se um modelo pautado mais na dimensão da racionalidade prática e, de outro, apoiado mais no conjunto de competências. Ou seja uma formação onde se possa dialogar as teorias acadêmicas com a prática do mercado de trabalho. Assim pretende-se obter uma:

Uma formação de professores (...) produzida dentro de nossa universidade, que atenda a nossas especificidades e demandas (UNESP, 2003, p2).

Levando em conta as alterações legais e suas regulamentações nos Parecer CNE/CP 009/2001, Parecer CNE/CP 27/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resolução CNE 1/2002 e Resolução CNE 2/2002, no que tange ao perfil profissional, este Professor da Educação Básica, licenciatura plena, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular no processo de escolarização básico tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação.

Neste novo contexto de formação se deverá atentar para as novas condições do mercado de trabalho, sem ignorar o comprometimento da universidade, especialmente pública, com o ensino de qualidade e com a emancipação. Nesse sentido, Coelho (2003, p.32) chama a atenção para o cuidado que se deverá ter, com as novas diretrizes, em função das mesmas revelarem “grande preocupação com a formação profissional, com sua instrumentalização, com a dimensão pragmática e utilitária do processo formativo”, enfim, “da negação da autonomia escolar e do professor”.

Assim, os cursos de formação de professores precisam propiciar uma aproximação com os conhecimentos acumulados historicamente e uma discussão sobre os aspectos filosóficos, históricos, culturais, políticos, sociais, psicológicos e metodológicos que se relacionam com o trabalho do professor,

com a gestão da escola, com a educação de jovens cidadãos brasileiros e com a construção de uma sociedade democrática e incluyente. (UNESP 2003, p4)

Cabe ressaltar que durante todo o século XX, no Brasil, lutou por políticas educacionais que viessem a solidificar a construção da identidade docente, mas as conquistas acabaram ficando restritas à questão das reformas do ensino e conquista de um rol de disciplinas, denominado também de “verniz pedagógico”.

Dessa forma, aquilo que foi denominado de “verniz pedagógico” acabou se tornando a matriz curricular de um curso de formação de professores que ficou conhecido, na maioria dos cursos, pelo esquema 3 + 1, onde destinava três anos para o bacharelado e um ano para a licenciatura, era o modelo estruturalista, onde se formava o professor para o mesmo seguir as “regras” estipuladas pelo sistema sem questioná-las. É dentro desse contexto que surgem as novas diretrizes curriculares de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena, propondo um curso com identidade docente própria, pautado em saberes o que significa um avanço, mas que não pode incorrer, agora, de se fazer o esquema 3 + 1 invertido ou de se ficar refém de uma formação instrumental.

Saviani acredita que não basta ler o texto, temos que entender o seu contexto, então, não basta estudar as teorias se não tiver a possibilidade de colocá-las em sua prática e realidade social e política e é isso que motivou a pesquisa e análise de tal pesquisa aqui apresentada.

1.2. O problema e sua importância

Com as novas propostas curriculares foram introduzidas uma quantidade maior de carga horária detinada às práticas de ensino, pois estas tinham como objetivo melhorar a formação do futuro professor, colocando esses alunos em maior contato com a realidade futura. Contudo, esta pesquisa procura estudar e verificar se essas horas a mais, realmente favorecem a qualidade da formação inicial ou não.

Assim ao se ler os documentos surgiram questões que abarcam perspectivas que envolvem o fator quantidade e qualidade desses cursos, perguntando-se: até que ponto a qualidade é sinônimo de quantidade?

Cabe explicar e salientar, ainda, que a base para todo esse processo desenvolvido na UNESP foi a preocupação com a qualidade na formação inicial do docente. Para isso, foram introduzidos além dessas horas destinadas às práticas curriculares, projetos de extensão e o aprimoramento atento do olhar para essa formação profissional. Diante disso, serão discutidos aqui teorias e pensamentos voltados para esse processo tão importante: a formação docente.

Entre esses aspectos a serem abordados, surgiu à necessidade de estudar a ideia do ser professor existentes nestes cursos, e os possíveis preconceitos destinados a essa profissão, pois se sabe a muito que, os cursos de ciências exatas e geociências não se atentam muito com a formação docente, uma vez que as reais necessidades e investimentos estão voltados ao bacharelado, tal argumento pauta-se na prática, onde tal formação esta responsabilizada por outro departamento, o da educação, ou seja não relacionam tal formação dentro do contexto de formação do próprio instituto, claro que esta afirmação esta pautada em *achismos* e não pode ser generalizada, contudo isso será mais detalhado e explicado ao longo de tal relatório. A busca da teoria para esses conceitos foi de fundamental importância para o desenvolvimento deste relatório das argumentações e análises levantadas aqui.

Todo esse assunto relacionado à formação docente esta correlacionado com os preceitos levantados por Nóvoa (1997), quando afirma que tal formação, desde meados dos anos 80, passa por situações difíceis aos olhos da sociedade e do seu reconhecimento em virtude de dois processos: um ligado à profissionalização e, o outro, a proletarização - característica de uma ocupação. O primeiro aspecto sublinhado trás subjacente a ele considerações a respeito de que:

O saber dos professores – como qualquer outro tipo de saber de intervenção social – não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicação e de comunicação, e é por isso que ele reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. Os professores possuem um conhecimento vivido (prático), que cada um é capaz de transferir de uma situação para outra, mas que é dificilmente transmissível a outrem. Ora, na medida em que no campo educativo o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico. (NÓVOA, 1997, p. 36)

Como explicação para o segundo aspecto, Pimenta (1997) assinala que a situação dos docentes está neste processo de desvalorização devido à situação caótica do ensino escolar, bem como devido a uma dinâmica profissional nos quais os seus referenciais são constantemente modificados pela realidade social. Todavia para Fernandes (1998) o que existe, na verdade, é:

- *um problema com a identidade profissional, pois este apontamento aparece ligado ao processo de construção do indivíduo historicamente situado;*
- *uma tendência para se pensar numa definição mais ampla da profissionalidade global;*
- *uma perspectiva para a especialização do professor no interior da própria função docente e;*
- *a tendência do desaparecimento de uma das funções tradicionais do professor que o configuravam como um agente espiritual enquanto docente e como orientador.*

E assim:

A condição de profissional no magistério abrange aspectos ideológicos e práticos que fazem dela um tema polêmico, mas que precisa ser analisado para

se compreender com clareza a autonomia profissional como uma qualidade do ofício.

Tal análise deve levar em conta a proletarização de professores, que os aproxima das condições e interesses da classe operária em virtude da perda de algumas qualidades que davam *status* à carreira. Isso porque a docência sofreu uma racionalização, que submete os professores a um controle técnico e os reduzem à aplicadores de programas curriculares sobre os quais não podem decidir. O processo de racionalização obriga-os a desenvolver novas habilidades como forma de requalificação, tornando o ensino um ofício regulamentado e cheio de tarefas, o que favorece a transformação do trabalho em rotina e o isolamento.

O exercício do magistério, nesse contexto, é encarado apenas como meio para a sobrevivência diária, o que sacrifica a qualidade em favor da quantidade. No entanto, alguns professores interpretam o aumento de suas responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais. Assim, o profissionalismo surge como defesa ideológica da desqualificação e também como a crença numa certa autonomia profissional. Por outro lado, também se torna um fator de união entre os professores em torno de reivindicações benéficas para a categoria e para a sociedade. (AFONSO apud. CONTRERAS, 2002, p2).

Na busca de respostas para a questão da identidade profissional docente alguns autores procuraram delimitar, enquanto ponto de partida, o que se entendia por professor e/ou educador.

Para Tardif (1991) o ser professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em passar este saber para os outros. Porém, Cunha (1989) vai dizer que o professor é a principal fonte de conhecimento sistematizado, assinalando para a imagem do “homem de cultura”; enquanto que Lovisolo (1995) o compreendeu como a verdadeira bricolagem de tudo, devendo ter um pouquinho de todas essas características. Araújo (1993, apud POLASTRI, 1997) concentrou a sua compreensão na diferença que poderia haver entre ser um professor e ser um educador, pois o professor é todo aquele que ensina uma determinada matéria e o educador aquele que, além de ensinar a matéria, a reveste de um sentimento especial. Em muitos casos é difícil ter responsabilidade suficiente para ser professor e ser educador, ou seja, totalmente ativo para com a profissão.

Seguindo tal linha de pensamento para Sacristan (1998), apresenta a ideia de professor como “um agente ativo no desenvolvimento curricular”. Para o autor, o docente é parte importante e essencial para a educação, é alguém que planeja e traça os objetivos a serem aprendidos e ensinados, pois são, junto com os alunos, os destinatários do currículo, e devem ainda, visar a real situação e necessidade de seus discentes. Doll (1997) concorda, quando diz: “Como professores devemos mostrar nossas lições de uma forma narrativa para encorajar os nossos alunos”.

Sacristan (1998) ainda traz como importante papel do professor e sua construção de identidade a compreensão de que:

“A competência dos professores não está em planejar tarefas (...) ou escolher a partir do conhecimento de um hipotético repertório muito amplo elaborado pela

tradição e pelo conhecimento profissional coletivo. Tem a ver muito mais com sua capacidade para prever, reagir e dar soluções as situações pelas quais transcorre seu fazer profissional num campo institucionalizado” (SACRISTAN, 1998, p.244).

No geral, Pimenta (1997) também nos lembrará que a construção de uma identidade profissional deve levar em conta os saberes constitutivos dessa profissão, como a experiência, o conhecimento específico e o saber pedagógico num processo de formação (inicial e continuada) integrada. Dentro desta perspectiva Caldeira, Inforsato e Pirola (2003, p.42) observaram que surgiram “novos objetos de discussão em que se refletiu sobre a profissão de professor e como esta pode ser analisada a partir de ‘Imagens (representações da identidade docente) e Projetos”.

No meio social, o processo de construção da identidade de uma pessoa caminha entre um resultado estável e provisório, e muitas vezes individual, o que para Sacristan (1998), é mais notável, pois não acontece o diálogo muito menos há troca de experiências entre os docentes, nesse foco portanto, o coletivo, subjetivo e objetivo, e o biográfico estrutural de diversos percursos de socialização que constroem, em conjunto, os indivíduos e definem as instituições.

Neste contexto, a identidade é sempre construída, num verdadeiro processo de negociação, entre os que procuram uma identidade e os que oferecem ou têm uma identidade virtual - atribuição de identidades pelos agentes e instituições que interagem diretamente com o indivíduo.

A produção de identidades resulta então da convergência de dois processos, o *biográfico* e o *relacional*. O primeiro, o da identidade *para si*, decorre no tempo e resulta de uma construção pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas por instituições como a família, a escola, o mercado de trabalho ou a empresa, consideradas acessíveis e valorizantes. O segundo, o da identidade *para os outros*, diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e imagens que os indivíduos dão de si próprios nos sistemas de ação em que participam, num dado momento e num determinado espaço de legitimação.(TEODORO, 1999: 60)

Neste contexto, a identidade social/profissional nos auxilia a compreender uma “ocupação”, pois tem como objeto o estudo das origens sociais e das histórias de vida dos professores, tendo como base a formação e as instituições de formação, o local de trabalho e a sua inserção social e o associativismo docente, considerando a sua articulação entre o biográfico e o relacional. Entretanto, não se pode desconsiderar que a *construção* de uma *identidade social* não é transmitida de uma geração a outra, mas é *construída* por cada geração com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente (o que inclui as limitações e conquistas).

Por exemplo:

Falar para professores é falar para mim mesmo, sendo eu professor. Quero então começar esta fala dizendo como me entendo um profissional diverso dos

demais, ou seja, o que me caracteriza enquanto professor. Nós lidamos com o conhecimento, seja ele idéias, conceitos, fatos, informações, etc. Nós não produzimos este conhecimento, mas o transmitimos aos nossos alunos. Nossa relação com este conhecimento transmitido é, na maioria das vezes, superficial. (...) Normalmente entendemos estes conhecimentos como instrumentos a serem utilizados em nossas vidas cotidianas. É com este referencial que buscamos interessar nossos alunos pelo aprendizado dos conteúdos sejam eles de Geografia, Matemática, Química ou outra disciplina qualquer. Penso que jamais deveríamos lidar com o conhecimento de maneira tão utilitária. No meu entender, o conhecimento tem como principal objetivo dar continuidade a este mesmo conhecimento rumo ao objetivo último dos homens que é responder questões primordiais, tais como: o que eu sou? (OLIVEIRA JR, 1999, p.163)

Neste inventário, a base da cultura dos professores localiza-se na origem social dos professores (quem são), na história da profissão (trajetória ocupacional), no mercado de trabalho (características ou qualidades desejadas), enfim, numa construção que se dá no tempo e no espaço.

Aqui cabe ressaltar o que Sacristan (1998) afirma em seus pensamentos sobre a atividade dos docentes: “as formas com as quais os professores pensam seu trabalho e a forma em que dão um determinado significado a essas crenças através de seus atos em classe”. (p.183). Origem social, história profissional, determinação e qualidades, como foram ditas no parágrafo anterior, para Sacristan (1998) são refletidas em suas atitudes em sala de aula.

Sobre quem são os professores pode-se delinear o seu perfil nesta construção contínua que se deu no tempo e no espaço como o do *mestre* que comporta em si três imagens: a do sofista, mestre profissional na arte de ensinar que rompeu com todos os cânones sociais da sua época e deu legitimidade à profissão, mantendo com o seu aluno uma relação de mestre-aprendiz e/ou de mestre-discípulo (para aquele que desejasse se tornar sofista); a do mestre da vida que mantém vínculos estreitos com questões relacionadas ao espírito, ou espiritual, cujo *status* está na condução das pessoas ao encontro si, da “verdade” e/ou de Deus, porém, mantendo também uma relação de mestre-discípulo (ou aprendiz) e, a do mestre do conhecimento, magister, que consagrou o domínio da cultura escrita (conteúdos), tendo como veículo a transmissão cultural, mas que prescinde da relação mestre-aprendiz.

(...), o modelo do *magister* é indiscutivelmente o mais antigo. O seu valor central ‘é o saber que vale em si próprio e por si próprio’(...). O papel do professor consistiria, portanto em desbloquear o acesso ao saber, mediante a observância de uma exigência rigorosa para consigo e para com os alunos. (...) “a sua competência profissional reside em primeiro lugar na capacidade para dominar o que ensina e na qualidade da sua actividade intelectual’. (FERNANDES, 1998, p.13)

Um segundo perfil emerge a realidade do *pedagogo*, daquele que se sente responsável em colocar o aluno no centro do processo de ensino, acompanhando-o e orientando-o. A relação

mestre-discípulo (ou aprendiz) é substituída por uma relação de “iguais” em que a ênfase maior vai estar sempre no aluno – sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Essa dimensão é consecutiva ao reconhecimento de que o aluno é o *sujeito* do conhecimento, de que o processo de transmissão do saber é, ao mesmo tempo, o da sua aquisição. Nesta perspectiva, a *aprendizagem* confere ao aluno um protagonismo central. O alvo da educação já não é o saber, mas o próprio *aluno*. Dando a palavra à especialista (...), neste novo paradigma a instrução está subordinada à educação. O domínio do saber já não é, portanto, uma exigência predominante ou pelo menos já não é nela que se põe o acento. O que se torna essencial é a capacidade do professor para levar em conta as necessidades do aluno, capacidade que pode ser favorecida por uma formação psicológica, psicossociológica ou pedagógica. Muda-se, portanto, a definição da competência profissional’. (FERNANDES, 1998, p.14)

O terceiro perfil coloca o “*professor*” como técnico ou instrutor do processo de ensino. O eixo mestre-discípulo (ou aprendiz) desloca-se para relação professor-aluno, perdendo-se o compromisso anterior e assumindo-se uma relação mais comercial, de cliente.

Neste enfoque, os conteúdos (...) centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é no planejamento didático formal, e na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. O processo é que define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como o farão. (VEIGA, 1988, p.36)

No quarto perfil vem em questão o “professor” como mediador da relação que se estabelece entre homem e sociedade na proposta de que a educação é o que se pode fazer do homem amanhã. O foco da educação não está centrado no professor ou no aluno, “mas na questão central da formação do homem” (VEIGA, 1988, p.38), podendo-se elucidar os seguintes aspectos específicos:

1. uma conjugação ‘dialética’ entre educação e sociedade, segundo a qual todo tipo ideal formativo e de prática educativa implica valores e interesses ideológicos, ligados à estrutura econômica-política da sociedade que os exprime e aos objetivos práticos das classes que a governam; 2. um vínculo, muito estreito, entre educação e política, tanto em nível de interpretação das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro, que recorrem (devem recorrer) explícita e organicamente à ação política, à práxis revolucionária; 3. a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas; 4. O valor de uma formação integralmente humana de todo homem, que recorre explicitamente à teorização marxista do homem ‘multilateral’, libertado de condições, inclusive culturais, de submissão e de alienação; 5. a oposição, quase sempre decisivamente frontal, a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço, ao papel de ‘conformação’ que é próprio de toda educação eficaz. (GAMBI, 1999, p.555-556)

Nessa perspectiva, segundo Meyer (1999): “os professores são (...) produtores culturais profundamente envolvidos em operações de poder, poder esse inscrito em todas as facetas do processo de escolarização” (p.81).

E, ainda: “professores e professoras estão bastante implicados na produção e reprodução dos discursos e práticas que configuram as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais” (p. 81).

Em função disto caberia ao professor trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa.

Trago novamente a autora Meyer (1999), para completar o pensamento anterior:

(...) esta abordagem nos permite desmistificar o tamanho e o peso de algumas instâncias sociais, (...) o grau e o caráter do nosso próprio envolvimento, como professores e professoras e intelectuais, na produção/manutenção das desigualdades que aí estão e onde e em que medida podemos atuar para transformá-las. (p.82)

Subjacente a estes perfis emergiu uma proposta figura do educador como uma tentativa de retomada do ser professor, na sua essência, colocando a sua ênfase no processo de formação humana. Neste novo delineamento, o educador é aquele que educa (desenvolve as faculdades físicas, intelectuais e morais – instrui) ou ajuda no processo global de desenvolvimento da criança, cabendo lembrar que o professor não é necessariamente educador; este, por seu turno, não é necessariamente professor, ou pessoa culta ou letrada.

Em 1888, Georges Dumesnil considera que ‘os professores que refletiram sobre a teoria e sobre a filosofia da sua profissão estão mais aptos para resolver as dificuldades práticas com que se deparam no campo da educação’. Na mesma linha de raciocínio, D. L. Kiehle escreve, em 1901: ‘É possível ser um bom professor sem ter qualquer conhecimento da história da educação, do mesmo modo que um cidadão leal pode não conhecer a história do seu país. Este pode ser um especialista político, mas não será um estadista. Aquele pode ser um professor, mas não será um educador’. (NÓVOA, 1999: 12)

Dessa forma, o professor é um educador profissional que tem como meta formar pessoas através da mediação de sua prática docente - relacionada a um determinado conteúdo do conhecimento que traz subjacente a este saber uma ética, estética, metodologia, epistemologia, política – que contempla o conteúdo e o aluno, mas que não perde o compromisso com o seu comprometimento.

O professor, como diz Nóvoa (1999), é o principal construtor do século XXI, a sociedade e a política quando não encontra respostas para o caos social, “joga” a culpa nos professores, e esses voltam a ser o centro das atenções dos políticos, julgando-os formadores da geração do século XXI. No seu artigo “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”, Antonio Nóvoa (1999), alega que os professores são o alvo de críticas da sociedade e

ainda, estão sobrecarregados de responsabilidades culturais e sociais. O que já foi dito anteriormente e fica muito claro no decorrer de toda a história da humanidade.

Para o professor formar pessoas através da mediação de sua prática, como foi dito anteriormente, ele conta com um arsenal de documentos, revistas e cursos de formação inicial e continuada. Tais cursos, segundo Nóvoa, são gerados pelo capitalismo, pois nunca se pensou tanto em formação docente quanto neste novo milênio. E esse é o medo de tal pesquisa, pois cursos de formação de professores estão a cada dia se multiplicando mais e então surge a preocupação, como estão sendo essas práticas, contudo tal pesquisa limita-se as formações dentro do campus da UNESP e assim, o objetivo é saber como tal processo se dá, apesar de ser um processo capitalista ainda precisa ser feito com qualidade afim de se atentar e atender todas as necessidades da sociedade em que estão inseridos e para quem irão trabalhar.

Infelizmente com essa massa crescente de cursos de formação docente, tende-se a criar mais métodos para melhoria da educação, cursos de formações continuadas e iniciais, revistas, artigos e “receitas” que promovam mudanças, ou pelo menos prometem tais acontecimentos, e aí precisa-se atentar para não cair nos modismos e livros de autoajuda, pois educação de qualidade não está à venda em mercearias. Porém essa discussão não faz parte dos objetivos centrais de tal pesquisa aqui exposta, apesar de ser muito importante, mas não será mais detalhada nem aprofundada para não correr o risco de ser perder o “fio da meada”.

Continuando portanto: Nóvoa (1999) vem afirmando o que Sacristan (1998) disse anteriormente, todo o conhecimento específico, formações, cursos e conhecimentos cotidianos do professor refletem em sua prática, é preciso saber aplicar tudo isso em sala de aula, e esse tem sido o desafio do professor nesse novo milênio, e é essa a preocupação dos cursos de formação docente qualitativos, e felizmente os cursos aqui estudados não fogem desta preocupação.

Ainda, os professores, como diz Sacristan (1998) e Nóvoa (1999), são profissionais individualizados, para que sua ação seja contemplada segundo os cursos de formações, é preciso acontecer a troca de experiências, pois eles tem que estar preparados para enfrentar as interpretações e perguntas de seus alunos, que hoje vivem em uma era de intensa modificação. (Nóvoa, 1999).

A idéia de equipe pedagógica (...) aponta justamente para a necessidade de erigir sistemas de ação coletiva no seio do professorado (...) trabalho em equipe não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa” (...) Guy Lê Bofert, em trabalho de 1994, sublinha que a competência do individuo depende da rede ou redes de conhecimento às quais pertence. (Nóvoa, 1999. P. 19).

Citando Nóvoa (1999) ainda:

A refundação da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a idéia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão (...) É importante pensar no futuro dos professores. Mas sem esquecer o presente e sem calar a indignação pelo estado atual das coisas. Porque, parafraseando Louis Althusser (1992), o futuro (ainda) demora muito tempo. (p.20)

No cenário educacional, a carecer de um ensino básico de boa qualidade faz com que professores e estudantes tornam-se mais presentes nas lutas educacionais. (MOREIRA, 1990). Haja vistas as greves universitárias ocorridas nos últimos anos. Cabe aqui ressaltar que foi nos anos 80 que os estudos sobre educação e formação de professores ganham lugar perante a política e a economia. Na década de 90, os saberes escolares, os saberes docentes tácitos ou implícitos e as crenças epistemológicas passaram a ser valorizada, problematizadas ou investigadas, tanto pela pesquisa educacional quanto pelos programas de formação de professores.

André (1997, p.70-72) em estudo sobre o assunto, tomando como referência a literatura pedagógica, assinalou que a temática da docência apareceu relacionada: à necessidade de articulação teoria-prática; valorização da atitude crítico-reflexivo no processo de autoformação; valorização dos saberes/práticas docentes; reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente; valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas; valorização da história de vida pessoal e profissional do professor; e introdução de temáticas emergentes na formação docente (memória e gênero, ciclo de vida, história da formação docente, diversidade cultural, etnia, minorias) e a importância da pesquisa na formação docente, para melhoria de sua prática.

Ainda para Nóvoa (2000), os estudos sobre a formação profissional do professor assinalou que até 1980 houve um número pequeno de estudos sobre a prática pedagógica, mas que entre 1980 a 2000 houve um grande crescimento, tendo os discursos evoluídos na seguinte direção. Em sua análise a grande crítica foi em direção ao termo “professor reflexivo” por considerar a sua banalização, bem como de ter sido utilizado mais para legalizar, cientificamente, o controle exercido sobre os professores.

Neste direcionamento criou-se o conceito de que tudo é “reflexão”, significando que pode ser tudo que é nada ou nada que é tudo. Como alternativa foi sugerido que se poderia introduzir na formação inicial e continuada dos professores práticas de pesquisa específicas sobre a atividade docente, devendo as mesmas ser publicadas para a difusão dos conhecimentos.

Porém, fica evidente não somente na teoria da importância da reflexão dos professores, pois para uma efetiva atuação, este deve pensar sobre o que ensinar e o que ensinar à seus alunos, pensar também, sobre sua prática, pois não são somente as notas dos alunos que dizem o que e como o professor esta trabalhando, mas também, suas atitudes no cotidiano escolar. Pois, segundo Sacristam (1998), “o ensino começa necessariamente (...) por uma certa compreensão por parte dos professores do que vai ser aprendido pelos alunos e de como ensina-los” e ainda, Doll (1997), parafraseia Dewey quando diz que o que realmente importa é o processo não o resultado final, que discorda da educação progressivista e ressalta a importância do pensamento reflexivo, que pensa sobre as atitudes do processo de ensino e da prática pedagógica do docente, podendo assim, melhorá-la.

Tendo como perspectiva estes aspectos Tardif (2002) apresentou suas considerações sobre o assunto na forma de um mapeamento em que faz uma triangulação com os saberes dos professores, as fontes sociais de aquisição desses saberes e os modos de integração no trabalho docente.

Na leitura de Tardif (2000, p. 64) “*o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc*”, configurando-se como um sincretismo (sem uma unidade teórica) em virtude de que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada, segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica, pois nela os saberes antecedem a prática, criando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios.

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. (TARDIF, 2002, p.65)

O agir do professor se baseia em vários tipos de juízos práticos (valores morais, normas sociais, bem como das tradições escolares, pedagógicas e profissionais) que servem para orientar e estruturar a sua atividade profissional, tendo como fonte de orientação a sua “experiência vivida”,

constitutivos dos saberes-na-ação. Daí a importância de estarmos revendo a nossa trajetória escolar e as nossas experiências profissionais no sentido de entendermos porque fazemos determinadas coisas e outras não. Portanto para Tardif, os saberes docentes são importantes para sustentar não só o trabalho, prática na sala de aula, mas também na formação inicial e continua do professor. Ainda, o saber, para o autor, é social e depende de como cada professor irá aplicá-lo em sua prática.

Na trajetória escolar se observa que quando chegamos ao curso de formação inicial já possuímos determinados saberes sobre o que é ser professor, devido aos muitos anos que passamos dentro de uma instituição de ensino como alunos, mas vinculados aos saberes de nossa experiência como alunos de diferentes professores, possibilitando-nos dizer “*quais* que foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, *mas não* em didática, isto é, *não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana*” (PIMENTA, 1997, p.7). Da mesma forma, em outro nível, os saberes de nossa experiência no cotidiano docente ganham importância, enquanto processo de reflexão sobre a própria prática.

Lelis (2001) observou que os saberes docentes foram pouco valorizados na década de 80, em virtude de se ter privilegiado o estudo dos aspectos políticos, concluindo que não temos tradição de pesquisa sobre os saberes docentes e suas experiências quotidianas. Porém, houve uma mudança de eixo, buscando conhecer a complexidade da prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. (FIORENTINI, SOUZA JR e MELO, 2000).

Para Habermas, na leitura de Fiorentini, Souza JR e Melo (2000, p. 314, 315), o saber é o resultado da atividade humana motivada por necessidades naturais e interesses, levando o autor a sustentar que o saber humano se constitui em virtude de três interesses constitutivos de saberes:

- O técnico - o interesse técnico-instrumental adotou como forma as explicações objetivas e causais do modelo da racionalidade técnica que se filia às ciências empírico-analíticas. Nesta perspectiva o objetivo é produzir instrumentos racionais de intervenção no mundo.
- O prático - o interesse prático segue os procedimentos interpretativos do modelo antropológico ou hermenêutica, buscando identificar/interpretar os significados produzidos pelos praticantes no mundo-vida com o intuito de informar e subsidiar o juízo prático e;
- O emancipatório. – o interesse emancipador exige que se ultrapassem quaisquer interpretações estreitas e acriticas para com os significados subjetivos a fim de alcançar um conhecimento emancipador que permita avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem a comunicação e a ação social.

Em se tratando da realidade brasileira as pesquisas educacionais que investigam a prática escolar tendem a priorizar os dois primeiros interesses Fiorentini, Souza JR e Melo (2000), configurando o momento atual.

Na área da formação de professores se tem colocado os saberes docentes como um dos pontos centrais para se compreender a profissão docente, bem como o processo de formação que deveria orientar os cursos de formação de professores. Neste contexto, os eixos principais das pesquisas estão sedimentados em perguntas, tais como:

Quais os saberes necessários para a atividade profissional?

Como adquirir estes saberes?

Como localizá-los dentro dos currículos?

Nos estudos sobre os saberes considerados necessários Carvalho e Perez (2002) e Carvalho (1988) afirmaram que a formação docente deve ser embasada em cinco eixos: sólida formação teórica, unidade teoria e prática, compromisso social, trabalho coletivo, e articulação entre a formação inicial e continuada. Além disto, citam que uma sólida formação teórica deve compreender os seguintes saberes:

- Saberes conceituais e metodológicos da área a ser ensinada – os quais devem ir além da simples apropriação dos conteúdos, e avançar no sentido de “*conhecer os problemas que originaram a construção de tais conhecimentos*”. (p. 109), conhecer os aspectos históricos, metodológicos, filosóficos e interacionais as ciências, a tecnologia e a sociedade. Além disto, os autores apontam a necessidade do professor ultrapassar a concepção de conteúdo como algo restrito à memorização, alcançando-se o conceito de conteúdo escolar, que envolver conceitos, atitudes e procedimentos,

- Saberes integradores - que compreende o ensino dos conteúdos e são originários das pesquisas das áreas de conteúdos específicos. Para além da transmissão linear dos conteúdos, os autores afirmam que o professor deve criar um ambiente fértil e encorajador no qual os alunos tenham oportunidade de participar, argumentar e reformular as suas concepções,

- Saberes pedagógicos – provenientes das pesquisas da Didática Geral e da Psicologia da Aprendizagem, como por exemplo, “*o saber avaliar, o compreender as interações professor-aluno, o conhecer o caráter social da construção do conhecimento, etc.*” (p. 115).

Tardif (2002, 1991), por sua vez, estruturou a sua investigação em quatro categorias:

- Os saberes da formação profissional - das ciências da educação e da ideologia pedagógica;

- Os saberes das disciplinas - conteúdos das disciplinas específicas;

- Os saberes curriculares - objetivos conteúdos e métodos e;

- Os saberes experienciais - da prática profissional, considerando, particularmente, os primeiros cinco anos do exercício profissional.

-

Em outro levantamento, Saviani (1996, p. 148), fazendo uma leitura dos trabalhos nessa área, colocou a complexidade do fenômeno educativo e assinalou que “*os saberes neles envolvidos também se revertem da aparência de um caos irreduzível*”. Diante desta característica, o autor apontou alguns saberes que deveriam compor o processo de formação de todos os educadores, como:

- Saber atitudinal – compreendendo aspectos como as atitudes, o comportamento, a disciplina, a pontualidade, a coerência, e o respeito, que são características pessoais, mas também podem ser objeto de formação;
- Saber crítico contextual – constitui-se na compreensão da sociedade como um todo, as suas condições sócio-históricas;
- Saberes específicos – correspondem às disciplinas produzidas pelos homens e que compõem o currículo escolar;
- Saberes pedagógicos – produzidos pelas ciências da educação e suas diversas teorias e;
- Saberes didáticos curriculares – compreendem o saber-fazer, no que se refere às relações do professor-aluno e aos conteúdos de ensino.

Porém, os estudos sobre esta questão receberam outras contribuições como a de Pimenta (2002, 1997) que elaborou uma organização dos saberes, considerando três aspectos, julgados, fundamentais:

- A experiência - conhecimento que o futuro professor já traz consigo, obtido a partir das experiências como alunos;
- O conhecimento - parte específica da formação do professor e;
- Os saberes pedagógicos - didática, saber ensinar, transmissão dos conteúdos específicos.

No geral, as inferências que se pode fazer desses diferentes estudos, tomando como referência as categorias de Tardif, é que *o saber da experiência* pode compreender um *continuum* que vai desde o período de educação básica, tempo passado na escola até o exercício profissional; *os saberes das disciplinas* podem ser entendido como o conteúdo das disciplinas específicas, conhecimento específico, saberes específicos ou os saberes integradores; *os saberes curriculares* podem englobar objetivos, conteúdos e métodos, a didática e o saber ensinar e/ou psicologia da aprendizagem (saber pedagógico), saberes conceituais e metodológicos, saberes didáticos curriculares; *os saberes da formação profissional* podem incluir ou ser concomitante aos saberes provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes pedagógicos (ciências da educação e suas diversas teorias).

A partir dessas reflexões surgiu a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre este contexto, de forma a esclarecer os seus aspectos constituintes, e que norteou o presente estudo com a delimitação do problema de pesquisa que foi formulado da seguinte maneira:

Quais os saberes docentes que mais estão presentes no currículo e na identificação do perfil profissional de professor que foi apresentado nas novas propostas curriculares de formação do Professor de Educação Básica, licenciatura plena na UNESP – Campus de Rio Claro?

Acredita-se que com os resultados obtidos nessa pesquisa se poderão fornecer subsídios aos Conselhos de Curso, visando uma formação inicial voltada para a construção dos saberes docentes no processo de formação.

Parte-se do pressuposto que é na formação inicial que se “moldam” os docentes, onde ocorre positivamente ou não a elaboração da estrutura pedagógica, por isso é importante, que na formação inicial, o docente tenha a oportunidade de discutir a teoria e vê-la na prática, pois assim terá oportunidades de modificar a teoria, adequando-a na prática e vice-versa.

Considerando as premissas apresentadas este estudo parte também das seguintes questões a investigar:

(a) A aproximação direta entre a teoria e prática nas novas diretrizes conseguirá superar o modelo cartesiano de currículo que tem fundamentado os currículos vigentes?

(b) O perfil profissional apresentado de professor contribui para a construção de uma nova identidade ou esta aparece, ainda, atrelada ao esquema 3 + 1?

(c) O contato direto das comissões de reestruturação curricular com a elaboração e reflexão sobre as mudanças em curso permitiu a compreensão de que nas novas diretrizes se busca a formação de um professor em curso de graduação com identidade própria? Se sim, quais foram os avanços? Se não, quais foram as limitações encontradas nesse processo?

1.3. Objetivo

Este trabalho busca entender os motivos pelo qual a Licenciatura tornou-se um curso questionado dentro do processo de formação professores, procurando quebrar os paradigmas e preconceitos estabelecidos pela sociedade em questão. Também pretende visualizar as questões apontadas e relatadas durante o desenvolvimento do Problema de Estudo. Além desse objetivo, se vêem necessário responder as seguintes indagações:

- (...) - Que tipo de docente queremos formar?
- Que valores educativos e que compromissos pedagógicos queremos transmitir e defender nos programas de formação? Em suma: em que acreditamos como formadores? Quais são nossos ideais profissionais?
- Que base de conhecimentos e de competências os estudantes devem possuir ao final de sua formação? Qual é a natureza dessa base e até onde os diplomados devem dominá-la?
- Quais são as exigências comuns que devem guiar as práticas individuais e coletivas de formação e dar-lhes uma coerência, a fim de evitar que sejam apenas um agrupamento de cursos e estágios, de disciplinas e conhecimentos díspares?
- Como serão organizados os programas, tanto do ponto de vista de sua estrutura quanto de seu funcionamento, de seus conteúdos e duração, para satisfazer essas exigências?
- Quais são os papéis e as contribuições que se esperam da equipe dos formadores, assim como dos docentes associados e estudantes que fazem parte do programa?

Ora, cremos que, para responder a essas perguntas, precisamos em primeiro lugar definir princípios epistemológicos, educativos, profissionais e organizacionais que poderão inspirar um projeto institucional de formação e, por conseguinte, programas e suas características. (TARDIF, 2008)

Doll (1997), afirma que o currículo pode e deve ser modificado, pois: “de alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTAN, 1998, p.17).

Almeida (1996, p.84) assinala que quando “se pensa numa mudança de currículo a discussão prioritária gira em torno do perfil profissional a ser formado e dela decorrem as outras questões, como por exemplo, o elenco das disciplinas, o seu conteúdo e carga horária”. Contudo, se este caminho não é respeitado e “se começa pelo avesso, discutindo a carga horária e o elenco das disciplinas”, o “perfil do profissional a ser formado permanece inalterado”, pois:

Nos cursos de graduação das Universidades e Faculdades brasileiras a formação tem por base o ‘fordismo’, privilegia-se o especialista e a especialidade, prioriza-se a técnica em prejuízo dos seus fundamentos. Os currículos ‘fordistas’ formam profissionais mutilados que têm uma visão fragmentada da sua profissão e do próprio mundo, em nome de uma suposta especialização. Como especialistas, eles são dependentes das grandes instituições e do Estado, sonham com o emprego vitalício e com a carreira bem sucedida. (p.85)

Infelizmente muitos são os casos de omissão dos objetivos e funções que o currículo realmente possui. Para Sacristan (1998), o currículo é “algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformações dentro das atividades práticas” e ainda, “não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conceitos, os procedimentos e os contextos de realização do currículo”. Para o autor o currículo é algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformações dentro das atividades práticas, bem como se entende que não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudarmos os conceitos, os procedimentos e os contextos de realização do currículo.

No interior deste contexto se propõe a necessidade de se aprofundar os estudos sobre a formação acadêmica proposto nos cursos de Formação de Professores da Educação Básica da UNESP – Campus de Rio Claro. Considerando esta questão este trabalho terá como objetivo analisar (identificar) nas propostas dos cursos de Formação de Professores de Educação Básica da UNESP/RC – Instituto de Biociências (Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia) o perfil proposto, buscando apontar os elementos constitutivos da identidade do professor.

Nas duas pesquisas realizadas anteriormente o objetivo foi verificar no âmbito desse processo respostas para as seguintes indagações:

As orientações emanadas das diretrizes curriculares, no processo de implantação dos novos currículos, ficaram subordinadas a simples adequações ou promoveram reestruturações nas propostas de formação profissional? Qual foi a concepção ou modelo adotado? Há a superação do esquema 3 + 1? Há a perspectiva de um conhecimento nuclear que estaria fundamentado o processo de formação?

Dentro desse contexto, qual é o corpo de conhecimento (saberes) que está fundamentando a identidade do professor? Os currículos estão conseguindo superar o rol das matérias pedagógicas?

Este currículo visa à realidade dos educandos e dos docentes? Leva em consideração aos conhecimentos prévios de ambos? Promove a discussão e a troca de informação de ambas as partes envolvidas no processo de aprendizagem?

Esta despertando o interesse e estimulando os novos docentes? Visa acontecimentos possíveis e reais em sua futura prática?

Para Sacristan (1998):

Idealiza-se um discurso pedagógico cada vez mais distante das condições reais de trabalho, da preparação e da seleção de professores, o que inexoravelmente leva a estimular nos professores o sentimento de insatisfação sobre a instituição escolar e sobre a própria profissão (p.97).

Contudo as respostas e análises conquistadas e adquiridas com tais pesquisas serão apresentadas nos resultados e discussões deste relatório cujo objetivo, como já foi mencionado, buscou elencar os caminhos e as práticas de tais cursos para o processo de formação inicial dentro do campus aqui estudado.

1.4. Procedimentos metodológicos

Na busca de caminhos para solucionar os questionamentos levantados escolheu-se a abordagem qualitativa, do tipo construtivismo social, como meio para se chegar às respostas pretendidas. Esta abordagem não é estruturada, mas é rica em contextos e é através da coleta de dados que se obtêm os resultados, estes construídos socialmente, por isso é subjetiva, e, portanto, não deve ser usada como uma verdade absoluta. Possibilita a visão de resultados individualizados para ser avaliada, permite também, a possibilidade de recorrer aos caminhos e processos dos quais foram realizados.

O que segundo Neves (1996) “Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (MAANEN, 1979a, p 520 apud Neves 1996).

Sobre a escolha do referencial metodológico, Alves (1991) assinala que não há metodologias “boas” ou “más” em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema. Como o problema de estudo diz respeito ao processo de formação profissional efetuado na universidade, entendeu-se que a abordagem qualitativa seria a mais adequada para este estudo.

Nesta proposta, o pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, tentando entender a “cultura” de um grupo ou organização, na qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem. Em linhas gerais, as pesquisas qualitativas têm como principal característica o fato de seguirem uma tradição “compreensiva” ou “interpretativa”, significando que estas investigações partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. O comportamento adotado tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, 1986). A este respeito, Camargo (1997, p.172-173) comenta que as posições qualitativas baseiam-se geralmente em duas linhas de pesquisa:

- a) os enfoques subjetivistas-compreensivistas (Weber, Dilthey, Jaspers, Heidegger, Husserl, Sartre, etc) que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivo dos atores como, percepção, compreensão do contexto cultural, relevância do fenômeno para o sujeito, etc e b) os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas, etc) que partem da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la, ou seja, da dialética da realidade social.

Comparando estas dimensões entre si, dentro da pesquisa pedagógica, a autora observa que a dimensão empírica (positivista) apresenta algumas vantagens relativas à exatidão, controle e o relacionamento direto com a realidade dada, mas deixa de lado aspectos relevantes da dimensão histórico filosófica (fenomenológica) e mesmo da dimensão crítica (marxista). Entretanto, a dimensão histórico filosófica, com o seu caráter geral e abstrato, provoca uma distância muito grande entre a teoria e a prática, enquanto a dimensão crítica fica presa na emancipação do homem por uma vida mais humana e menos coisificada e alienada. Em relação à fenomenologia sugere-se a utilização de seu método acrescido de uma atitude crítica em relação à realidade. (CAMARGO, 1997, p.173)

Em outro estudo sobre esta temática, Alves-Mezzotti & Gewandsznajder (1998) vão caracterizar as diferentes tendências de pesquisa sob a forma de paradigmas, apontaram três vias como sucessores do positivismo: *construtivismo social*, *pós-positivismo* e *teoria crítica*.

Entre as propostas apresentadas escolheu-se o *construtivismo social* por ser, como os enfoques subjetivistas-compreensivistas, aquela proposta que mais engloba o estudo em andamento:

Construtivismo Social: É a crença de que ao invés de descobrir uma realidade objetiva e independente, o ser humano constrói o conhecimento através de suas interações sociais. Como afirma Zuriff (1998), a essência da posição ontológica do Construcionismo Social é a proposição de que não há realidade objetiva a ser descoberta; seres humanos constroem o conhecimento. Held (1998) acrescenta a isso o termo “socialmente”. Para o Construcionismo Social nós construímos teorias a respeito do funcionamento do mundo ativamente, mas sempre através da interação social. (CASTAÑON, 2004)

Este enfoque tem como pressupostos, na leitura que Alves-Mezzotti & Gewandsznajder (1998) fizeram de Guba (1990), as seguintes características:

1. Uma ontologia relativista: se em qualquer investigação há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula.
2. Epistemologia subjetivista: se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as construções mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.
3. Metodologia hermenêutica-dialética: as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significativo consenso entre os respondentes. (ALVES-MEZZOTTI & GEWANDSZNADJDER, 1998, p.133-134)

Observa-se que tanto a visão de Camargo quanto o delineamento de Alves-Mezzotti & Gewandsznajder (1998) caminham lado a lado naquilo que diz respeito a esta corrente e/ou tendência metodológica, reforçando as características mais comuns desta metodologia. Dentro desse campo de pesquisa foram privilegiadas as técnicas do trabalho relacionadas à entrevista e consulta a fonte documental.

Na análise de Phillips (1974) são considerados *documentos* quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, discursos, jornais, revistas, arquivos escolares, entre outros. No entanto, entre os diferentes *documentos* que podem ser encontrados há necessidade de se estabelecer uma classificação em relação a esta fonte, como *documento oficial* -

um decreto, um parecer; *documento técnico* - um relatório, um planejamento e *documento pessoal* - uma carta, um diário, uma autobiografia. De acordo com Alves-Mezzotti & Gewandsztnadjder (1998), a fonte documental tanto pode ser usada como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para ‘checagem’ ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas.

A *entrevista* proposta nesse estudo foi a *não-estruturada*, tendo por objetivo ser complemento da *fonte documental* e, ao mesmo tempo, *história oral* quando se tratar do processo de reconstrução dos cursos de formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena. A técnica escolhida para o tratamento desses dados será o do método da análise de conteúdo. Cabe ressaltar neste momento que tais entrevistas foram realizadas nas duas primeiras pesquisas base pra este relatório, neste porém utilizou comente a pesquisa bibliográfica e documental.

Para Bardin (1979, p.36), com base em descrições apresentadas por Berelson, a análise de conteúdo consiste numa técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por objetivo a interpretação desses dados. Porém, Campo (2003) assinala que a compreensão dessa comunicação só será obtida através de um procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, ou seja, dos indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens que oscila entre dois pólos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

Dessa forma os próximos capítulos estarão apresentados parte desta pesquisa bibliográfica, bem como os resultados do trabalho de campo vinculados a fonte documental e a análise das entrevistas, ou seja, todo o material que coletamos durante esse período de pesquisa será dialogado neste momento.

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL

2.1. O magistério como profissão

É da esfera do mundo ocupacional que toda profissão que controla o seu trabalho realiza serviços especializados e necessários à vida em sociedade, os quais pressupõem um determinado preparo. Papi (2006) afirma que a valorização do profissional está associada ao domínio das áreas de conhecimento com as quais ele lida cuja qualificação se vincula a cursos de formação profissional em nível médio e superior. Além desses cursos, para Lucíola (2005), o professor para ser valorizado além de ter o domínio das áreas de conhecimento, precisa ter uma postura

investigativa, e a pesquisa é o mecanismo para isso, pois com uma atitude de investigação e pesquisa o docente é capaz de reflexão e procura a melhoria de suas práticas, valorizando o seu próprio trabalho.

Desse modo, é comum definir um conjunto de atitudes que orientam as atividades profissionais dentro da sociedade, uma vez que cada profissional deveria dominar certo grau de conhecimentos e princípios. Entretanto, partindo de uma *análise funcionalista*, do ponto de vista sociológico, a descrição abaixo permite conhecer os requisitos básicos de uma profissão, que são assim enumerados:

1. Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
2. O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.
3. Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.
4. Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemático.
5. A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior. [...] (HOYLE apud CONTRERAS, 2002).

Na tentativa de transpor essas dadas características à profissão docente, percebe-se que este profissional desenvolve uma “função social crucial”, ou seja, o ensino. Para tanto um professor deveria dominar seus conhecimentos e aqui mora o problema: não há um consenso quanto a esses conhecimentos.

Nóvoa (1995) afirma que, devido ao fato dos professores terem dependido de outras instâncias (Igreja e, posteriormente, o Estado, conforme contexto histórico), eles nunca procederam a uma delimitação *deontológica*, ou seja, estudo dos princípios e fundamentos que regulamentam os deveres profissionais. Tradicionalmente, o que sempre existiu foi apenas um conjunto de requisitos, de perfil de profissional, que não se enquadra na sociedade contemporânea.

Para entender melhor essa questão, cabe confrontar a docência a outro conjunto de características essenciais a uma profissão:

Em primeiro lugar, uma profissão deveria prestar um serviço público único e essencial e este deveria ser reconhecido pelo público em geral; em segundo lugar, os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular; finalmente, para desempenhar estes serviços únicos, cada membro de uma profissão deveria possuir conhecimento esotérico, isto é, um entendimento de operações intelectuais especiais e a posse de habilidades técnicas especiais. A posse destas características justificaria dois elementos de controle e responsabilidade. As

organizações dentro da quais os membros da profissão trabalham deveria ser abrangente e auto-governada. Portanto, recrutamento, treinamento e credenciamento dos praticantes deveriam, em última análise, estar nas mãos dos membros ou de seus representantes oficiais. Sobretudo, a organização mesma deveria traçar *standards* para a conduta profissional, insistir sobre sua aceitação pelos membros e estar em condições de lidar com qualquer violação dos mesmos. (HOLMES apud LÜDKE, 1996, p. 65).

Neste outro conjunto de requisitos vê-se claramente que algumas definições não são condizentes com o ofício do professor. Uma delas é o “reconhecimento pelo público em geral”, pois a desvalorização do magistério vem ocorrendo gradativamente no último século. Isto porque, o saber do professor, que antes lhe conferia prestígio e respeito, hoje é pouco prezado pela sociedade.

Este desprestígio pode estar ocorrendo porque o “entendimento de operações intelectuais especiais”, assim como as “habilidades” inerentes ao profissional do ensino primário, referentes ao conhecimento que ele deve dominar para ensinar, coincide com o “esperado de quase todos os adultos” (LÜDKE, 1996).

Portanto, infelizmente, esse desprestígio leva a muitos docentes o abandono da profissão, cansados e desestimulados, muitos exoneram cargos deixando para trás toda a perspectiva de mudança na melhoria da educação nacional:

Na medida em que esse fenômeno de proporções cada vez mais abrangentes diz respeito e afeta aquilo que é crucial ao exercício da profissão do magistério, ou seja, o envolvimento com o trabalho; a crença na importância do ensino para as futuras gerações; a percepção de reconhecimento e valorização da atividade docente por parte dos alunos, dos pais e da sociedade; a garantia de condições satisfatórias de trabalho e de salário condizente com o esforço; enfim, tudo o que se refere ao bem-estar do professor – as pesquisas têm procurado apreender e descrever esse fenômeno, chamando atenção para as consequências que dele decorrem não só para os professores, como para os alunos e a sociedade. (Lapo, 2003)

Sobre esta questão se pode colocar também que, devido à gradativa universalização do ensino, este vem se tornando banal, pois à medida que ocorre o acesso de uma parte considerável da população aos ensinos fundamental, médio e superior, o capital simbólico transmitido pelo professor primário já não é tão valorizado como antigamente. Depois, se tem uma hierarquização entre professores primários e secundários. Os primeiros estão na base da pirâmide, tanto no que diz respeito ao domínio de conhecimentos, quanto pela faixa etária que atendem. Portanto, os professores entre si não possuem as mesmas características aos olhos da sociedade, tornando difícil a missão de definir um só grupo de características a todos eles.

Junta-se, então, tudo isso com a desvalorização e a desestimulação a uma classe que não é unida, a educação só tende a piorar. Por isso, repetindo a idéia inicial do texto, é importante

preparar esses docentes em sua formação inicial, para que quando estiverem no mercado de trabalho não se sintam abandonados e desmotivados para lutar pela melhoria da condição de trabalho e de fazer algo pela educação de seu país.

Porém, a este conjunto de características deu-se o nome de *profissionalismo*, reunindo um aglomerado de valores desejáveis e implícitos que remetiam a uma descrição de status e privilégios sociais e profissionais aspirados. No entanto, este termo, no âmbito da educação, foi revisto, devido às limitações que impunha, fazendo com que a questão da profissão docente passasse a ser olhada e avaliada sob outra perspectiva. Uma delas partiu de Contreras (2002), afirmando que o profissionalismo “comum” é uma convenção ilusória da sociedade criada para o reconhecimento da profissão.

Lisboa (2002) também trouxe uma visão sociológica sobre o assunto, ao afirmar que novas exigências do mercado ditam as tendências em profissionalização, fazendo com que a qualificação se torne um requisito *ideológico*. Segundo ele, este requisito dentro da lógica capitalista faz com que o trabalhador se torne duplamente “refém”: primeiro porque precisa do salário para sobreviver e segundo porque o mercado está tão competitivo que a qualificação se torna indispensável.

Deste modo, a forma como a profissão docente era concebida não considerava a sua representação social ou suas condições de trabalho e imagens públicas, as quais foram construídas historicamente e, por isto, envolviam uma dinâmica complexa, de tal modo que não poderia ser explicada por uma coleção de características. Por isto, o antigo termo foi abolido e substituído por *profissionalidade*.

No entanto, a ideologia não deve ser perdida na visão e ação dos docentes, pois ideologia é algo “vir a ser”, não é a certeza, e ser educador em nossa época é isso, é não ter certeza que ira dar certo, mas temos que tentar e fazer bem feito e com muita dedicação.

Este novo termo, *profissionalidade*, não consta no dicionário, pois se trata de um neologismo incorporado ao meio acadêmico. Entretanto, Libâneo (2002, p. 63) o definiu como “um conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora [...]” o que na concepção de Gimeno Sacristán (1995) significa um conjunto de comportamentos, destrezas, valores e atitudes que constituem as especificidades da profissão. Dentro desse encaminhamento Contreras (2002) remeterá a profissionalidade às qualidades da prática profissional, num conceito amplo, superando a mera descrição do ofício de ensinar por exprimir valores e pretensões que se deseja desenvolver profissionalmente. De modo geral o termo é oportuno, pois não há um acordo entre estes conhecimentos, sendo arbitrário fixar o que seria um “bom professor”, já que estes valores podem variar a cada contexto.

Para Contreras (2002, p. 73) e Saviani (1996, p. 150) há especificidades que conferem determinadas competências ao papel do professor no contexto sócio-político e exercício profissional. Sendo assim, Contreras propõe três dimensões:

(1) *obrigação moral* – preocupação com o bem estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e emotividade;

(2) *compromisso com a comunidade* – estabelecendo, inicialmente, com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça);

(3) *competência profissional* – transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Saviani, por sua vez, também definiu estas competências na forma de saberes que integram a dinâmica do processo pedagógico, articulando agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos na sala de aula em cinco dimensões inter-relacionadas: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saber pedagógico, saber didático-curricular. Portanto, concorda-se que o fenômeno de profissionalização do magistério envolve questões que transcendem os “conhecimentos a ensinar”, tratando-se de um processo de construção de outras habilidades.

Para Moreira (1999), o caráter profissional do docente se define com sua atuação perante as tarefas e as propostas estabelecidas, e como ele a conduziu a partir do modelo educativo, assim:

Entender a função didática que os professores desenvolvem exige a configuração da sua profissionalização no sistema educativo, para não se cair em abstrações. As tarefas docentes do professor não são as únicas que este desenvolve com seus alunos, tampouco durante a sua jornada de trabalho e inclusive fora dela, já que seu papel é mais amplo e complexo. O trabalho do professor se define por sua multiplicidade de funções e indefinições de muitas delas, que não se esgotam no trabalho, em presença de seus alunos, nem nas funções estritamente didáticas, que é normalmente ao que se refere à palavra ensino na linguagem didática e profissional mais desenvolvida (p.235).

Sobre este assunto, Veiga (1998, p.76-77) ressalta:

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico.

Dessa forma, Veiga nos faz entender que por trás desses aspectos da profissionalização compõe-se o que chamamos de identidade profissional, ou seja, a composição de qualidades e habilidades inerentes aos indivíduos que exercem as mesmas atividades profissionais. A este respeito, Tardif (2006) complementa que no processo educativo, o professor, do mesmo modo que transforma os alunos e, por conseguinte, a sociedade, ele também se transforma, modificando a sua identidade.

Para Nóvoa (1991 p.35), a identidade docente é um dado adquirido, uma propriedade, um produto, é “[...] um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. De modo que a construção da identidade se define perante a sociedade, existindo alguns aspectos que interferem na situação da ocupação de educador e de sua desprofissionalização perante a sociedade.

Lüdke (1996) cita um desses aspectos como sendo a dependência do professor em relação ao poder público ou mesmo em relação a pessoas estranhas à “profissão”. Sobre esta relação, é interessante notar que se trata de uma conseqüência e, ao mesmo tempo, causa da falta de autonomia deste profissional, pois o seu trabalho depende, por exemplo, de regulamentações sancionadas pelo governo, já que se trata de uma prestação de serviço público, no qual a educação representa condição básica à população. O que não poderia ser uma barreira para o docente procurar caminhos e matérias diferenciados em suas aulas, não ficando limitados às “ajudas” dos governos.

Com isso, para Papi (2006), o professor, num processo identitário, ao recuperar sua autonomia precisa sentir controle sobre seu trabalho, o que possivelmente esteja lhe faltando. A autonomia no magistério também é defendida por Perrenoud *et al* (2001) ao apontar a necessidade de a formação despertar nos futuros professores uma nova consciência que lhes tire a idéia simplista de que ensinar é apenas transmitir conhecimentos, já que para ele o que se tem atualmente é um caráter individualista e de pouco envolvimento coletivo, pois é claro o distanciamento que a maioria dos docentes possuem em relação aos colegas de profissões, não dividindo os sentimentos gerados ao longo do cotidiano da sala de aula. Porém, Lüdke (1996) coloca que este caráter é gerado possivelmente no próprio curso de formação, no momento dos estágios, quando os futuros professores são lançados à prática com certo distanciamento dos profissionais que estão nas escolas, havendo até mesmo um “estranhamento” entre eles, que impede o desenvolvimento de uma formação integrada de auxílio mútuo.

Dentro desse encaminhamento, pensando numa possível saída, Contreras (2002), propõe a maximização do trabalho e coletividade, contestando a autonomia trabalhada de forma isolada na condução profissional com vistas à obtenção de condições justas num jogo de interesses mantido

pelo movimento ininterrupto na luta do poder. Porém, ainda que se reconheça a importância da conquista de uma autonomia no campo profissional, não se pode ignorar a dependência que existe do professor em relação a outras autoridades, mesmo que seja a única forma encontrada para controlar a qualidade de seu serviço, ou o simples contato e a troca de informações e ajudas entre os colegas da área. E, como já foi dito este profissional não possui uma deontologia. Não a tendo, não há um sistema que possa controlar o domínio desses conhecimentos do professor, pois não existe um padrão de entrada e de permanência na profissão, diferentemente de outras profissões como, por exemplo, a profissão de médico.

Considerando este pressuposto, Lüdke (1996) tem suas reservas ao relacionar o trabalho docente à profissão, pois a aplicação dos requisitos esperados às profissões não condiz com a realidade do professor, acarretando no que se chama de *desprofissionalização*. Dessa forma, um dos requisitos deveria ser o “código de ética”, algo que o professor não tem e talvez isto o torne, por vezes, vulnerável a condutas inadequadas. Sobre isso, um especialista em educação comparada, se posiciona:

Quem deveria determinar o código de ética, segundo o qual os professores viveriam e trabalhariam? Quem determinaria o serviço público que se espera deles? Baseado em que se estabeleceria o conhecimento esotérico sobre o qual esse serviço se apóia? Quem deveria determinar as exigências de admissão, treinamento e credenciamento? (HOLMES, 1965 apud LÜDKE, 1996)

Essas interrogações provocativas nos fazem questionar sobre o profissional que se encontra atualmente na sala de aula e considerar o que Souza Neto (2003) assinalou em relação à profissão ao enquadrá-la como uma *semiprofissão*, por não ter um corpo de conhecimento próprio e por não ter resgatado historicamente o mesmo patamar de autonomia de outras profissões, como a do Direito. No entanto, corroborando com a visão do autor citado, Etzioni (apud PAPI, 2006) coloca que as *semiprofissões* são ocupações de formação mais curta, menor status, com um conjunto de conhecimentos menos especializados e de menor autonomia.

Embora possa haver esta compreensão, há necessidade de se ter certo cuidado ao relacionar a profissão docente como uma *semiprofissão*, pois como já visto, a natureza desta ocupação é complexa e deve ser analisada, considerando-se as condicionantes de ordem política, estrutural, econômica e histórica. É impossível desvincular o momento de crise da sociedade atual com a realidade da profissionalização docente. As vertiginosas mudanças que ocorrem se estendem também à escola e implicam em maior responsabilização do professor em atender novas demandas em função das expectativas que há sobre o seu trabalho (IMBERNÓN, 2000).

Porém, essas expectativas sobre o professor, de acordo com Nóvoa (2000), nada mais são que estratégias políticas de quando não se encontram respostas aos problemas sociais ou mesmo quando se deseja projetar a “sociedade do futuro” para evitar a pobreza do presente. Gatti (1992) também compartilha desta idéia, afirmando que o professor é o “bode expiatório” da educação. Ele somente reproduz o que “jogam” à ele, sem muitas vezes modificar de acordo com a sua realidade. Desta forma, retomando a Nóvoa, enquanto não houver medidas coerentes, o “excesso dos discursos” esconderá a “pobreza das práticas”.

Desse modo, ainda que se considere a profissão de um modo complexo, Lüdke (1996) ressalta como favorável à identidade do profissional a delimitação de papéis no campo educacional. Porém, não deveria significar a “polarização” de conceitos que tradicionalmente ocorreu na educação, pois, segundo ela, a profissão é calcada por diversas dicotomias como: teoria e prática; professor e educador; pedagogo e professor etc. Assim como também, há um distanciamento entre universidade (pesquisadores) e instituições de ensino (professores da educação básica), devido ao pouco diálogo entre o que se produz na ciência e o que se produz de prática escolar. Sintetizando o assunto, Gatti (1992, p. 42) apresenta uma metáfora sobre o assunto ao colocar que “o licenciado é um pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática”.

Entrando nessa discussão Charlot (2002) diz que é arbitrário esperar que os pesquisadores respondam à prática da sala de aula e vice-versa, pois estes nunca serão iguais, pelo contrário, serão sempre desiguais em termos ideológicos, sendo dois campos com diferenças estruturais, cada qual com seu capital simbólico, sendo que o valor do acadêmico ainda é maior. Em outras palavras, a ciência é desigual porque pertence a uma hierarquia intelectual na qual a universidade está acima do professor. No entanto, a mãe que é a universidade deveria possuir um vínculo com as escolas, pois de nada vale uma pesquisa educacional se é inviável a sua prática.

Para o autor, visando dar uma explicação sobre estes dois pólos, em primeiro lugar, a pesquisa é explicativa de apenas uma parcela da realidade em sala de aula, enquanto que a docência é global e contextualizada, imprevisível pela ciência, já que esta é incapaz de abranger a totalidade da situação real. Em segundo lugar, cabe dizer que a pesquisa é analítica, pois analisa o que é, e o ensino parte de objetivos, do que deve ser, tem uma dimensão política, coisa que a ciência tenta, mas não tem a capacidade de tomar para si. Uma terceira diferença é que a sala de aula envolve questões de resolução urgentes, com condições variáveis a cada dia, as quais a ciência também não pode acompanhar. Desta forma, torna-se inviável a pesquisa responder as questões presentes no cotidiano da sala de aula. Contudo, o que ela pode trazer são conceitos para que os professores analisem as situações e realizem o trabalho possível.

Porém, contradizendo as idéias do autor citado, é importante salientar a importância da reflexão e da pesquisa para a melhoria da qualidade do ensino. Para isso, torna-se relevante a preocupação com a qualidade da formação dos docentes, para que desde os primeiros anos de seus estudos para a docência tenham o contato com diferentes pesquisas e situações da realidade educacional, para com isso, criar o pensamento crítico e a reflexão dos próprios atos. Pois para a educação, a realidade educacional que temos hoje, não permite ao professor grandes momentos para a realização de pesquisas, pois é sobrecarregado de funções e não possui tempo para ter o contato com o campo acadêmico, por esses motivos a reflexão e a pesquisa, deve ter um foco, ao menos, para a sua prática. Ou seja, é preciso levar o professor à análise de sua atuação em sala de aula, possibilitando a auto-correção dos atos falhos, a pesquisa serve como mecanismo para essa “melhora”, uma busca por outras maneiras de se lecionar, de conhecer os seus alunos, pesquisar suas dificuldades e buscar soluções para melhor aprendizagem.

A sala de aula é um lugar “encantado”, onde “tudo pode acontecer”, um dia é diferente do outro, pois lidamos com pessoas, e cada uma traz consigo os sentimentos, bons ou ruins, que a vida lhes entrega, para isso cada um tem um ritmo de aprendizagem e o professor, que além de ser humano e também ter sentimento bons e ruins, é o grande mediador dessa “confusão” dentro da sala de aula.

A reflexão de sua prática e dos acontecimentos do dia a dia, e a pesquisa para se apoiar e buscar auxílio serve para o professor não perder a auto-estima e a vontade de mudança. Pois a melhoria da qualidade de ensino depende do professor. Este não pode desanimar frente a barreiras muitas vezes impostas pelo sistema educacional, deve ir além, e buscar por si só as respostas de suas angústias, afinal, ninguém além do professor sabe o que acontece dentro das quatro paredes de uma sala de aula. Portanto, é um grande facilitador e norteador de pesquisas.

Doll (1997) nos mostra uma questão interessante entre o currículo e essa prática docente, diz que a visão para uma sala de aula e sociedade é onde ninguém é dono da verdade e todos podem ser compreendidos. Ainda, para ele, o currículo é um processo que explora o desconhecido, portanto, professores e alunos, juntos, devem limpar o “terreno” e construir um novo. Para o autor, a aprendizagem e o entendimento chegam através do diálogo e da reflexão, e o papel do currículo é o de ajudar a negociar essas passagens. Então, para o autor, os problemas educacionais devem ser tratados com uma maneira prática e não teórica. Concluindo o pensamento de Doll, Sacristan (1998) diz: “o currículo na prática não tem valor a não ser em função das condições reais nas quais se desenvolve, enquanto se modela em práticas concretas de tipo muito diverso” (p.35).

Ou seja, de que vale a pesquisa e as teorias se não podem auxiliar a prática docente, e o contrário também, do que é válido e rico a prática se não tiver um embasamento teórico? Um

depende do outro, e, portanto não devem ser separados e analisados como coisas que não se casam. Não sendo ingênuo, sabemos que em muitos casos a teoria não fala a mesma língua que a prática, porém, o que falta é a adequação de ambas.

Charlot (2002, p. 94), concorda com essa idéia, pois fala que a falta de diálogo entre teoria e prática, se resume a um descompasso entre dois tipos de teoria: uma enraizada nas práticas e outra originada dos próprios pesquisadores. Há um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, cabendo à pesquisa dialogar com estes saberes construídos de forma que ocorra uma troca, com o pesquisador falando de coisas que fazem sentido ao educador e vice-versa. Por isto, não se pode falar em articulação teoria e prática sem antes entender que essas relações que envolvem o processo educacional são dotadas de complexidade.

Sacristan (1998) lembra que os professores não seguem os currículos, pois na teoria que neles estão muitas vezes não se aplica na prática (não é possível), assim o professor busca na experiência e nos livros aquilo que vai ensinar unindo os dois meios de aprendizagem que possui.

Porém, *a grosso modo*, a separação entre teoria e prática é muito antiga, tendo surgido na época em que os professores se limitavam a mobilizar um saber disciplinar, resumindo-se a serem transmissores de um conhecimento, fenômeno retratado na história das escolas formadoras, uma vez que sua formação privilegiava saberes puramente práticos. Por exemplo: o livro didático entrou neste processo com certa facilidade, pois o professor não tinha embasamento teórico para questioná-lo; ao contrário: o entendia como um suporte, independente da aproximação de seus conteúdos à realidade dos alunos (NÓVOA, 1991).

Silva (1992) nos mostra essas idéias de uma forma mais romantizada quando diz que: “É no encontro da teoria com a história que residem nossas esperanças de uma educação e de uma sociedade mais democrática” (p.92)

No entanto, esta situação vai mudar a partir da inserção de conteúdos mais amplos nos cursos de formação e de pesquisas advindas das universidades.

A importância de estruturar a formação inicial e o aperfeiçoamento em torno dos temas curriculares, destacando os pontos de tensão nos quais os professores adotam uma direção ou outra, descobrindo seus significados prévios e os que despertam neles os currículos que têm que os desenvolver (Sacristan, 1998, p.178).

Nóvoa (1999) eleva a importância da universidade para a formação docente, dizendo que, ela provoca mudanças e conseqüentemente ações, assim, faz uma ligação, procurando saber o que o professor sabe e pensa formando-o em um professor reflexivo e crítico, ao menos é o que deveriam fazer.

Há uma gradativa valorização dos diversos saberes e competências que envolvem a profissionalidade docente, concretizados partir dos anos 90, através de uma aparição expressiva de debates sobre a temática. Desde então, inúmeras contribuições trouxeram a concepção de “saberes” do professor num sentido mais amplo, pois a eles não cabem somente conteúdos semelhantes aos que “quase todos os adultos já sabem”, mas ao contrário, pressupõem conhecimentos altamente complexos, visto que a alfabetização e todas as outras atribuições do professor exigem saberes diferenciados, em níveis pedagógicos, sociológicos e tantos outros.

Moreira (1990), quando se refere à educação brasileira nos anos 90 diz que, é importante à mudança do currículo e assim:

Sugerimos, finalmente, que nesses currículos, todos os elementos do processo curricular sejam integrados. Ao invés de buscar resgatar o que supostamente estava ausente da escola brasileira, isto é, os conteúdos curriculares, os especialistas em currículo devem desenvolver propostas nas quais questões de currículo (tanto formal como oculto), metodologia, relação professor-aluno e avaliação sejam tratadas de maneira articulada (p.217)

2.2. As fontes sociais de aquisição de conhecimento do professor

No âmbito dessa esfera, Tardif (2002, p. 31) afirmará que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”, contudo pondera que o corpo de conhecimento do professor é plural, transcendendo os “conteúdos a ensinar” na sala de aula, envolvendo, além de sua matéria, disciplina e programa, conhecimentos relativos às Ciências de Educação e da Pedagogia. Neste novo patamar, a definição de saberes para Tardif e Raymond (2000, p. 211) “engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes”, ou seja, o saber, saber-fazer e saber-ser. E, Nóvoa (1999) ao falar sobre o assunto vai dizer que...:

A pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas, numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico - educacional tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior (...) Um outro elemento, que tem sido pouco explicitado, diz respeito ao horizonte ético do trabalho docente. É uma reflexão inevitável, num tempo marcado por tantos conflitos e dilemas. Os professores não podem refugiar-se numa atitude “defensiva” e têm de estar preparados para enfrentar as interpretações dos seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no ato técnico de ensinar e prolonga-se no ato formativo de educar. (p. 19, grifos meus)

É necessário levar em consideração as angústias e emoções e conhecimentos prévios, de mundo, dos professores. Para que seja valido e usado junto com o científico presente no currículo

escolar. Pois o que é o conhecimento? Como ele se forma? Podemos não ter aqui uma resposta científica concreta, mas sabemos que quando conseguimos relacionar os conhecimentos científicos com os de mundo, que possuímos, elevamos a ânsia da aprendizagem, a qual nos passa a ser mais concreta (Nóvoa, 1999).

Além da diversidade, Tardif e Raymond (2000) consideram esses saberes como “temporais”, pois se constroem com o tempo. Em muitas ocupações, a aprendizagem é longa, tempo suficiente para aprender conhecimentos teóricos e técnicos, porém raramente são conhecimentos que se bastam e não precisam de uma complementação. Eles ressaltam que há situações no trabalho que exigem e proporcionam conhecimentos que a formação não prevê. Segundo os autores, os saberes profissionais são provenientes de diversas fontes: história de vida, sociedade, instituição escolar, outros atores educativos e lugares de formação. A vivência profissional também propicia grande aprendizado e complementa a formação teórica; ela possibilita o “aprender trabalhar” uma vez que a profissão implica em “saber trabalhar” (TARDIF; RAYMOND, 2000 p.210).

Heller, nos estudos de Zibetti (2007), concorda com Tardif e afirma que os saberes são construídos na vida cotidiana, uma esfera da vida social em que se envolvem processos de dominação e reprodução as quais ocorrem simultaneamente a processos de ruptura e superação de alienação. Assim, os saberes docentes carregam: informações referentes ao ensino adquiridas durante toda a formação acadêmica; dicas fornecidas por colegas ou familiares da área, além de práticas observadas em outros professores nas escolas em que passaram, seja como alunos ou docentes. Para a autora, esses saberes são históricos, construídos em diversos momentos, o que revela o complexo processo de apropriação e construção do conhecimento.

Logo, Tardif atenta para que os saberes estabeleçam um diálogo entre o campo social e individual, de modo a romper com a polarização entre um e outro, tendo cada um a sua relevância. Esta articulação impede de cair num “*mentalismo*” e “*sociologismo*” diante do saber, ora reduzindo-o a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informação, etc), ora os restringido-o a uma produção social por si mesma, ignorando as contribuições dos atores nesta coletividade. Ainda, Tardif (2008) diz que esses saberes, de conhecimento, competência e habilidade, devem ser passados de forma paralela com a prática, pois o professor deve ajudar e guiar seu aluno para a construção do seu próprio saber.

Desta forma, é quase um consenso nos dias de hoje o entendimento de um saber docente de caráter plural e temporal. Assim como também se reconhece à necessidade de relação entre eles na constituição e formação de um profissional. É mister, portanto, lutar por uma coerência entre cada etapa do conhecimento, haja vista o descompasso entre os saberes acadêmicos e os do cotidiano escolar, cuja permanência é produto histórico e, portanto, passível de mudança.

Como foi discutido até o presente momento, graças a contribuições de Contreras (2002); Tardif e Raymond (2000) e Nóvoa (1995), a construção da profissionalidade tem um caráter temporal. Desta forma, antes de aprofundá-la relacionando à formação inicial, cabe considerar que muito antes desta etapa já existem processos que começam a definir a postura profissional, como por exemplo, durante a socialização primária, ou um pouco mais tarde, diante da decisão profissional. Tardif e Raymond (2000, p.216) dizem que “há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento pré-profissional e o profissional”.

Assim, estudar aspectos desta “pré-profissionalização” implica, também, em entender os fatores que desencadearam a escolha pela profissão, pois é a partir deles que irão se revelando as concepções relativas à profissão e os valores nela embutidos.

Dentro desta fase de escolha pela carreira, que ocorre comumente na juventude, a decisão pode ser orientada, por exemplo, por aspectos culturais ou ideológicos. No caso do magistério, a decisão relaciona-se frequentemente com a questão do gênero, fator que torna a profissão tipicamente caracterizada por um contingente feminino. Historicamente, a *feminização do magistério* se favoreceu pelo movimento de introdução das mulheres no mercado de trabalho.

Sobre este assunto, Bruschini (1981, p. 71) faz suas considerações com base em um depoimento feito por uma profissional do magistério:

Sempre me disseram que lecionar era a carreira ideal para mim, por ser mulher. Começando por meus pais, que achavam que eu devia fazer o curso normal, porque pelo menos sairia com um diploma e poderia ir logo ser professora primária, antes de me casar. Sempre sobrava a alternativa de prosseguir os estudos e entrar na Faculdade de Educação ou em outros cursos superiores muito bons para a mulher, porque dão cultura geral, preparam também para a vida familiar, se eu mais tarde não quisesse exercer a profissão... Nesse caso eu poderia chegar a professora de nível secundário. Em qualquer dos níveis, porém, estaria exercendo uma função digna e nobre, posto que ensinar, orientar, fazem parte do papel da mulher, que é ou vai ser mãe. E quando eu dizia: ‘professora ganha tão mal...’, logo alguém retrucava: ‘e o que tem?’ O salário vai ser só para ajudar! Enquanto você for solteira e morar com seus pais, não precisa ganhar muito, porque não sustenta a família; quando se casar só vai precisar de dinheiro para os seus alfinetes...’ [...] Pouco a pouco, na família, na própria escola, nas rodas de amigos, fui me convencendo. Hoje sinto-me feliz com minha profissão. Mas acho que isso acontece porque tenho vocação para ela. (Bruschini 1981, p. 71)

O relato, extraído de uma pesquisa elaborada por Bruschini (1981), retrata bem a inculcação da idéia de vocação pelo magistério. Fatores culturais, segundo a autora, podem favorecer esta tendência em considerar a profissão docente como vocação. Assim como a profissão de polícia está para os homens, por exemplo, da mesma forma, a docência culturalmente é tida como uma profissão para as mulheres, pois em suas atividades requerem uma dose de sentimento,

dedicação, minúcia e paciência, valores culturalmente transpostos à mulher. São também fatores ideológicos, segundo a autora, uma vez que existem para firmar a posição da mulher na sociedade, quando são levadas a acreditar que a escolha foi originada por uma vocação.

Lüdke (1996) também aponta que, na história, foi visto pouco envolvimento entre o profissional e a profissão do magistério, pois a mulher por vezes ocupou a profissão transitoriamente, seja aguardando a sua verdadeira profissão e até mesmo a maternidade ou eventual deslocamento do marido; o magistério assim era entendido como uma ocupação de “acesso e locomoção fáceis”.

Portanto, é possível compreender que a forma como uma pessoa é levada a exercer uma profissão irá definir até mesmo a sua conduta perante o exercício, pois entendendo que sua escolha se deu por uma vocação, ela ignora a complexidade sócio-cultural e não reconhece a sua identidade. É reconhecido que nesta fase de escolha, ocorre o surgimento das dimensões da *obrigação moral* e do *compromisso com a comunidade*, conforme as considerações de Contreras (2002), qualidades que são mais bem desenvolvidas posteriormente, nos cursos de formação.

Desse modo, a escolha por esta profissão envolve valores que são trazidos culturalmente, originados muitas vezes da infância e que possivelmente desencadeiam a profissionalização docente. Tardif (2002) aponta que a *socialização primária* inculca valores e conhecimentos ligados desde a escolarização e que influenciam o sujeito em sua dimensão pessoal e profissional.

Porém, ainda que não seja um processo automático, a decisão por uma carreira na juventude envolve sempre um difícil momento de escolha e incertezas causadas pela pressão familiar, social e pessoal. Devido a este momento conturbado, a decisão pode ser influenciada por “falsos cognatos”, ou seja, fatores que impulsionam uma escolha desacertada. Eles podem influenciar a escolha profissional de forma isolada ou em concomitância com outros. Para exemplificar serão apresentados alguns falsos cognatos aplicados à carreira do magistério, baseando-se em Lassange:

- *Habilidades específicas* – ocorre quando a pessoa tem habilidade para se relacionar com crianças ou gosta de estudar e tem boa caligrafia e por isto opta pelo magistério, ignorando outros fatores para escolha;

- *Contato Direto com a atividade relacionada*: tendo pouco contato com diferentes áreas ocupacionais é comum que o adolescente se decida por uma das quais esteve diretamente relacionado. É o caso do professor que opta pela Pedagogia simplesmente por ter tido contato durante mais de dez anos com a escola e seus professores.

- *Status social da profissão*: decidem pela profissão docente pelo fato dela ser valorizada, mesmo que seja no círculo da família e amigos, sem levar em conta sua identificação com o

exercício desta. A identificação é feita inteiramente com base no estereótipo do profissional bem-sucedido, podendo ser o pai, mãe, professor ou outra pessoa na qual o jovem se espelha. Atualmente, no caso do magistério, tem ocorrido também o efeito contrário, ou seja, o profissional mal-sucedido pode trazer uma influência negativa na hora escolha.

- *Mercado de trabalho*: escolhem profissões que consideram estar bem situadas em termos de mercado de trabalho, por exemplo, escolhe Pedagogia por ser uma área abrangente e para qual sempre haverá emprego, demonstrando, como nos outros casos, alto grau de desconhecimento a respeito da profissão escolhida.

- *Desenvolvimento pessoal*: busca auto-conhecimento e desenvolvimento de formas de expressão, sem preocupação com o exercício profissional. Decide por Pedagogia, por exemplo, por acreditar que se relacionará melhor com o público ou que as disciplinas lhe proporcionarão o desenvolvimento pessoal.

- *Preocupação com o social e com a política*: típico de adolescente em fases iniciais, revoltados e preocupados em resolver problemas sociais ou em transformar o ambiente. Assim, por exemplo, decidem pela Pedagogia para “mudarem o mundo” ou algum ideal deste tipo (LASSANGE, 1997).

Entretanto, para que se evite a orientação por esses “falsos cognatos”, a escolha profissional consciente implica num certo nível de maturidade, e, portanto, exigem determinados conhecimentos e atitudes que favorecem tal decisão. Para Neiva (1998) há duas dimensões necessárias para a maturidade em se decidir pela profissão: Atitudes e Conhecimentos.

A primeira dimensão, *Atitudes* é composta de três subdimensões: a) *Determinação*, que se refere à decisão e segurança quanto à escolha profissional; b) *Responsabilidade*, que se refere à preocupação com a escolha em si que o leva ao desejo de decidir; e c) *Independência*, a qual impede influências de idéias de outras pessoas (familiares, professores, amigos e mídia).

A segunda dimensão, *Conhecimentos*, compreende duas outras subdimensões: a) *Autoconhecimento*, que se refere ao conhecimento pessoal que é importante para a escolha, tais como: interesses, valores, habilidades, características pessoais etc; e b) *Conhecimento da realidade educativa e socioprofissional*, que se refere ao conhecimento sobre as profissões, exigências do mercado de trabalho, os cursos disponíveis, etc.

Percebe-se com esta análise que os caminhos da profissionalidade não encontram fronteiras, pois se delineiam no decorrer da socialização dos indivíduos, perpassando também o currículo de formação.

2.3. O currículo como uma das matrizes do processo de formação e, como a estrutura de uma formação de qualidade.

Segundo o dicionário online Michaelis, o termo “currículo”, está definido como: “*SM (lat *curriculu*)* 1 Ação de correr. 2 Pequena carreira; atalho. 3 Curso. 4 Conjunto das matérias de um curso escolar. 5 Parte de um curso literário. 6 *V curriculum vitae*” Ou seja, esta dentro do conceito popular que limita o currículo em um conjunto de matérias a serem trabalhadas. Ainda, sobre as definições da terminologia “Currículo”, Goodson (1995), afirma que: (ou carro de corrida) as implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado.” (p.31). O autor, ainda, ressalta que este documento é usado como uma “ordem social”, ou seja, uma forma de organizar a sociedade e estabelecer os conteúdos a serem aprendidos por ela, e com isso surge o sinônimo entre currículo e disciplinas.

Para ornamentar este tópico levanta-se aqui uma breve questão sobre o currículo dentro da história. Ao longo de muitos anos, ocorreram revoluções e grandes conquistas da humanidade, descobertas de novas tecnologias, guerras civis e mundiais. Surgiu um mundo movido pelo capitalismo, o qual provocou grandes desigualdades sociais e terríveis preconceitos de etnias, classe e gênero. Segundo Doll (1997), “essas transformações afetaram a educação e o currículo, assim, mudando o jeito de relacionar aluno/professor, promovendo mais diálogos e discussões”.

No entanto, as influências também foram negativas, transformando a escola em um território controlado por quem está fora do cenário educacional e formador de desigualdades, o qual muitas vezes não leva em consideração a realidade de seus alunos e professores, que são os agentes da educação, os transformando em reprodutores de um sistema implantado pelos governantes capitalistas.

O controle da qualidade do processo, por meio da inspeção educativa criaram clima de relações rarefeitas na educação pela ambigüidade e contradição entre diferentes funções atribuídas a figura do inspetor (SACRISTÁN, 1998. Pág.116)

Isso é muito bem explicito a partir dos anos vinte, onde o Brasil aderiu a currículos educacionais estrangeiros o quais são elaborados desde então, e também era governado e controlado pelos governos militares. (MOREIRA, 1990).

O empréstimo de modelos curriculares americanos (...) consistiram em combinações de idéias tecnicistas e progressivistas (...) tais teorias interagiram com o núcleo epistemológico (...) que existiam no país. Essa interação e seu desenvolvimento até o final dos anos setenta (...) foi uma mistura frequentemente inconsciente de idéias. (MOREIRA, 1990, página, 83-84)

Portanto, as transformações que ocorrem no mundo e no Brasil afetaram todo o processo de ensino. Se a história mundial e nacional modificou e modifica o cenário educacional, levanto então novamente, a idéia de Tomaz T. Silva (1990), que acredita que “é no encontro entre a teoria e a história que residem nossas esperanças de uma educação e de uma sociedade mais democrática”.

E é através do estudo sobre o currículo que podemos afirmar positivamente o pensamento de Tomaz Silva (1990), onde a escola e um currículo elaborado respeitando as realidades dos agentes envolvidos no plano educacional e dos alunos podem contribuir para uma sociedade, pelo menos, mais crítica e a qual valorize sua própria cultura e identidade.

Levanto aqui, pensamentos de autores que traçam essa mesma perspectiva e que acreditam que é através do currículo, e seu diálogo entre a teoria e a prática, que a valorização e a qualidade do ensino dependem:

Um currículo transformador, então, é o que permite, encoraja e desenvolve esta capacidade natural de organização complexa, e através do processo de transformação o currículo continuamente regenera a si mesmo e as pessoas nele envolvidas
(DOLL, William E. Jr. página 104)

Este é o sentido de uma educação compreensiva, na qual se realiza um currículo básico igual para todos, fazendo esforços na formação do professorado, adaptações metodológicas e na organização escolar, para que todos os alunos possam obter um mínimo de rendimento (SACRISTÁN, J.G. página. 63).

Assim, o currículo é um meio com o qual se pode dar apoio à educação, pois é a ponte entre a teoria e a prática, no entanto, se o professor não souber utilizá-lo de forma a conquistar o interesse dos alunos e promover um ensino adequado a suas realidades, a teoria será inútil, pois ela depende da prática efetiva dos docentes. Os professores são importantes para o ensino. (SACRISTÁN, 1998)

“Professores são, nessa perspectiva teórica, produtores culturais profundamente envolvidos em operações de poder, poder esse inscrito em todas as facetas do processo de escolarização” (MEYER, D.E. p. 81)

Portanto, o currículo como uma construção social que ultrapassa as disciplinas escolares (ZAN, 2002) junto com um docente que estimula a seus alunos um pensamento crítico e sua transformação consciente, utilizando para isso a ZDP (zona de desenvolvimento proximal) é capaz de ensinar qualquer assunto para qualquer discente, (DOLL, 1997), e que leve em conta que ele e os alunos são os destinatários do currículo (SACRISTÁN, 1998), juntando a teoria com a prática, afirmará o pensamento de Silva (1990), citado no começo do texto.

“Currículo é lugar de representação simbólica, transgressão jogo de poder multicultural, lugar de escoltas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito mais imposição do próprio ato discursivo (...) A questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e quem faz ou deixa de fazer” (SACRISTÁN 1998, página. 160)

Um currículo bem elaborado, uma atuação docente efetiva, uma instituição que promova e valorize a cultura dos discentes, são pontos, que acredito eu, mudaram a realidade decadente que temos hoje em nosso cenário educacional.

É necessário que aprendamos a elaborar currículos que capacitem essas crianças a criticar não só os arranjos sociais e racistas de nossa sociedade de classe. (APPLE, 1986, SILVA, 1989 apud MOREIRA. 1990. Pág. 214).

Porém para que o professor tenha essa “atuação efetiva” como disse, é preciso estimulá-lo, e não estou falando de remunerações, mas sim de uma formação que leve esses pontos em consideração, mostrando aos futuros professores a realidade em que irão se enquadrar, e promover o sentimento de indignação, para que eles sejam capazes de provocar uma mudança em sua atuação e aplicação dos currículos e metodologias.

O currículo acadêmico tem sido apontado como fonte de distribuição desigual de educação pela hierarquia nele envolvida, pelo isolamento entre as disciplinas que o compõe e pela execução do conhecimento não escolar (MOREIRA, 1990, p. 214)

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação como resultados das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos depende desses processos de transformação dos quais se vê submetido (SACRISTÁN 1998, p. 101).

E ainda, para Sacristán (1998), “currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ações diversas” (p.101).

O termo currículo como afirma Sacristán e Gómez (1998) vem da palavra latina *currere* que se refere à carreira, percurso que deve ser realizado. Deste modo entende-se que a trajetória escolar é um percurso para os alunos e o currículo é um recheio, conteúdo, o guia desse percurso. Além disso, o currículo implica a idéia de regular e controlar a distribuição do conhecimento, expressar os conteúdos do ensino (quanto ao que é ou não objeto de ensino, a ordem e sua distribuição) e regular a prática de maneira flexível. Sobre esse recheio do currículo Stephanou (1998) afirma que:

É importante acrescentar que aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção de si e dos outros, formas particulares de agir, sentir, operar sobre si e sobre o mundo. Enfim, "aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada *maneira*, assim como *maneiras* de conhecer, compreender e interpretar" o mundo em geral e seu "eu" no mundo (STEPHANOU, 1998, p.16)

De acordo com Sacristán e Gómez (1998) se faz necessário para avaliar e analisar o currículo conceber o contexto social, econômico, político e cultural representado no currículo como primeiro referencial, pois estes determinam as decisões curriculares.

O currículo, deste modo pode ser entendido como âmbito de interação em que processos, as influências sociais, econômicas, culturais, as regulações políticas e administrativas, os meios didáticos, a família, os âmbitos de elaboração do conhecimento, a estrutura do sistema educativo, a organização e ambientes da escola, o ambiente da sala de aula e as atividades de ensino-aprendizagem se entrecruzam num complexo processo social que dão significado real e prático ao currículo. Conseqüentemente, os professores e os alunos não são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento e sucesso do currículo presente no sistema educativo.

Em suma os problemas básicos que o currículo agrupa dependem da orientação do objeto e podem ser resumidos através das seguintes questões:

Que objetivo, no nível de que se trate, o ensino deseja perseguir?
 O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos?
 Quem está autorizado a participar nas decisões do conteúdo da escolaridade?
 Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas?
 Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos ou somente para alguns deles?
 Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento?
 Esses conhecimentos servem a quais interesse?
 Que processos incidem e transformam as decisões e transformam as decisões tomadas até que se tornem prática real?
 Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como deveria se fazer?
 Como inter-relacionar os conteúdos selecionados oferecendo um conjunto coerente para os alunos?
 Com que recursos metodológicos, ou com que materiais ensinar?
 Que organização de grupos, professores, tempos e espaços convém adotar?
 Quem deve definir e controlar o que é êxito e fracasso no ensino?
 Como saber se houve sucesso ou não no ensino e que conseqüências tem sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes?
 Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com estes temas?
 (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 124-125)

Tais questionamentos apresentados servem para ordenar o que vai sendo uma forma de entender estes problemas e estabelecer as discrepâncias e os desenvolvimentos a serem abrangidos. As questões assinaladas demonstram que o estudo do currículo aborda os temas relacionados com a

justificativa, articulação, a realização e a comprovação do projeto educativo ao qual a atividade e os conteúdos do ensino servem, ainda, a respeito das questões é evidente que não há respostas simples de valor universal para as questões levantadas.

Porém, na perspectiva adotada por Silva (1999), que analisa as teorias do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar o verdadeiro significado de currículo, mas para revelar que a identidade do currículo, o que ele é, é definido por diferentes autores e teorias, pois uma definição mostra o que uma determinada teoria pensa o que é o currículo. Conseqüentemente a abordagem é mais histórica do que ontológica (revelando o “ser” do currículo).

Outras questões além da definição de currículo podem ser feitas, questões como: Qual conhecimento deve ser ensinado? O que os indivíduos devem se tornar? Perpassam as teorias do currículo e para responder essas questões as diversas teorias discutem sobre a natureza humana, a natureza da aprendizagem ou do conhecimento, e a natureza da cultura e da sociedade. A ênfase em algum desses elementos é o diferencial das teorias, deste modo, evidencia-se que o currículo é o resultado de uma seleção. Ao objetivar modificar os indivíduos que seguem um determinado currículo, o tipo de conhecimento é considerado importante a partir de descrições sobre o tipo de pessoa considerada ideal.

Nas teorias do currículo também se evidencia uma questão de identidade ou subjetividade, pois o currículo, do latim “curriculum” significando “pista de corrida” faz com que no curso dessa “corrida” nos tornemos no que somos. O conhecimento presente no currículo está envolvido no que somos, na nossa identidade. De acordo com a perspectiva pós-estruturalista o currículo também é uma questão de poder, isso porque selecionar é uma questão de poder. Desta maneira, as teorias do currículo estão em disputa pela hegemonia. Sendo que essa questão do poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas.

Neste contexto, as teorias tradicionais buscam ser apenas “teorias” neutras, desinteressadas e priorizam as discussões sobre as questões técnicas, mantendo o status quo. As críticas e as pós-críticas, por sua vez argumentam que não há teoria neutra, desinteressada, mas que toda teoria está envolvida em relações de poder, conseqüentemente estas teorias preocupam-se com as relações entre saber, identidade e poder.

2.3.1. Teorias Tradicionais

Docentes de todas as épocas estiveram envolvidos com o que um dia seria definido como currículo, porém a existência de teorias sobre o mesmo ocorre com a emergência do campo do

currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo. E o surgimento do currículo como campo de pesquisa está ligado a formação de um corpo de especialistas sobre o tema, de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e a produção de revistas acadêmicas especializadas também sobre o tema. As teorias pedagógicas e educacionais podem ser entendidas como teorias sobre o currículo, em partes, pois antes da institucionalização do estudo do currículo, elas realizaram especulações sobre o tema.

O termo *curriculum* no sentido usado atualmente e como campo de estudo passou a ser utilizado pela França, Alemanha, Espanha e Portugal recentemente por influência da literatura educacional americana. Algumas condições foram responsáveis para que o campo de estudos sobre o currículo surgisse nos Estados Unidos, tais como:

(...) a formação de uma burocracia estatal responsável dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos e segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 1999, p. 22)

É diante desse contexto que Bobbit em 1918, momento em que as diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes visões, escreve um livro intitulado *The curriculum*, que se tornaria o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos. Apesar de buscar transformar o sistema educacional, Bobbitt realizou propostas conservadoras, pois propunha que a escola funcionasse da mesma maneira que uma empresa comercial ou industrial, estabelecendo de forma precisa seus objetivos, baseados numa análise das habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta e a elaboração de instrumento de medição que permitissem verificar se os objetivos foram alcançados.

Para Bobbitt, segundo Silva (1999), “o currículo é efetivamente, um processo industrial e administrativo ou, em vez disso, que o currículo deveria ser tudo isso” (p.13)

Deste modo, o modelo de Bobbitt estava evidentemente voltado para a economia, sendo que a questão do currículo se transforma para ele em uma questão de organização, padrões são estabelecidos no ensino e o currículo se torna uma mecânica em que a atividade supostamente científica se limita a uma atividade burocrática, ele propunha que a escola funcionasse segundo os padrões de qualquer outra empresa, e que o sistema educacional, para ele, deveria ser padronizado (SILVA, 1999). A perspectiva de currículo de Bobbitt tornou-se dominante no século XX, pois

parecia permitir à educação tornar-se científica, consolidou-se com o livro de Ralph Tyler, publicado em 1949, em que a organização e o desenvolvimento são elementos centrais nos estudos sobre o currículo, apesar deste autor afirmar que a filosofia e a sociedade são fontes de objetivos para o currículo.

Tyler busca responder questões básicas sobre os objetivos que devem ser alcançados pela escola; as experiências necessárias para que o objetivo seja alcançado; o modo como as experiências deverão ser organizadas de modo eficiente; e sobre como se pode ter certeza que os objetivos serão alcançados. Esses questionamentos correspondem à divisão tradicional educacional em currículo, ensino e instrução e avaliação.

Na visão de Tyler são três as fontes nas quais os objetivos da educação devem ser buscados: estudos sobre os próprios aprendizes; estudos sobre a vida contemporânea; sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas. Como um número elevado de objetivos seriam gerados por essas fontes, Tyler sugere submetê-los a filosofia social e educacional e com a psicologia da aprendizagem. Além disso, para esse autor os objetivos devem ser claramente definidos e formulados em termos de comportamento explícito.

O que se pode notar é que tanto os modelos curriculares de Bobbitt e Tyler (tecnocráticos), constituíram uma reação ao currículo clássico humanista, que dominava a educação secundária desde a sua institucionalização. Trata-se de um currículo herdeiro do currículo das “artes liberais” oriundo da Antiguidade Clássica e estabelecido na Idade Média e Renascimento. Este currículo possuía, contudo, uma teoria implícita de currículo, sendo que o objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio de cada língua, e como era de acesso restrito à classe dominante, com a democratização da escolarização secundária este modelo de currículo humanista foi extinto.

O currículo clássico humanista foi criticado pelo modelo tecnocrático de currículo e progressista. O primeiro criticava o modelo humanista, pois para os tecnocráticos os conhecimentos, as línguas ensinadas através do currículo clássico não preparavam para o trabalho da vida profissional contemporânea. Já o modelo progressista, realizava sua crítica ao currículo clássico porque este desconsiderava a psicologia infantil, os interesses e as experiências das crianças e jovens.

2.3.2 Teorias Críticas

A década de 60 foi marcada por grandes agitações e transformações, vários movimentos de contestação surgiram como os estudantis na França e outros países, contra a guerra no Vietnã, os feministas, contra as ditaduras e movimentos contracultura, são alguns exemplos. No Brasil aconteceram golpes militares. É diante desse contexto que livros, ensaios e teorizações são realizados contestando a estrutura e o pensamento educacional tradicionais.

Em diversos países surgem autores buscando renovar a teoria educacional, deste modo a teorias críticas sobre o currículo, coloca em questão a configuração social e educacional, responsabilizam o status quo pelas desigualdades e injustiças sociais e priorizam compreender o que faz o currículo em detrimento de como fazer o currículo. Trata-se de uma teoria marcada pela desconfiança, o questionamento e a transformação radical.

É importante destacar cronologicamente os autores e suas obras fundamentais sobre a teoria educacional crítica mais geral e a crítica sobre o currículo, á saber:

1970- Paulo Freire, A pedagogia do oprimido

1970- Louis Althusser, A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado

1970- Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, A reprodução

1971- Baudelot e Establet, L'école capitaliste em France

1971- Basil Bernstein, Class, codes and control, v. I

1971- Michael Young, Knowledge and control: new directions for the sociology of education

1976- Samuel Bowles e Hebert Gintis, Schooling in capitalist America

1976- William Pinar e Madeleine Grumet, Toward a poor curriculum

1979- Michael Apple, Ideologia e currículo. (SILVA, 1999, p. 30)

No Brasil em 1970 segundo Moreira (1990) foi uma época em que o campo curricular foi introduzido nos estudos e basearam em diferentes tendências e orientações e tinham interesses diferentes.

Nessa época Freire (1969) disse que: “educação visa a conscientizar os oprimidos, capacitando-os a refletir criticamente sobre seu destino, suas responsabilidades e seu papel no processo de vencer o atraso do país, a miséria e as injustiças sociais. Para isso, novos currículos se fazem necessários, já que o currículo tradicional, abstrato, teórico e desligado da vida real, não pode jamais desenvolver consciência crítica do educando” (Freire 1969, apud Moreira 1990. Pág. 129).

Através da perspectiva crítica de currículo, este é entendido como um espaço de poder, pois o conhecimento presente nele é fruto das relações sociais de poder, ele é, portanto capitalista, pois reproduz as estruturas sociais. Além disso, se constitui como um aparelho ideológico do Estado

capitalista, pois transmite a ideologia dominante, constituindo-se um território político. Através da formação da consciência o currículo contribui para reproduzir a estrutura social dominante, fazendo crer que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e agradável sendo deste modo, ensinado papéis nas relações sociais através do currículo. É visto também como uma invenção social, isto é através de processos de disputa e conflitos sociais um determinado modelo de currículo é consolidado, um determinado conhecimento é priorizado. Silva (1999) traz a idéia de Giroux, dizendo que o currículo contribui para a desigualdade, pois o que acontecia na escola e no currículo era determinado pelo o que acontecia na política e na economia da sociedade.

Para Silva (1999) a ideologia pode ser entendida por crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) vigentes como desejáveis. A escola como é possível notar é um aparelho ideológico central à medida que atinge um número elevado de pessoas e por um longo tempo, fazendo isso através do currículo diretamente através de disciplinas como história e geografia ou indiretamente através de disciplinas como ciências e matemática, portanto a escola, embasada pela sociedade, transmite a sua ideologia através do conteúdo de suas materias. A ideologia também atua de forma discriminatória ao fazer com que os sujeitos das classes subordinadas se submetam à obediência, enquanto os da classe dominante aprendam a mandar e a controlar à medida que os sujeitos da classe dominada são expelidos da escola antes de aprenderem as habilidades e hábitos próprios da classe dominante. Sendo que se a ideologia cedesse lugar ao verdadeiro conhecimento, este seria emancipado e liberto, isto é livre das relações de poder características do capitalismo e o conhecimento nele contido não seria distorcido.

Autores como Henry Giroux, Michael Apple, Michael Young realizaram uma crítica a idéia de controle social implícita na concepção técnico-linear de currículo em duas dimensões: a) seu caráter instrumental, apolítico e atóxico; b) a pretensão de considerar o campo do currículo como ciência (MOREIRA; SILVA, 1995).

A teoria crítica de currículo também é responsável por elaborar a noção de currículo oculto, que pode ser entendido como a totalidade de saberes, valores e comportamentos não explicitados no currículo oficial, vivenciados e aprendidos de forma implícita através de relações sociais estabelecidas e das práticas e configuração da escola.

Para Giroux, a escola e o seu processo educacional deveriam funcionar de forma democrática, onde os alunos e professores pudessem participar ativamente em seu processo, onde a voz, especificamente, do aluno seja ouvida. E o currículo deveria desenvolver e envolver os significados dos valores culturais, pois é na escola que esses valores são criados ou não, e assim, estão ligados com as desigualdades, pois as instituições escolares e a sociedade possuem poder de erguê-los e valoriza-los ou não.

2.3.3 Teorias Pós-Críticas

Em oposição aos elementos centrais das teorias críticas, isto é, as grandes narrativas, noções de razão e racionalidade e à centralização do sujeito soberano, autônomo e unitário constitui-se o movimento pós-crítico, influenciado pelo pós-estruturalismo, pós-modernismo e virada lingüística (PIROLO et al, 2005, p. 120). Através desta perspectiva de currículo os processos de dominação (análise da dinâmica de poder) são discutidos através das relações de gênero, etnia, raça e sexualidade neste caso, a concepção de identidade cultural e social desenvolvida estende a concepção de política para além do sentido tradicional (focalizado nas atividades ao redor do Estado).

O campo social se torna mais politizado na medida em que a ciência e o conhecimento são também campos de luta em torno da verdade, a discussão é deslocada para aquilo que é considerado verdade. Entende-se que o currículo deve ser compreendido através das relações de poder e este é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, gênero, deste modo, o poder está descentrado, está espalhado pela rede social, se transforma, mas está sempre presente.

Através da ênfase pós-estruturalista na linguagem e nos processos de significação, todo o conhecimento depende de significação e esta depende das relações de poder. Também ocorre à ênfase no papel formativo do currículo, porém, entende-se que a subjetividade é social, por isso os conceitos de alienação, emancipação e libertação são questionados.

O pós-estruturalista desconfia das verdades impostas até então, criticando o sujeito centrado e autônomo e teoriza a linguagem e seu processo de significação. (SILVA 1999). Apesar da diferença entre a teoria crítica e pós-crítica, isto é, da tensão entre marxismo, ideologia e do outro lado conceitos de discurso, ambas contribuem para que compreendamos os processos pelos quais através das relações de poder e controle, nos tornamos o que somos.

Deste modo, demonstram que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder, além disso, ele pode ser qualquer coisa. O que se faz dele, contudo não se limita à conceitos técnicos de ensino e eficiência ou categorias psicológicas de aprendizagem, desenvolvimento ou imagens estatísticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. “O currículo deve se tornar, um elemento de compensação, já que não poderá sê-lo nunca de total igualização” (SACRISTAN, 1998).

2.3.4. Da Perspectiva Processual à Presença dos Modelos de Alternância no/ de Currículo

Neste contexto Sacristán e Gómez (1998) apresentam uma perspectiva de currículo processual relacionada com uma visão sobre as relações escola-sociedade, pois sendo o currículo mediatizado no processo de seu desenvolvimento ou implantação, ele não tem um valor reprodutor à margem das condições de seu desenvolvimento.

O que significa dizer que a reprodução social através do currículo precisa ser entendida por meio dessa ótica processual. Esta perspectiva processual além de servir para conectar ou se observar desconexões entre modelações pontuais do currículo, também atua como um modelo de explicação da mudança e das resistências ao currículo, pois exige alterações em todas as práticas próprias dos contextos por meio das quais adquire significado real.

Podemos inferir também que o currículo nos oferece a oportunidade de entender a ação das instituições de ensino em relação a um projeto definido fora dela além de definir um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar e intervir.

No currículo como um processo podemos observar certas manifestações ou representações do projeto pedagógico que funcionam como cortes desta realidade processual do currículo e pontos de apoio na investigação curricular. As mais concretas citadas por Sacristán e Gómez (1998) são:

- O currículo reunindo os conteúdos ordenados;
- Os livros – texto, guias didáticos;
- As programações ou planos realizados pelas instituições de ensino;
- O conjunto de tarefas de aprendizagem que os alunos realizam das quais extraem um aprendizado real;
- Os exames e avaliações realizados pelos professores e o valor destes elementos.

O que se pode considerar diante do exposto é que o currículo é resultado de lutas travadas fora da sala de aula, pois como pudemos observar ele é resultado de diversas interações políticas e administrativas de toda uma influência social, econômica e cultural e faz emergir. Portanto, concepções de professor e ensino o que nos remete a um documento de identidade, especificamente, no que se refere à formação profissional, mas também abarcando disciplinas, metodologias, experiências.

Outro dado que entra neste contexto é se a formação contempla os modelos de alternância.

Onde se possui um ensino em que o foco é o aluno e sua realidade. Que o currículo é feito por e para eles, partindo-se do conhecimento de mundo, que estes já possuem e de sua realidade socioeconômica, formando-se assim a base de seu currículo, somente depois de estudar e compreender o ambiente em que vivem e os assuntos de seus interesses aprofunda-se nos temas

universais, assim abrangendo o conhecimento e aperfeiçoando às suas práticas, pois, promove o dialogo entre a teoria e a prática, onde, por exemplo, busca na teoria algo de errado que aconteceu na prática e vice-versa.

2.3.4.1. Modelos de Alternância: Histórico

Marcon (2005) assinala que diversos países têm alcançado melhoria dos níveis socioeconômicos, implementando propostas que aproximem a formação educacional da formação profissional. Sobre isso, isto é, a articulação desses dois contextos, muito difundida em alguns países europeus, tem sido a adoção de modelos de formação educacional em alternância, cada um com e adaptados às suas realidades específicas. Trata-se de modelos que viabilizam a maior aproximação possível, um casamento entre a teoria e a prática, visando a preparar os trabalhadores em dois aspectos fundamentais para seu desenvolvimento autônomo: a educação e o trabalho. Dessa forma, objetiva a preparação do jovem estudante para o ingresso no mercado de trabalho, oferecendo-lhe a possibilidade de no mesmo momento em que conclui seus estudos, adquirir conhecimentos que lhe permitirão exercer uma profissão.

Segundo Marcon (2005) as primeiras referências sobre a utilização de modelos de formação em alternância apontam para a Idade Média, período caracterizado pelo desenvolvimento concomitante da escolarização e da aprendizagem profissional. Diante desse contexto, observou-se certa concorrência entre a escola e a empresa, o que gerou um distanciamento entre esses dois âmbitos da formação profissional. Contudo, propostas voltadas para uma reunificação efetiva entre os mundos da escola e do trabalho foram formuladas na Alemanha, no século XIX, onde foi adotado um sistema de formação em que jovens intercalavam períodos de estudos na escola e de trabalho na empresa, que ficou conhecido como sistema dual de acordo com Pedroso (1996, apud MARCON 2005).

No entanto, fundamentalmente no final dos anos 70 que a necessidade de aproximação entre a formação e o trabalho fez-se urgente, como se pode notar pelas proposições feitas pelos países europeus. Neste período, o ensino encontrava-se em crise, havendo a necessidade de mudar a concepção de escola com urgência, já que a vigente tornara-se incapaz de corresponder ao dinamismo do mundo econômico e ao desenvolvimento tecnológico eminente. Deste modo, o modelo de formação em alternância configurou-se como uma possibilidade interessante, pois atendia, às necessidades momentâneas e às futuras.

Porém, Fonseca, Carbonesi e Pimentel (2006) afirmam que a pedagogia da alternância teve origem na década de 1930 em Serignac – Péboudou na França quando alguns membros do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR) decidiram assumir uma forma diferente de

educação para os seus filhos, deste modo foi organizado um tipo de ensino em alternância em que os alunos permaneciam um período na paróquia e outro período com a família. Escolas com tal modelo de formação se inscreveram no quadro de ensino profissional agrícola com estatuto de escola privada reconhecida pela nação, porém, o reconhecimento por lei como modalidade pedagógica de alternância ocorreu apenas em 1960.

Marcon (2005) afirma que na medida em que foram divulgadas experiências positivas dos países que adotaram a formação em alternância, outros países também iniciaram a implantação de adaptações dos modelos originais de formação profissional em alternância. Pedroso (1996, apud 2005) afirma que chegou-se, por exemplo, ao modelo chamado alternância-transição profissional, que originalmente surgiu como uma opção para o crescente desemprego juvenil e acabou se transformando no Sistema de Aprendizagem, implantado em Portugal pelo Decreto-Lei 102/84.

No Brasil as primeiras experiências com a formação em a alternância sofreram influência direta dos modelos adotados na Europa, foram desenvolvidas a partir do final dos anos 60, na cidade de Anchieta, Espírito Santo, que vieram a se transformar posteriormente nas Escolas Agrícolas como aponta Monteiro (2000, apud MARCON 2005). É correto afirmar que até o ano de 2000, existiam cerca de 150 escolas que adotavam a alternância para a formação de jovens de mais de 2 mil comunidades rurais em 20 estados do País, sejam elas Casas Familiares Rurais, Escolas-Família Agrícola ou projetos como o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM). Além disso, nesse mesmo ano, essas instituições somavam mais de 15 mil alunos matriculados e cerca de 50 mil jovens já formados. No entanto, experiências brasileiras com a aplicação de modelos de formação em alternância no ensino superior são raras, não fazem referência direta a essa metodologia e variam conforme sua especificidade e seus objetivos. Porém, segundo Marcon (2005) cada uma delas contribuiu, à sua maneira, para a adoção da formação em alternância no âmbito educacional nacional e é possível encontrar em algumas interpretações da legislação brasileira, que abordam o ensino superior, um paralelismo às proposições originalmente traçadas para a formação em alternância.

Sobre a aplicabilidade dos modelos de formação em alternância e o alcance dos objetivos estabelecidos para a formação dos estudantes depende fundamentalmente das características específicas da realidade em que se insere determinado contexto educacional, da forma como é planejada e implementada e da qualidade de todos os envolvidos no processo, os diretores, trabalhadores, estudantes ou professores. Constata-se também que a alternância não pode ser interpretada como um distanciamento ou uma ruptura, mas a tentativa de aproximação e inter-relação entre dois contextos aparentemente distintos ou distantes, que são a formação acadêmica e o mundo do trabalho.

Esta perspectiva pode ser vista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação profissional tem como objetivos “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicos para o exercício de atividades produtivas”, e “proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e pós-graduação” (LDB, decreto n. 2.208, parágrafo I, artigo 1º, 1997, p. 1).

Deste modo, podemos entender que a educação em nível de ensino superior, além de proporcionar a formação acadêmica, configura-se como um momento da formação voltado para a construção de conhecimentos e competências profissionais, com o objetivo de preparar o aluno, tanto na sua formação escolar quanto para o mundo do trabalho. Também o artigo 39 da LDB garante o acesso à educação profissional formal, vinculada ao próprio ensino regular, ao aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, do Médio ou Superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto. Garante que essas atividades poderão ser realizadas em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho.

Com isso, observa-se novamente uma menção clara na LDB que indica a formação escolar em consonância com a formação profissional na escola, e que o ensino escolar se dê na “empresa” (LDB, lei n. 9.394, cap. III, artigo 39, parágrafo único, 1997, p. 12). Além disso, a educação superior tem por finalidade “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (LDB, lei n. 9.394, cap. IV, artigo 43, inciso II, 1997, p. 13).

A partir dessa perspectiva, a educação não é vista como um momento voltado especificamente para a formação intelectual de seus estudantes, isentando-se da sua formação profissional, sendo constituída da responsabilidade de orientar também a formação dirigida para o mundo do trabalho, preparando o estudante para sua atuação profissional futura.

Conseqüentemente se é indicado que os estudantes deixem a universidade “aptos para a inserção em setores profissionais”, nesse sentido Marcon (2005) assinala que se torna imprescindível que a sua formação no ensino superior vislumbre o alcance desse objetivo, elaborando estratégias que os levem a conhecer, refletir, debater e efetivamente se inserir no mundo do trabalho. Para isso, faz-se necessário que os projetos políticos-pedagógicos dos cursos e as ementas e os programas das suas disciplinas tenham como referencial orientador a construção de competências profissionais através da aproximação dos estudantes com sua atuação profissional. Assim como, é indispensável que a tônica das disciplinas e o enfoque dado pelos professores aos temas referentes ao contexto profissional englobem todos os fatores intervenientes que afetam e determinam a sua existência.

Sobre o alcance desses objetivos Marcon (2005) afirma que:

depende, evidentemente, do convívio regular do estudante com o ambiente de trabalho, conhecendo sua rotina diária, descobrindo por sua própria experiência a suas particularidades e desvendando os fatores que intervêm na sua profissão. Enfim, é fundamental que o estudante esteja realmente inserido no seu futuro ambiente de trabalho enquanto ainda tem possibilidade de estudá-lo, questioná-lo e analisá-lo sob o prisma de alguém que se prepara para a atuação profissional. (p. 36)

Marcon (2005) afirma ainda que os cursos de formação inicial de professores de Educação Física aplicam os modelos de formação em alternância, mesmo que não os considerem diretamente no planejamento de suas estruturas curriculares ou em seus projetos político-pedagógicos, diante disso objetivamos identificar a existência ou não de uma formação pautada na alternância, identificando os modelos de alternância.

2.3.4.2 Modelos de Alternância: Definição

Para Lima (2005) a Pedagogia da Alternância consiste na organização de espaços e tempos diferenciados ao possuir um currículo que considera e parte de uma *“realidade empírica dos alunos num processo dialético prática-teoria-prática traduzindo-se num movimento entre escola e casa e/ou comunidade”*. Além disso, pontua que a pedagogia da alternância não se reduz a um ritmo alternado entre casa e escola (no caso da formação em escolas agrícolas), pois através desse tipo de formação proporciona ao aluno a oportunidade de intervir e transformar sua realidade, pois tal modelo de formação é marcado pela ação-reflexão-ação, norteado por pesquisa e aplicação dos conhecimentos adquiridos e com isso a valorização da experiência como matéria prima para uma aprendizagem dinâmica e contextualizada.

Semelhantemente Fonseca, Carbonei e Pimentel (2006) afirmam que a formação em alternância prioriza e potencializa a experiência como formadora além de ser capaz de reinventar o modelo de educação ao exigir que o professor estabeleça prioridades, acrescente elementos significativos aos conteúdos escolares, isto é o conhecimento da realidade do educando e a relação entre escola e família.

Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) assinalam que a pedagogia da alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que composta por diferentes experiências formativas distribuídas em tempo e espaço distintos tendo como finalidade a formação profissional. Afirmam também que o surgimento dessa pedagogia no Brasil tinha como objetivo principal atuar sobre os interesses do homem do campo para promover sua elevação do seu nível, cultural social e econômico. Além disso, identificaram quatro linhas temáticas ao investigarem a produção de dissertações de mestrado e trabalhos de doutorado entre 1969 e 2006 sobre a pedagogia da alternância as quais denominaram de: 1ª) Pedagogia da Alternância e Educação do campo; 2ª)

Pedagogia da alternância e desenvolvimento; 3ª) Processo de implantação de CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) no Brasil; 4ª) Relações entre CEFFAs e famílias e outras linhas temáticas (não puderam ser agrupadas entre si) e ressaltam que os temas mais investigados referem-se à Pedagogia da Alternância e Educação do campo e às relações entre a Pedagogia da alternância e a questão do desenvolvimento e que apesar da quantidade expressiva de dissertações e teses sobre a temática (46 trabalhos) há ainda pouca ênfase na discussão da proposta pedagógica no meio acadêmico, e nos órgãos técnicos e oficiais.

Evidencia-se que autores como Pedroso (1996, apud MARCON 2005) e Nascimento (2002) já realizaram pesquisas sobre a questão da formação em alternância, buscando descrever suas características através da classificação dos diferentes modelos. Neste caso a diferença entre os autores está apenas na nomenclatura usada para os modelos e a quantidade destes.

Para Pedroso (1996, apud MARCON 2005), existem seis tipos de formação em alternância, que são: Alternância implícita, Estágios de inserção, Estágios de aplicação prática de conhecimentos, Alternância justaposta, Alternância por associação e articulação de componentes e Alternância interativa. Deste modo, descreveremos a seguir, a classificação proposta pelos autores e sua existência nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física, Pedagogia e Ciências Biológicas.

2.3.4.3 Alternância Implícita

Neste modelo de formação, não há o objetivo de se estabelecer uma relação direta entre a teoria e a prática na formação inicial. Deste modo, o estudante-professor é o único responsável pela transferência dos conhecimentos teóricos construídos para sua aplicação prática, mesmo que essa aplicação aconteça dentro do próprio curso de Educação Física. De forma que a experiência pessoal que faz com que esta alternância aconteça aparece vinculada ao desenvolvimento das competências profissionais no cotidiano das aprendizagens de cada um dos estudantes-professores nas atividades de práticas pedagógicas realizadas no curso ou no seu ambiente de trabalho.

2.3.4.4 Estágios de Inserção

Trata-se do oferecimento pelos cursos de experiências de trabalho anteriores à sua aplicação profissional. Nesse caso, o contato direto do estudante-professor com os seus alunos ocorre antes das Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado (que costumeiramente ocorre no final dos cursos) e a relação entre teoria e a prática é realizada no decorrer do próprio curso, visando à preparação do estudante-professor para sua atuação profissional.

Nesta perspectiva de modelo de formação o ambiente de trabalho é reproduzido da forma mais fidedigna possível no local de ensino e a formação universitária pode ser considerada como um processo de orientação profissional, porém essa iniciativa de trazer o mundo do trabalho para dentro do ambiente escolar universitário pode parecer desnecessário para estudantes-professores que possuem experiências prévias como alunos ou como atletas o que pode não ter sido a realidade de outros alunos. Além disso, é importante destacar que neste caso a “experiência de trabalho não tem como objetivo a qualificação em si, mas uma sensibilização para as aprendizagens subsequentes, o desenvolvimento pessoal e o amadurecimento dos estudantes-professores entendidos como professores em formação” (MARCON, 2005, p.35).

2.3.4.5 Estágios de Aplicação Prática de Conhecimentos

Trata-se de um modelo de alternância comumente observado na grande maioria dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física. Assim como os Estágios de Inserção, os Estágios de Aplicação Prática de Conhecimentos também ocorrem durante a realização do curso. Porém, no modelo em discussão, o objetivo não é mais a construção de novas competências, mas a aplicação, em situação real de trabalho, daquelas competências já construídas anteriormente, durante o curso. Como exemplo temos os estágios curriculares realizados ao final dos cursos de Licenciatura em Educação Física., espaço onde as competências adquiridas são treinadas. Nesta perspectiva, a intersecção entre o ensino e o trabalho é proporcionada pela estratégia de formação do próprio curso, e não somente pelas experiências do estudante-professor como no caso da Alternância Implícita.

2.3.4.6. Alternância Justaposta

Segundo Marcon (2005) trata-se de um modelo de formação encontrado com facilidade nos cursos de formação inicial de professores em Educação Física. Caracterizando-se por ser constituído pelas experiências de trabalho que o estudante-professor tem durante o curso, que acontecem de forma paralela e simultânea à sua realização, tendo, ou não, relação com a Educação Física.

Evidencia-se que esse modelo de formação em alternância pode se concretizar a partir da necessidade de uma fonte de renda para custear a permanência do estudante-professor no ensino superior, ou pelo interesse do próprio estudante-professor em qualificar a sua formação com experiências profissionais paralelas. Em ambos os casos, a situação de trabalho se apresenta de

forma autônoma, desenvolvendo-se paralelamente à situação de formação e sem qualquer vínculo com o ensino superior, portanto há desarticulação entre a teoria e a prática.

Nascimento (2002) assinala sobre este modelo, que a respeito da utilização, pelo mercado de trabalho, de mão-de-obra advinda dos estudantes-professores em processo de formação profissional, que estes são empregados com remunerações inferiores às que orientam o próprio mercado. Ainda afirma que as contribuições advindas do mercado de trabalho neste modelo serão utilizadas para o enriquecimento das aulas e para o desenvolvimento da consciência crítica do estudante-professor sobre as relações sociais e as condições reais do mercado de trabalho.

2.3.4.7 Alternância por Associação / Articulação de Componentes

No modelo de formação em alternância por associação e articulação de componentes, existem também dois contextos distintos de formação, pois primeiramente, o estudante-professor constrói os conhecimentos teóricos durante o curso de Educação Física e, num segundo momento, desenvolve suas atividades profissionais paralelas ao curso. No entanto, no modelo de formação em alternância por Associação/Articulação de Componentes o objetivo principal é aproximação desses dois momentos, isto é estabelecendo-se um elo entre o ensino e o trabalho, produtores de aprendizagens independentes, porém, “consideradas pelos currículos dos cursos de Educação Física e planejadas de maneira que se apoiem e se potenciem mutuamente, configurando a associação e a articulação entre as competências construídas” (MARCON, 2005, p.37).

2.3.4.8 Alternância Interativa

Este modelo de formação caracteriza-se por apresentar objetivos semelhantes aos descritos nos Estágios de Inserção. Nestes modelos de formação existe a busca pela aproximação entre os estudos teóricos de sala de aula e as experiências de trabalho, de maneira que as aprendizagens construídas em ambas se somem e se complementem. Conseqüentemente, o mundo do trabalho está inserido na formação, assim como a formação está inserida no mundo do trabalho. A diferenciação entre os modelos citados está na elaboração da estratégia pedagógica que ligará o ensino ao trabalho, e vice-versa, pois a estratégia utilizada pela alternância interativa está centrada na solução de problemas e na realização de projetos, através dos quais se busca relacionar a teoria com a prática. Sendo assim, as dificuldades encontradas no mundo do trabalho, ou em atividades que o simulam, são solucionadas com pesquisas e investigações teóricas, da mesma forma que as dúvidas

que surgem a partir da teoria estudada em sala de aula são solucionadas com a sua aplicação na prática, simuladas ou não.

2.3.5. As Concepções do Papel do Professor na Perspectiva Curricular

Sobre o currículo Alegre (2006) apresenta diferentes abordagens utilizadas para o desenvolvimento de um currículo e/ou a reestruturação de um currículo existente trata-se das abordagens:

O melhor das práticas atuais: utilizam-se as experiências vivenciadas pelos professores e as idéias e elementos contidos nos currículos de diversas instituições que demonstraram ser eficientes;

Filosofia – princípios – programas: estuda-se a filosofia da instituição, da filosofia educacional atual, e identificam-se as finalidades, metas e objetivos, além disso, os princípios que orientam a seleção de cursos devem estar de acordo com a missão da escola em que o currículo será desenvolvido;

Job analysis – funções – competências – experiências: ocorre à análise criteriosa das funções (papéis) indivíduos em formação deverão desempenhar e também a identificação das competências necessárias para o desempenho dessas funções;

Abordagem conceitual: os conceitos considerados como essenciais são organizados em uma progressão lógica e os fatos e princípios que sustentam estes conceitos são integrados em unidades de ensino.

Porém, sobre as concepções do papel do professor no currículo Alegre (2006) estará apresentando as seguintes abordagens:

(a) Técnico – alguém que domina os comportamentos instrucionais específicos, bem como participa de programa de formação, visando ensinar esses comportamentos (habilidades técnicas);

(b) Teórico - a ênfase está no ensino do conhecimento advindo das disciplinas clássicas, no domínio dos conhecimentos específicos de determinada área e no conhecimento teórico e empírico com o objetivo de auxiliar na compreensão do ensino e regras gerais aplicadas em situações específicas de ensino, utilizando-se de provas elaboradas para verificar o domínio do conteúdo;

(c) Prático-reflexivo - a experiência, resultado da prática mais reflexão, foi compreendida como fator essencial para o desenvolvimento da atividade docente, sendo que os conhecimentos adquiridos são utilizados de modo interpretativos e conseqüentemente a avaliação da competência se dá com a exposição dos futuros professores a situações “reais” de ensino para averiguar a sua capacidade de raciocinar e refletir sobre a proposta de solução dos problemas com os quais se defronta;

(d) Acadêmico - uma formação centrada na matéria que irá ensinar, sendo a avaliação realizada com o objetivo de averiguar o quanto o futuro professor aprendeu daquilo que irá ensinar e se é capaz de organizar os conhecimentos disciplinares de modo sistemático;

(e) Terapeuta – ênfase no papel que pode desempenhar para ajudar os alunos a desenvolverem uma auto-imagem positiva, tendo como objeto de ensino capacitar o discente a se tornar um ser humano autêntico, uma pessoa capaz de aceitar responsabilidades sobre aquilo que é ou irá se tornar. Trabalha-se com o domínio de habilidades ou conhecimentos específicos e com problemas de natureza ética, privilegiando-se os traços de personalidade dos docentes no que se refere, por exemplo, à capacidade de empatia, paciência, tolerância e respeito às individualidades de cada pessoa;

(f) Pesquisador – está centrado nos conhecimentos sobre o ensino efetivo, teorias da aprendizagem, teorias curriculares e processos de investigação porque o seu papel é o de analisar os problemas de aprendizagem, apresentados por seus alunos, propondo hipóteses a respeito das estratégias adequadas para solucionar esses problemas e testes para verificar a sua eficiência, limitando a competência do professor ao grau de sucesso de ação desenvolvida, resultado obtido;

(g) Pessoa Responsável pela Tomada de Decisão – considera que o professor tem muitas rotinas, assumindo total responsabilidade pela tomada de decisão na escolha de estratégias instrucionais adequadas, de rotinas corretas nos diferentes ambientes instrucionais, pois conhece os alunos com os quais irá trabalhar e sabe os objetivos instrucionais que pretende alcançar.

No conjunto estas propostas, entre outras, nos auxiliam a compreender os pressupostos que fundamentam a identidade do professor ou a docência numa concepção de educação, ensino, estilos de ensino, enfim, nas características que tecem o ser professor e a teoria curricular.

Desse modo, a formação de professores ganha destaque por ter no currículo, artefatos, rituais, enfim, um corpo de conhecimento. Diante disso, procuramos verificar utilizando como referência a análise de conteúdo quais saberes surgem das falas dos estudantes universitários e se os modelos de formação em alternância são promovidos pela grade curricular dos cursos de Educação física, Pedagogia e Ciências biológicas do Instituto de Biociências da UNESP campus de Rio Claro.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNESP/RC: AS PROPOSTAS CURRICULARES E OS MODELOS DE CURRÍCULO

O trabalho de campo colheu dados em fonte documental e em entrevistas que foram organizados nos tópicos que se seguem procurando contemplar os objetivos do estudo. Valorizando segundo o documento da UNESP, 2003, a trajetória na área de formação de professores, constuindo projetos que visam analisar e estudar os currículos e como estes estão influenciando na prática desses docentes, trabalhando paralelamente o currículo com a prática.

A prática curricular não pode ficar isolada do restante do curso, ao contrário, deve estar em articulação intrínseca com seu projeto pedagógico, o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, concorrendo conjuntamente para a formação da identidade do professor. (UNESP, 2003, p11).

3.1 Manual de instruções e normas de graduação – pró reitoria da universidade estadual paulista “julio de mesquita filho” 2006.

Antes, de seguir com as reflexões referentes aos cursos aqui estudados, achou-se necessário relatar aqui as prescrições e análises contidas no Manual de Instruções e normas de Graduação, entregue pela Pró Reitoria da UNESP, em 2006, para os seus cursos de graduação.

Pois neste estão presentes as definições de reestruturação e alteração curricular. E ainda, os objetivos, as normas e as legalidades para a melhoria da qualidade de ensino e formação. Com base da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), a Pró reitoria atualizou o manual afim de esclarecer e orientar os cursos e reorganizar suas estruturas.

3.1.2. Objetivos Presentes No Documento

O objetivo do documento apresentado a todos os campus da UNESP em 2006 pautava-se nos seguintes critérios (*parafraseando o documento*):

- incentivar a criação de novas vagas;
- incentivar o atendimento social e carências regionais de cada realidade;
- integrar as disciplinas pedagógicas de forma harmoniosa nos projetos pedagógicos;
- proporcionar o contato com a realidade do futuro profissional;
- organizar a estrutura pedagógica, tanto no corpo docente quanto na administração dos cursos;
- proporcionar atividades extracurriculares, que visam a melhoria da formação do alunado, tais como projetos de extensão, integradores e pesquisas científicas;

- aumentar a carga horária das atividades voltadas para a prática, assim salientando a importância delas para a formação;

- criação de projetos e núcleos de ensino;

Apresenta ainda como objetivo, a orientação para a redação do documento de reformulação curricular e os prazos para o mesmo. E ainda, orientação para todas as mudanças burocráticas dos cursos, funções de cada cargo, critérios de avaliação, organização dos dias letivos e toda a parte burocrática da vida do alunado na universidade.

3.1.2 Reestruturação e Adaptação do Currículo.

Segundo o documento, Reestruturação curricular está diretamente ligada ao processo feito de forma completa, ou seja, onde o currículo é totalmente organizado de forma a atender todas as orientações, modificando sua grade curricular e plano pedagógico.

Porém a adaptação é o processo que visa fazer alguns ajustes na grade curricular, e assim, apenas alterar nomenclaturas, carga horária ou introduzir algumas disciplinas. Isso está salientado, pois os cursos da Universidade passaram entre esses dois conceitos. Ficando a disposição de cada conselho definir o seu documento, a fim de atender as necessidades de cada realidade.

No entanto, foi exigido pelo documento, apenas os seguintes critérios, estes voltados especificamente para as licenciaturas, que no caso do presente relatório é o grande interesse:

400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso. Neste item podem estar incluídos os componentes curriculares de formação pedagógica que garantam articulação teoriaprática;
 · 400 horas de estágio supervisionado; · 1800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, ou seja, para os conteúdos específicos de cada curso de licenciatura; · 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais” (página 18).

E ainda: O entendimento contemplado no referido documento – no que diz respeito à carga horária de “prática como componente curricular”, de estágio supervisionado e de atividades acadêmico-científico-culturais - deve ser levado em consideração nos processos de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. Excertos do referido documento podem ser lidos no Capítulo I – Criação de Cursos. (página18).

E tais pedidos foram atendidos por todos os cursos de licenciatura aqui apresentados. E após verificar que tal mudança está relacionada a relação errônea entre a quantidade (aqui representada pelas horas a mais de estagio) com a qualidade (o dialogo entre a teoria e a prática e o respaldo dos docentes do curso).

3.2. As propostas de formação do professor em matemática, física e geografia no instituto de geociências e ciências exatas.

Por meio das análises dos currículos e documentos legais de cada curso do IGCE, foi possível verificar e afirmar aqui que os mesmos optaram por fazer uma adaptação em seus currículos, e assim, como explicado o termo no tópico anterior, somente alteram a carga horária, nomenclaturas de disciplinas e remanejamento das mesmas.

3.2.1 O Curso de Matemática da Unesp/ Rc

O curso de Matemática atua desde o ano de 1959, onde era realizado na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, segundo documentos do curso, este tinha o propósito de se destacar dos demais existentes no país.

O foco deste curso, até então era para a licenciatura, esta voltada para a atuação na Universidade, pois era necessária a construção de um corpo docente, já que iniciava-se a atuação da pós-graduação.

A estrutura curricular do curso de Matemática sofre alterações e adaptações desde 1974, sempre tentando atingir o público alvo atual, proporcionando assim uma formação de qualidade.

A partir da década de 80 cresceu o interesse e a preocupação para a formação de professores para a atuação no ensino básico. Hoje o curso conta com projetos e grupos de estudos voltados para a formação contínua e inicial dos professores de matemática e suas atuações. Estes contam com a presença e participação ativa dos docentes e alunos, e assim, possibilitando o diálogo entre ambos.

O curso, com a reestruturação e adequações, conta com duração de quatro anos, os alunos não optam por licenciatura ou bacharelado no vestibular, isso ocorre ao longo do desenvolvimento do curso. O curso realizou um artigo com os informativos e um pequeno histórico do mesmo, e assim disponibilizou em sua página na internet, contudo, cabe ressaltar alguns parágrafos deste documento, onde se relata a reestruturação, o currículo e os objetivos deles:

Pressupomos que o curso terá a duração de 04 (quatro) anos e um elenco de disciplinas, anuais ou semestrais, com uma parte comum à licenciatura e ao bacharelado. Como a licenciatura e o bacharelado em Matemática têm uma intersecção não desprezível, seja qual for a perspectiva dessa medida, a questão da metodologia das disciplinas da licenciatura envolve também o bacharelado e a distinção dos objetivos desses dois cursos. Vejamos os aspectos mais relevantes para a questão metodológica. A licenciatura visa formar o profissional para atuar no mercado de trabalho, imediatamente após a conclusão do curso. O bacharelado é o curso inicial da carreira de matemático cuja formação exige o prolongamento no mestrado, no doutorado e em 6 atividades

de pesquisa. O mercado de trabalho é, geralmente, a docência em terceiro grau, iniciada, em geral, após o mestrado (pág.5-6)

Voltando-se para a licenciatura e seus conteúdos pré-estabelecidos no currículo, no mesmo documento relatado a cima, consta a seguinte informação:

O valor fundamental da carreira do bacharel é a competição individual, e no caso do licenciado, é a cooperação. (...) para a licenciatura, é mais adequado, por exemplo, uma metodologia baseada na vivência dos alunos em atividades escolares envolvendo alunos do Ensino Básico, para terminar em exposições sistemáticas, às vezes feitas pelos próprios alunos, e avaliações do processo (pág.6)

O curso propõe à visão de ambas as áreas possíveis de atuação do aluno, o objetivo não é a comparação, segundo o documento, mas sim a visão e escolha livre de cada aluno, perante o seu futuro profissional.

O mesmo documento disponibiliza um capítulo somente para a licenciatura, onde explica e relata todos os objetivos envolvidos neste processo, e o perfil do profissional pretendido pelo mesmo, além de elencar os conteúdos do curso.

Então voltado para a estrutura cognitiva o currículo conta com: Técnicas de desenhos geométricos; geometria analítica e funções de variáveis complexas. Como objetivo tais conteúdos contam com: ensinar a fazer; para embasar os exercícios mais elaborados; construção do pensamento diferencial e do pensamento algébrico.

Cabe ressaltar que estas disciplinas são intituladas por “conteúdos matemáticos”, e abrangem vários métodos, o objetivo disto é proporcionar uma visão ampla ao aluno e assim, contribuindo para uma formação emancipatória, pois em sua futura atuação poderá optar por vários métodos de ensino, além de elevar a sua criação e emancipação.

O perfil do profissional de licenciatura, pré-estabelecido pelo currículo do curso, foca-se para aquele que demonstra: competência; compromisso; determinação e independente. A grande preocupação do curso é com a repetição de métodos, e isso faz com que a maioria das disciplinas foi que neste aspecto, sempre levando em consideração a realidade que se tem, para assim a escolha do método de ensino. A estrutura então ficou da seguinte maneira:

(...) O aluno do curso de Matemática deverá perfazer um total de horas que dependem da modalidade escolhida, e que devem ser integralizados, num período mínimo de 04 anos e num período máximo de 07 anos. LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: 3155 horas sendo 2895 horas referentes às disciplinas obrigatórias (englobando 425 horas de prática como componente curricular), 60 horas referentes à carga da disciplina optativa e 200

horas referentes às atividades acadêmico-científico culturais. É importante observar que o aluno cursará duas disciplinas optativas, sendo que, uma delas está inserida no total de horas de prática como componente curricular. (pág.16)

O curso procurou atender a legalidade e oferecem as disciplinas presentes no mesmo, além de adicionar mais algumas. Para tanto, a lei que fundamentou a reestruturação, apresenta uma carga horária de 425 horas para a prática de vivências para o curso, ou seja, disciplinas voltadas para a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Proporcionando assim aos alunos, o contato com a prática, e o diálogo das teorias com a mesma.

Além destas horas destinadas a prática e a troca de conhecimento entre os pares e entre os professores, os alunos contam, de acordo com a lei, a integração das disciplinas dos currículos, e assim, reforçando a importância de cada uma para a sua formação. Os alunos assim desenvolvem projetos, juntos com os professores e suas diferentes disciplinas. E então, segundo os documentos do curso, a proposta é dialogar as teorias com a prática, e assim, proporcionar a formação mais adequada e de qualidade para a realidade que se encontra o ensino básico atual.

3.2.2. O Curso de Física da Unesp/ Rc

O curso de Física deste campus foi o primeiro a ser criado no interior paulista, em 1963. E deste então, vem formando profissionais qualificados para a atuação em qualquer área oferecida pelo curso. Com base nos documentos do mesmo, desde 1974 há reformulações curriculares entre as áreas de bacharelado e licenciatura.

A partir do ano de 2006 em atendimento às resoluções CNE/CES 9, Unesp 3, CNE/CP2 uma nova estrutura curricular foi implementada. O corpo docente do Departamento de Física tem grande envolvimento com as disciplinas da modalidade Licenciatura e sua preocupação com a situação do ensino/aprendizagem de Física no Ensino Médio e Fundamental levou entre outras ações à criação do projeto "Show da Física", "Experimentoteca" e "Escola Avançada de Física". Nestes projetos alunos da Licenciatura se preparam para o futuro exercício do magistério exercendo uma atividade de extensão universitária recebendo alunos das Escolas Público/Privadas, levando-os a um conhecimento inicial e diferenciado dos fenômenos físicos. A mesma preocupação se estende à modalidade Bacharelado em Física, resultando na criação do programa de Pós-Graduação em Física – Área Física Aplicada/Mestrado. Alunos de ambas as modalidades são incentivados a exercer atividades extra sala de aula como estágios de iniciação científica, monitorias, participação em congressos e simpósios, semana de estudos, excursões, seminários departamentais, projeto Lectures on Physics, Escola Avançada de Física, etc. Os alunos egressos do Curso de Bacharelado em Física de Rio Claro integram as diferentes pós-graduações do país. Pelas características e abrangência de sua formação tais alunos podem ser encontrados nas áreas de Física Pura e Aplicada, Engenharia, Ciência dos Materiais, Computação, Física Médica, Meteorologia, etc. Egressos

da Licenciatura também se colocam nessas pósgraduações além daqueles que participam efetivamente do exercício do magistério no Ensino Médio e Fundamental. (Graduação-história do curso páginas 1 e 2)

O objetivo geral do curso, segundo o seu documento, é a formação de um profissional competente e de grande responsabilidade, e ainda, comprometido em seu papel na sociedade em que vive e trabalha. O documento apresenta as competências que se espera dos alunados:

1. Dominar princípios gerais e fundamentais da Física, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas.
2. Descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais.
3. Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais e teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados.
4. Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica.
5. Desenvolver uma ética de atuação profissional e a conseqüente responsabilidade social, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sóciopolíticos, culturais e econômicos. (página 3)

As alterações realizadas pelo curso foram voltadas para o Núcleo Comum dos Cursos de Física do País e da UNESP, e assim, as orientações previstas no documento com base na LDB/2006, foram atendidas as cargas horárias e as criações de projetos.

3.2.3. O Curso de Geografia da Unesp/ Rc

O curso de Geografia teve seu início no ano de 1959, e sua primeira turma a ser formada foi no ano de 1962, onde formou apenas cinco alunos. Desde a sua formação, segundo informações do site do curso, pode contar com excelentes professores. No final da década de 60 ocorreram os primeiros estudos de doutorado no campus. E, desde então o curso vem a cada década crescendo e se fortificando, graças a seu corpo docente e alunos muito empenhados e esforçados.

Atualmente, o curso recebe grande apoio financeiro nacional e internacional, contemplando o bacharel e a licenciatura. O curso conta com uma ótima infra-estrutura, e o objetivo deste é a formação de profissionais competentes e que desempenham as suas funções de maneira positiva no mercado de trabalho.

Para isso, o curso oferece cursos de extensão, iniciação científica e projetos extracurriculares. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, foi possível observar que, em relação aos pedidos da Pró Reitoria em 2006 e da LDB, realizou-se uma adaptação curricular, onde

para o curso de licenciatura, acrescentaram somente a carga horária exigida, passando então de 120 horas de prática para 400 horas. Deixando, portanto, a maior adaptação para o bacharelado.

Segundo Fuzii (2010) em sua tese de mestrado levanta os normativos legais para formação do docente em Geografia, apontando para o seguinte quatro:

Onde se pode analisar e verificar a presença de conteúdos onde envolvam competência e habilidades dos estudantes. Segundo Fuzii (2010):

a proposta de reforma curricular [...] justifica-se pelos seguintes motivos: 1 – A necessidade do cumprimento da Resolução UNESP n. 3, de 5 de janeiro de 2001, que dispõe sobre os princípios norteadores dos cursos de Graduação no âmbito da Unesp e determina a adequação de todos os curso ao mesmo. 2 – A necessidade de ajustar-se à resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Geografia.⁸¹ 3 – A necessidade de modernizar e aperfeiçoar a estrutura curricular do Curso de Geografia, em fase às demandas inerentes ao corpo docente e discente (UNESP, 2004). (Fuzii, 2010 p. 198)

Com isso pode-se verificar nos documentos do curso a adaptação curricular realizada, ainda nele, pode-se constar que a grande preocupação de reforma foi para a área do bacharelado, para a licenciatura apenas houve a preocupação em aumentar a carga horária destinada às práticas de ensino. Uma vez que estas são de responsabilidades do departamento da educação não do IGCE.

3.3. As propostas de formação do professor em ciências biológicas, educação física e pedagogia do instituto de biociências da unesp.

3.3.1. O Curso de Pedagogia da Unesp/ Rc

O curso de Pedagogia se situa no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro. Sua trajetória coincide com as lutas pela formulação curricular ocorridas no país tal como o histórico registrou.

O livro “Mosaico Iconográfico do Instituto de Biociências – Unesp – Rio Claro – SP”, de Silva, Ribeiro e Gerardi (2002), relata que o curso nesta cidade teve o seu início em 1959, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Porém, em 1976 esta faculdade passou a fazer parte da recém criada UNESP – Universidade Estadual Paulista - uma universidade multicampi espalhada em 15 cidades do estado. Porém, com a proposta de se priorizarem centros de excelência, como em Araraquara e Marília na área da Pedagogia, o curso foi extinto de Rio Claro.

No entanto, em 1989 esta diáspora foi corrigida com a recriação do curso de Pedagogia, tendo sua locação no Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro. Algumas passagens sobre o curso são contadas no depoimento da ex-aluna, atual Prof. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti - Departamento de Educação. Segundo ela, o curso de Pedagogia contemplava uma grade semelhante

à que encontramos hoje, salvo algumas modificações. Havia professores dedicados, sérios e competentes, assim como uma biblioteca extensa de livros atualizados, muitos dos quais sem tradução, o que exigia dos alunos um certo domínio de inglês ou francês. A pesquisa era valorizada, sendo que cada disciplina exigia uma monografia. Além disto, a avaliação contava com exames rigorosos de forma escrita e oral. Na época, a maioria dos estudantes dedicava-se exclusivamente aos cursos e aos eventos do campus, sendo que os Centros Acadêmicos ganharam forte expressão nos anos 70, lançando discussões latentes do período político em que se vivia.

Atualmente, tal graduação nesta IES é ministrada no período noturno e compreende diferentes áreas do conhecimento ligadas à educação. Sua grade curricular tem predominância na “racionalidade técnica”, conforme aponta Schon (1992), a partir da qual é tratado inicialmente o conhecimento teórico/ básico, com subseqüentes disciplinas de ciências aplicadas desse conhecimento para, ao final, chegarem à prática profissional através dos estágios.

Com a Proposta de Reformulação Curricular, o curso adquire em 2007 uma nova estruturação, baseada em três núcleos, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições:

Um núcleo de estudos básicos, o qual articula:

- a) a observação e análise, o planejamento, a implementação e a avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em escolares e não escolares;
- b) a gestão de processos educativos em espaços escolares e não escolares;
- c) os princípios, concepções e critérios oferecidos por estudos das diversas áreas do conhecimento que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- d) o conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) os processos de desenvolvimento de crianças, de jovens e adultos, nas dimensões: cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) o conhecimento das necessidades e aspirações da sociedade de que a educação faz parte, identificando as diferentes forças e interesses, captando contradições;
- g) as experiências que considerem o contexto histórico e sócio-cultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e técnicos do setor da Educação;
- h) a Didática, as teorias e metodologias pedagógicas, os processos de organização do trabalho docente, as teorias de desenvolvimento da aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, de tecnologias de informação e comunicação e diversas linguagens;
- i) o conhecimento dos códigos de diferentes linguagens, inclusive a matemática, bem como dos das Ciências, da História e da Geografia, assim como metodologias de ensino e formas de aprendizagem;
- j) o estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras questões centrais da sociedade contemporânea;

l) as questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no mundo de hoje, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.

- um *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* destinado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos, o qual oportuniza:

- a) investigação de processos educativos, na área da gestão, em diferentes situações institucionais – escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação geradas no contexto brasileiro e da América Latina, estabelecendo diálogo com pensamentos oriundos de outros contextos, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

- um *núcleo de estudos complementares* que possibilita o enriquecimento curricular e compreende:

- a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica e de extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;
- b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos e experiências e recursos pedagógicos.

O projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia conta com a organização de atividades acadêmicas, como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico.

Desta forma, percebem-se através dessas novas propostas as tentativas em romper os velhos paradigmas de formação do educador, cuja coerência entre teoria e prática seja de fato garantida.

3.3.2 - O Curso de Educação Física da Unesp/ Rc

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Paulista (Unesp) do campus de Rio Claro pertence ao Instituto de Biociências e teve seu início no mês de março do ano de 1984. Foi reformulado através da Resolução 03 do CFE de 1987.

Já no ano de 1989 o Instituto citado, propôs a implementação de outro curso: o de Bacharelado em Educação Física. Cada um dos cursos possui programas diferentes e visam formar

profissionais com perfis diferentes, porém cabe lembrar que a instituição oferece a possibilidade de complementação diante da participação em um dos cursos e que ambos possuem a motricidade humana como elo.

O currículo do curso caracteriza-se por preparar o aluno para a ação profissional no mercado de trabalho, quanto para possibilidades dos estudos de pós-graduação.

De acordo com o a Proposta de Reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) em Educação Física (2005), em 1989 foi elaborado o projeto pedagógico para o curso de Licenciatura e Bacharelado de ocorrência no período integral, e está em vigor até hoje, porém algumas alterações são necessárias:

- Necessidade dos alunos realizarem a opção por um dos cursos, durante o seu curso (final do 3º ano), e não no vestibular.
- A integração adequada das questões teóricas às aplicações contexto escolar ou fora dele, através dos Projetos Integradores.
- Alterar, excluir ou adequar algumas disciplinas na grade curricular.
- Trabalhar de forma interdependente a relação teoria-prática.

3.3.3 - O Curso de Ciências Biológicas da Unesp/ Rc

Devido uma crescente demanda à favor e à procura da instalação de Instituições de ensino superior nas cidades do interior do Estado de São Paulo, surge a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras na cidade de Rio Claro, inicialmente dirigida pelo Prof. Dr. João Dias da Silveira no mês de julho e no ano de 1957. Mesmo em face da escassez de recursos, em 1958 através da escolha dos primeiros alunos são oferecidos os cursos de História Natural, Geografia, Matemática e Pedagogia. No entanto, no início da década de 70 devido a realização de uma reforma universitária, o curso de História Natural é desmembrado, fazendo surgir o curso de Geologia e Ciências Biológicas. Medida que na verdade recebeu muitas críticas, pois se defendia que o curso de História Natural garantia uma formação geral e básica mais generalista sobre os fenômenos estudados.

É então, no ano de 1971 que ocorre o início do curso de Ciências Biológicas, surgindo para melhor atender as exigências do ensino de ciências biológicas na escola de ensino regular. Já em 1973, o atual diretor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro, o prof. Dr. Antonio Buschinelli, insistiu na criação, também realizada anteriormente, do curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, que ampliaria as opções de trabalho dos futuros profissionais. Desse modo a solicitação foi aprovada no ano de 1974, porém, no ano de 1975 que o curso passou a ser oferecido.

Em 1977, os institutos e inclusive a F.F.C.L foram integradas pela Universidade Estadual

Paulista Júlio de Mesquita Filho, desse modo surgiu o campus Universitário de Rio Claro, com o Instituto de Biociências e o de Geociências e Ciências Exatas. Até 1996, os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pertencentes ao Instituto de Biociências, possuíam duração de quatro anos em período integral, caracterizavam-se por terem disciplinas comuns nos três primeiros anos e específicas no quarto ano (as pedagógicas para a licenciatura e as optativas para o curso de bacharelado), o que configura um modelo de formação de 3 + 1. O processo seletivo ocorria separadamente para cada curso que selecionava através de uma prova 25 alunos para o curso de licenciatura e 15 para o curso de bacharelado. É então, no ano seguinte (1997), através da nova estrutura curricular que se passa a oferecer um vestibular único, se optando por um dos cursos apenas no 3º ano. Há também a possibilidade de se obter os dois cursos, em quatro anos à medida em que se estuda em período integral e cinco anos se o aluno estudar no período noturno. Este último surgiu no ano de 1998, possui a mesma grade curricular e oferece 25 vagas.

Diante de algumas limitações no ano de 1997 algumas alterações curriculares são realizadas de acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas, tais como:

- a realização de vestibular único com opção para o Bacharelado, Licenciatura ou ambas a partir do 5 semestre do curso.
- a introdução de algumas disciplinas que ofereciam elementos para uma melhor compreensão dos alunos sobre as atividades do bacharel e do licenciado como a "Filosofia da Ciência" e "Introdução ao Ensino de Ciências e Biologia".
- a introdução de disciplinas pedagógicas a partir do 5 semestre, concentrando, no entanto, "Didática" e "Prática de Ensino em Biologia" nos dois últimos semestres do curso.
- a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso também para a Licenciatura.

Apesar das mudanças realizadas, citadas anteriormente, duas questões permanecem, a saber: a especificidade do bacharelado, que exige que o aluno escolha quatro disciplinas optativas, porém que mudam a cada semestre, dependendo da disponibilidade dos docentes, o que muitas vezes obriga o aluno a se matricular em uma disciplina que na verdade não é do seu interesse. Já em relação ao curso de licenciatura, o problema está no fato de que este possibilita o contato com a realidade escolar somente no último ano do curso o que é insuficiente para sua formação.

É diante dessa problemática e do fato de que o conhecimento nesta área passou por muitas evoluções e descobertas, que em 2001 novas discussões foram realizadas, seguidas de avaliações do curso, resultando no ano de 2006 no encaminhamento de um documento com a síntese da avaliação realizada com o Projeto Pedagógico.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES DO PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA CURRICULAR

Sobre o currículo, Alegre (2006) apresenta diferentes abordagens utilizadas para o desenvolvimento de um currículo e/ou a reestruturação curricular existente, trata-se das abordagens:

O melhor das práticas atuais: utilizam-se as experiências vivenciadas pelos professores e as idéias e elementos contidos nos currículos de diversas instituições que demonstraram ser eficientes;

Filosofia – princípios – programas: estuda-se a filosofia da instituição, da filosofia educacional atual, e identificam-se as finalidades, metas e objetivos, além disso, os princípios que orientam a seleção de cursos devem estar de acordo com a missão da escola em que o currículo será desenvolvido;

Job analysis – funções – competências – experiências: ocorre à análise criteriosa das funções (papéis) indivíduos em formação deverão desempenhar e também a identificação das competências necessárias para o desempenho dessas funções;

Abordagem conceitual: os conceitos considerados como essenciais são organizados em uma progressão lógica e os fatos e princípios que sustentam estes conceitos são integrados em unidades de ensino.

Porém, sobre as concepções do papel do professor no currículo Alegre (2006) estará apresentando as seguintes abordagens:

(a) Técnico – alguém que domina os comportamentos instrucionais específicos, bem como participa de programa de formação, visando ensinar esses comportamentos (habilidades técnicas);

(b) Teórico - a ênfase está no ensino do conhecimento advindo das disciplinas clássicas, no domínio dos conhecimentos específicos de determinada área e no conhecimento teórico e empírico com o objetivo de auxiliar na compreensão do ensino e regras gerais aplicadas em situações específicas de ensino, utilizando-se de provas elaboradas para verificar o domínio do conteúdo;

(c) Prático-reflexivo - a experiência, resultado da prática mais reflexão, foi compreendida como fator essencial para o desenvolvimento da atividade docente, sendo que os conhecimentos adquiridos são utilizados de modo interpretativos e conseqüentemente a avaliação da competência se dá com a exposição dos futuros professores a situações “reais” de ensino para averiguar a sua capacidade de raciocinar e refletir sobre a proposta de solução dos problemas com os quais se defronta;

(d) Acadêmico - uma formação centrada na matéria que irá ensinar, sendo a avaliação realizada com o objetivo de averiguar o quanto o futuro professor aprendeu daquilo que irá ensinar e se é capaz de organizar os conhecimentos disciplinares de modo sistemático;

(e) Terapeuta – ênfase no papel que pode desempenhar para ajudar os alunos a desenvolverem uma auto-imagem positiva, tendo como objeto de ensino capacitar o discente a se tornar um ser humano autêntico, uma pessoa capaz de aceitar responsabilidades sobre aquilo que é ou irá se tornar. Trabalha-se com o domínio de habilidades ou conhecimentos específicos e com problemas de natureza ética, privilegiando-se os traços de personalidade dos docentes no que se refere, por exemplo, à capacidade de empatia, paciência, tolerância e respeito às individualidades de cada pessoa;

(f) Pesquisador – está centrado nos conhecimentos sobre o ensino efetivo, teorias da aprendizagem, teorias curriculares e processos de investigação porque o seu papel é o de analisar os problemas de aprendizagem, apresentados por seus alunos, propondo hipóteses a respeito das estratégias adequadas para solucionar esses problemas e testes para verificar a sua eficiência, limitando a competência do professor ao grau de sucesso de ação desenvolvida, resultado obtido;

(g) Pessoa Responsável pela Tomada de Decisão – considera que o professor tem muitas rotinas, assumindo total responsabilidade pela tomada de decisão na escolha de estratégias instrucionais adequadas, de rotinas corretas nos diferentes ambientes instrucionais, pois conhece os alunos com os quais irá trabalhar e sabe os objetivos instrucionais que pretende alcançar.

No conjunto estas propostas, entre outras, nos auxiliam a compreender os pressupostos que fundamentam a identidade do professor ou a docência numa concepção de educação, ensino, estilos de ensino, enfim, nas características que tecem o ser professor e a teoria curricular.

Desse modo, a formação de professores ganha destaque por ter no currículo, artefatos, rituais, enfim, um corpo de conhecimento.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

REFLEXÕES E OBSERVAÇÕES DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA UNESP - CAMPUS DE RIO CLARO

Este capítulo tem por objetivo responder todas as indagações levantadas ao longo de três anos de pesquisa, com base nos referenciais teóricos escolhidos para este relatório e tal análise e

ainda com auxílio das observações e conclusões oriundas a partir das entrevistas e análise dos documentos dos cursos aqui ressaltados.

Sabendo-se da importância da formação inicial com qualidade e que priorize a valorização do ensino e sua finalidade com o objetivo de se formar cidadãos coesos e coerentes para atuar em sua sociedade e ainda que valorize os profissionais da educação este capítulo terá como norte tais pontos: 1º Formação inicial: da valorização a mera passagem pela universidade; 2º Qual é o papel da universidade para a formação de qualidade e para a valorização da profissão?; 3º Currículo: é a base para quê?; 4º Que profissional a UNESP está inserindo na sociedade? E 5º Modelos de formação em alternância da teoria a prática encontrada no campus de Rio Claro.

5.1. Formação inicial: da valorização a mera passagem pela universidade

Se, se pretende manter a qualidade de ensino (...) é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial. (GARCIA, 1999; p55)

Durante uma formação inicial é imprescindível o contato físico entre professores e educando, para que permita a troca de experiências, os currículos desses cursos devem ter carga horária para a prática, e para a integração da prática com a teoria, para mostrar como uma completa a outra.

Aqui na UNESP-RC, isso acontece, ou pelo menos deveria acontecer, com os projetos integrados, onde unem os professores das matérias do semestre, com um projeto de prática, tal processo permite que as disciplinas estudadas encontrem um único objetivo: a teoria acadêmica da formação inicial em contato com a realidade futura fomentando assim a formação inicial pautada na qualidade. Isso já é um passo para a formação de um professor preocupado com a sua prática, e com a formação de seus alunos. Além de tais projetos os alunos precisam passar pelos estágios supervisionados, onde encontram outro mecanismo de diálogo entre a teoria com a prática, assim vão às escolas, desenvolvem projeto em parceria com os professores das redes (municipais ou estaduais) e assim voltam à universidade para dialogar o que vivenciaram, pelo menos é esse o processo previsto nos documentos de todos os cursos aqui estudados.

Para ter a clareza de como esse processo se dá na prática foi perguntado aos professores e coordenadores como funciona tal desenvolvimento, a dúvida tinha o objetivo de analisar como estão os estágios, pois são por onde os alunos têm contato com a escola real, onde podem refletir sobre a sua atuação e formação, e unir a teoria com a prática, além é claro de poder aplicar os projetos realizados em aula. Este momento, o aluno pode refletir se é essa a profissão que irá seguir. Em 2010 o sujeito PVCCB levantou uma questão interessante, e de suma importância, onde o estágio

possibilita ao aluno a troca de experiências, ele vai à escola, faz as reflexões sobre aquilo que viu e fez, e na universidade, junto com as matérias relacionadas à prática, discute e compartilha com os demais.

Na fala do sujeito PCEF (também analisado em 2010), constata a grande dificuldade em analisar essa prática, talvez como ele mesmo disse, pelo pouco tempo que possui essa nova estrutura curricular. Este coordenador, ainda, explica como funcionam os estágios em seu curso, esclarece que os alunos que escolhem o bacharel realizam o estágio em outras áreas, onde, segundo sua classificação, ainda está em andamento, porém já houve um grande avanço. Todos citam os estágios obrigatórios como meio, que o aluno tem, além dos Projetos Integrados e outras vivências como projetos de extensão e iniciação científicas, em ter contato e pensar sobre a prática.

É de suma clareza a grande honra que se percebe na fala do sujeito PCP, quando salienta que a maioria de seus alunos, quando formados, ocupam grandes cargos. PVCCB, ainda, levanta que o curso oferece, mais tudo depende do empenho dos alunos, o que não é nenhum equivoco. Na biologia, segundo este sujeito, acontece como na educação física, os alunos que optam pela licenciatura, precisam ir às escolas. Em resumo, os três cursos do Instituto de Biociências (Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas) oferecem as oportunidades de contato com a prática, os projetos integradores, aos poucos também oferecem aos mesmos. Usando a fala do PVCCB, depende então, do empenho de cada aluno, e também, de cada docente.

Contudo os cursos do Instituto de Geociências e Ciências Exatas procuraram atender os normativos legais e também acrescentaram mais horas para tal prática, assim também proporcionando aos alunos o contato com a prática e o possível dialogo com a teoria, pois também encontram professores e aulas disponibilizadas para tal processo.

Foi possível observar a grande atenção de todos os cursos para com o envolvimento e a participação dos alunos em algum tipo de projeto de extensão, tanto cultural quanto científico. Todos ainda apontaram com meio de contato com a realidade do aluno durante o período da graduação os estágios. Que são momentos que proporcionam aos alunos olhar atentamente para a realidade da prática e ainda, refletir com a ajuda da universidade. Dialogando, portanto, a teoria aprendida nesta, com a prática visualizada e vivida dentro das escolas. Portanto, os relatos dos docentes vêm confirmar a teoria encontrada nos documentos dos cursos, onde se tem a presença de projetos de extensão e a grande carga horária voltada para as práticas de ensino como componente curricular da formação inicial. Com isso, afirma a presença e a importância da categoria de alternância em estágios de inserção dentro da formação inicial do docente.

Cabe aqui salientar para a fala do sujeito EF (2010) onde destaca-se a importância da formação para a escolha do futuro profissional dos alunos, pois com a nova reestruturação o aluno

tem a capacidade de escolher e conhecer melhor os possíveis campos de trabalhos que o curso possibilita e é com fala do mesmo: “*via projetos integradores*” que isso tem acontecido.

Pode-se ver presente, na fala dos professores, a idéia de currículo formador, de conhecimentos e reflexão sobre a própria prática, atual e futura, conceitos fundamentais e importantes para a formação docente. (Sacristan, 1998)

Em suma até aqui foi possível verificar que há em todos os cursos de licenciatura no campus de Rio Claro espaços onde o graduando possa dialogar os conteúdos aprendidos em sala de aula com as suas vivências nos estágios, uma vez que tal prática é primordial para a sua colação de grau. Ainda sobre o assunto, cabe ressaltar que todos os cursos disponibilizam um total de 400 horas destinadas a prática supervisionada além de projetos de extensão e projetos integradores que cada curso, de acordo com a sua realidade, oferece aos alunos. Assim, é possível afirmar neste tópico, até o presente momento, que a UNESP de Rio Claro esta formando professores com visão da realidade escolar tal como ela é, com seus problemas e soluções. Contudo cabe agora verificar como esta a valorização de tal profissão e o seu incentivo.

Sabe-se que a profissão docente esta a cada dia sendo mais martirizada pela sociedade, os jovens não encontram mais motivação para seguir na carreira, pois em todos os meios de comunicação se ouve falar nas péssimas condições que a escola se encontra. Porém sabe também da suma importância que tal profissão exerce em nossa sociedade e da importância de se ter profissionais de qualidade e dispostos a fazer o seu “algo a mais” por tal situação.

Contudo, cabe a universidade tal procedimento, incentivar e motivar nossos jovens para seguir na carreira e ainda fazer algo qualitativo para a sociedade. Aqui voltaremos a elencar o que são os cursos de licenciatura e as suas reais necessidades para a sociedade:

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. (GATTI 2010 p. 1359)

Sabendo disso, temos que olhar a real situação em que nos encontramos e mostrar os caminhos que podemos percorrer para mudar tal realidade, só assim conseguimos formar sujeitos capazes de produzir qualidade e não somente reproduzir a quantidade já existente e presente no nosso sistema educacional brasileiro.

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às (voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. Mesmo considerando essa conjunção de fatores, pensamos ser importante chamar a atenção para a questão específica da formação inicial dos professores,

o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades. Abordaremos a questão a partir de dados de pesquisa. Procura-se contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações. Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania. (GATTI, 2010. p 1359-1360)

Contudo cabe afirmar que a formação docente disponibilizada pelos cursos de formação inicial dentro do Instituto de Geociências e Ciências Exatas ainda tem muito que evoluir e, principalmente, aprimorar os olhares para a formação docente. Estes cursos trabalham de forma coesa a formação, ficando muito limitada a questão dos conteúdos e utilizando as disciplinas de prática de ensino supervisionadas como o grande memento. Portanto, não se vai além do modelo da racionalidade técnica que tem embasado os cursos de formação. Cabe aqui reprisar os questionamentos levantados ao longo desta pesquisa que, quiçá servirá de base para uma futura pesquisa: “Até que ponto quantidade é sinônimo de qualidade? Fazer o aluno ficar mais tempo dentro de uma escola significa que ele será mais bem preparado, ou melhor, será um profissional mais qualificado?”. “Se, se pretende manter a qualidade de ensino (...) é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial” (GARCIA, 1999, p.55)

Além disso, acreditamos que com os resultados obtidos nessa pesquisa se poderão fornecer subsídios aos Conselhos de Curso, visando uma formação inicial voltada para a construção dos saberes docentes no processo de formação e de uma maior interação entre teoria e prática nesse contexto de formação de professores. Resta desenvolver um olhar atento para que as propostas que caminham no sentido de produzir maior interação entre a teoria e a prática como a Prática como Componente Curricular sejam colocadas e praticadas efetivamente, alcançando os objetivos para o qual forma propostas.

Da análise do Projeto Pedagógico dos três cursos do IGCE foi possível notar que não há uma única concepção no entorno das propostas de formação profissional embora prevaleça um

modelo mais voltado para a racionalidade técnica-científica. Desse modo não há consenso quanto a uma determinada concepção, mas há uma racionalidade que privilegia o conhecimento específico e a sua operacionalização com nuances de outras concepções que não alteram a matriz do pensamento científico.

Neste sentido, também podemos afirmar que os projetos de extensão relacionados ao modelo de formação, Estágios de inserção, apesar de serem previstos e possuírem o envolvimento dos estudantes, contudo de acordo com o relato de P4 estes carecem de temas mais amplos (por exemplo, um projeto de extensão do curso de Pedagogia relacionado à Educação especial).

Também, observamos que o modelo de formação Associação/articulação de componentes perpassa apenas a formação em Pedagogia, pois somente o projeto pedagógico deste curso sugere que os estudantes podem atuar como docentes durante a graduação sendo que as experiências surgidas serão consideradas no contexto da formação. Além disso, constatou-se que o modelo de formação em alternância Interativa apesar de ser prevista pelos projetos pedagógicos no contexto de aula não se realiza efetivamente, pois de acordo com os relatos dos sujeitos os docentes não incentivam a investigação de questões, não estabelecem a interação entre a teoria e a prática, assim como a Prática como Componente Curricular é uma realidade apenas de CB1 e CB2. No entanto, de acordo com os relatos dos docentes, eles têm em muito bem definido como objetivo central na nova reestruturação a união entre teoria e prática. Por fim cabe ressaltar que a respeito do modelo de formação em alternância, Estágios de Aplicação Prática de Conhecimentos, em que o estágio curricular supervisionado é o foco da interação entre teoria e prática, notamos que apesar dele ocorrer durante a formação dos estudantes, este carece de uma atenção maior em relação ao seu andamento de acordo com o relato de P3.

Este instituto como o outro (Instituto de Biociências), que compõe o campus, receberam os documentos Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002, no qual continhas as orientações legais de âmbito nacional para a reestruturação dos cursos de graduação. O objetivo destes eram condensar estes cursos para uma formação mais humana e de caráter reflexivo entre a teoria e a prática, a universidade e a escola, ou seja, proporcionando uma formação voltada para o dialogo entre o campo teórico e o campo da prática, além de solicitar a presença da intertextualidade entre as disciplinas.

A perspectiva de dialogo entre as disciplinas só pode ser visto no curso de Física, onde de acordo com a sua coordenadora, os professores realizaram os projetos integradores, ou seja, projetos visando integrar as disciplinas de cada semestre. Portanto, todos trabalhando em prol de um mesmo objetivo, tentando demonstrar que uma disciplina não é isolada da outra, uma completa a outra.

Esse diálogo é extremamente importante, pois na prática não serão separados, mas sim condensados e aplicados em um mesmo momento.

Contudo, isto só pode ser visualizado dentro do curso de Física, e um pouco no curso de Matemática, onde eles trabalham um projeto voltado para o primeiro ano. Neste caso os professores dialogam e trabalham da mesma maneira, mas suas disciplinas não são voltadas e não falam a mesma língua.

Portanto, a teoria e a prática dialogam somente nos campos das práticas de ensino, quando os alunos vão às escolas e durante as aulas da universidade destinadas a isso, relatando as suas experiências e os subsídios que recebem nessa âmbito com os professores qualificados para isso. Pode-se observar que existe infelizmente um descaso, neste instituto para com os cursos de licenciatura, se considerar que foram realizadas uma adaptação limitada à quantidade, ou seja, ao aumento da carga horária, enquanto que no bacharelado houve uma reestruturação curricular.

A segunda preocupação que surgiu após analisar os documentos e as entrevistas foi o descaso com a formação docente. Sabe-se que na sociedade contemporânea prevalece um total descaso em relação a essa categoria profissional, tanto pelo lado social, salarial e condições de trabalho. Contudo, se esse descaso começa na universidade onde se formam esses docentes, o que se espera da sociedade em geral? Se o aluno não encontra um respaldo e um incentivo em sua formação inicial aonde irá encontrar?

Deste modo, a formação em alternância visa fornecer momentos de imersão na prática com o objetivo explícito de formação pela prática, porém vinculada a espaços partilhados de significação das experiências vivenciadas na prática capaz de produzir vínculos entre as teorias e colocando-as a serviço da prática e vice-versa.

Como afirmamos outrora, na área da formação de professores os saberes docentes tem se destacado como um dos pontos centrais para se compreender a profissão docente, bem como o processo de formação que deveria orientar os cursos de formação de professores. Neste sentido, emergiram dos relatos dos seis sujeitos (discentes) entrevistados da maior para a menor escala o saber da experiência, o saber da formação profissional, curricular, o saber disciplinar e o saber ser. Deste modo, cabe retomar Tardif (2002, 1991) que argumenta que *o saber da experiência* pode compreender um *continuum* que vai desde o período de educação básica, tempo passado na escola até o exercício profissional; que *os saberes das disciplinas* podem ser entendidos como o conteúdo das disciplinas específicas, conhecimento específico, saberes específicos ou os saberes integradores; *os saberes curriculares* podem englobar objetivos, conteúdos e métodos, a didática e o saber ensinar e/ou psicologia da aprendizagem (saber pedagógico), saberes conceituais e metodológicos,

saberes didáticos curriculares; *os saberes da formação profissional* podem incluir ou ser concomitante aos saberes provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes pedagógicos (ciências da educação e suas diversas teorias). Porém, entre os saberes que se destacaram do processo de formação dos estudantes a ênfase está no saber da experiência o que confirma a existência dos modelos de formação em alternância, pois a emergência desse saber exige a ocorrência de dois contextos (exercício profissional e faculdade). Seguido dos saberes disciplinar e curricular que nos remetem às concepções encontradas com frequência com a análise do projeto pedagógico (perfil profissional): professor como *acadêmico* – formação centrada na matéria que irá ensinar e *teórico* – ênfase no ensino do conhecimento advindo das disciplinas clássicas, no domínio dos conhecimentos de determinada área e conhecimento teórico e empírico como propõem Tardif (2002, 1991).

5.2. Qual é o papel da universidade para a formação de qualidade e valorização da profissão?

Segundo Sacristan (1998), para o desenvolvimento de qualquer atividade, primeiro precisa de um docente responsável por ela, e este precisa ter clareza do que se pretende. “O ensino começa necessariamente (...) por certa compreensão por parte dos professores do que vai ser aprendido pelos alunos e de como ensina-los” (Sacristan, 1998. p. 184).

Por isso para se ter uma formação de qualidade e valorizada é preciso começar a se pensar na base onde são preparados esses sujeitos, ou seja, na universidade. Quais são os objetivos de tais universidades para com seus formandos? E principalmente para com a sociedade, uma vez que a universidade trabalha para a sociedade e não o contrário.

Com esses conceitos e objetivos no âmbito da formação inicial, bem como embasamento dos teóricos estudados e a própria experiência de estudante que vivenciaram algumas dessas práticas formularam-se questões direcionadas aos coordenadores e docentes dos respectivos cursos, analisados ao longo desta pesquisa em 2010. Estas com finalidade de analisar a prática e a percepção que os mesmos possuem sobre a formação de seus alunos perguntou: O conceito de formação de professor no IGCE ou IB está caminhando para outro quadro paulatinamente em que se considera a qualidade, mas também a especificidade, pois é possível verificar que ainda existe uma barreira entre o bacharelado e a licenciatura. No entanto, é possível verificar que os cursos oferecem diversos meios para a qualidade da formação dos docentes. Estes meios estão divididos em prática de ensinos, projetos de extensão, iniciação científica e semanas de estudos. Com isso

estão preparando docentes para uma prática futura mais consistente, além de mostrar um leque de opção profissional presente nos três cursos. Porém ainda é muito pouco, os alunos precisam de incentivos dos próprios docentes da universidades. A mesma situação também é vista e de fácil afirmação no Instituto de Biociências.

A intenção não é a de construir receitas, muito pelo contrário, deve-se focar na preparação para a realidade, não criar ilusões educativas à esses estudantes (SILVA, 1999). Porém, além dessa preocupação em preparar os alunos para a realidade futura deve-se atentar para a valorização docente; deve-se estar presente em todos os andares da universidade, pois esta instituição é responsável pela formação inicial dos docentes, e se esse olhar voltado para uma melhoria da prática e condições de trabalho não começar na universidade... Em que lugar irá começar?

A universidade está abrindo mão de seu papel de produtora de conhecimento e formação de recursos humanos? Ou esta se comprometendo apenas com a produção de conhecimento? A produção de conhecimento sem a formação de recursos humanos que não sejam voltados para a pesquisa (pesquisa básica) pode se tornar um grande equívoco. Hoje a pesquisa se tornou um instrumento da formação quer seja no âmbito da pesquisa básica, quer seja na pesquisa aplicada.

Portanto, atual quadro da educação no país só será superado se fizermos também pesquisa na escola, com a escola e para a escola.

Contudo, como o próprio Sacristan, autor muito citado nesta última etapa da pesquisa, concluem-se aqui as idéias abordadas, e as informações recolhidas que: “A pretensão de querer compreender os processos de ensino com certo rigor implica mergulhar nos elementos diversos que se entrecruzam e interagem nessa prática tão complexa” (p.202)

A preocupação com o desenvolvimento do recorte desta pesquisa ficou voltada a priori para a própria formação do professor dentro do campus da UNESP – Rio Claro, mais especificamente os cursos de Licenciatura e Bacharelado do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, tidos como de grande importância nacional devido a seus trabalhos voltados para o desenvolvimento econômico, científico e tecnológicos de altíssima qualidade. Contudo, coube a preocupação em analisar como este instituto esta preparando os docentes de educação básica, para trabalhar nas áreas de Geografia, Matemática e Física, como já foi bem ressaltado ao longo de todo este relatório.

O objetivo destes eram condensar estes cursos para uma formação mais humana e de caráter reflexivo entre a teoria e a prática, a universidade e a escola, ou seja, proporcionando uma formação voltada para o dialogo entre o campo teórico e o campo da prática, além de solicitar a presença da intertextualidade entre as disciplinas.

Com a análise dos documentos e os relatos dos professores pode-se observar e afirmar que estes cursos não realizaram a reestruturação curricular, mas adaptaram-se as exigências legais para a

sua realidade. Assim, essa adaptação ficou limitada a adicionar mais horas destinadas à prática de ensino supervisionado, além, de criar projetos de extensão extra curriculares e as PCC que foram pulverizadas nas disciplinas ou constituíram-se em projeto integrador.

Portanto, a teoria e a prática dialogam somente nos campos das práticas de ensino, quando os alunos vão às escolas e durante as aulas da universidade destinadas a isso, relatando as suas experiências e os subsídios que recebem nessa âmbito com os professores qualificados para isso. Pode-se observar que existe infelizmente um descaso, neste instituto para com os cursos de licenciatura, se considerar que foram realizadas uma adaptação limitada à quantidade, ou seja, ao aumento da carga horária, enquanto que no bacharelado houve uma reestruturação curricular.

Assim surge aqui duas reflexões a serem levantadas, a primeira, ligada ao aumento das horas para a prática de ensino e a segunda, vinculada ao descaso para com a formação docente.

A segunda preocupação que surgiu após analisar os documentos e as entrevistas foi o descaso com a formação docente. Sabe-se que na sociedade contemporânea prevalece um total descaso em relação a essa categoria profissional, tanto pelo lado social, salarial e condições de trabalho. Contudo, se esse descaso começa na universidade onde se formam esses docentes, o que se espera da sociedade em geral? Se o aluno não encontra um respaldo e um incentivo em sua formação inicial aonde irá encontrar?

Vivemos em um mundo onde se constrói e destrói ideologias e conceitos a cada instante e em meio a esse caos, estão os avanços em tecnologia, informações, e, portanto o currículo dos cursos em geral e, principalmente, os de licenciatura, que é o

Deste modo, a formação em alternância visa fornecer momentos de imersão na prática com o objetivo explícito de formação pela prática, porém vinculada a espaços partilhados de significação das experiências vivenciadas na prática capaz de produzir vínculos entre as teorias e colocando-as a serviço da prática e vice-versa.

5.3. Currículo: é a base para quê?

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para desenvolvimento desse trabalho. Em síntese, pela análise realizada foi possível constatar que: a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas; c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de

forma muito incipiente registram o que e como ensinar; d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais; e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes; f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (GATTI, 2010, 1371-1372)

Segundo Alfredo Neto (1999), o currículo; “é um artefato da educação escolarizada inventado na passagem do século XVI para o século XVII”. Portanto, o seu conteúdo é formado pela teoria e prática de determinada cultura, onde está inserido, no qual expõe esses para serem ensinados. E, ainda, é rico em história, para a qual; “a historicidade do currículo é da sua própria constituição de modo que não apenas ele tem uma história, como faz uma história”. (NETO, 1999)

O currículo, segundo Sacristan (1998), é a ponte entre a teoria e prática, “O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza na forma como se concretiza em situações reais” (p.201)

Deste modo, o currículo é percebido como algo que se movimenta e, ao se movimentar, muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção redonda nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. (PAVAN 2010 p. 126)

Depois de analisar os dois documentos finais (2010 e 2011) foi possível observar que todos os cursos de licenciatura do IGCE não realizaram a reestruturação curricular, mas sim, fizeram uma adaptação do currículo, e essa adaptação foi aumentar a carga horária destinada as PCCs, ou seja, as práticas de estágio. Salvo o curso de Física onde acontece de forma rarefeita, os projetos integradores, onde se unem as disciplinas do semestre em prol de um mesmo projeto. E o curso de matemática, onde no primeiro ano do curso, os professores preenchem as lacunas dos alunos oriundas da formação básica, preparando-os para as futuras disciplinas, dificuldades e práticas.

Em todos os cursos, foi possível também visualizar que a preocupação maior da reestruturação, esteve voltada para o bacharel, deixando, portanto, somente esses dois itens, citados a cima, como adaptação para a licenciatura.

As adequações realizadas, foram de acordo com os documentos sim, pois lá estava muito claro e preciso que as legalidades e as sugestões existentes neles eram para ser realizadas de duas

maneiras, ou o curso reestruturava totalmente o seu currículo, ou adaptava o que caberia com mais qualidade, assim, podendo atender a realidade de cada curso, e mostrando a autonomia dada pela reitoria para com os cursos. Portanto, isso foi feito no IGCE, seus cursos não sofreram uma reestruturação nos últimos anos mais sim, uma adequação.

Os docentes não responderam a pergunta que estava direcionada para esse assunto de forma precisa, pois, como relata o professor de Geografia (PG), não se pode afirmar com muita precisão, pois ainda não se tem uma avaliação precisa para isso. Mas, no geral, pode-se dizer que isso acontece, mesmo que com certas dificuldades e limitando-se somente para as práticas de estágios e a projetos de extensão, está acontecendo às integrações entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura do IGCE.

Porém o que aconteceu com os cursos de licenciatura do Instituto de Biociências foi um pouco diferente, a comissão responsável pela reformulação atenta aos normativos legais direcionou todo o currículo para tal necessidade apresentada, assim não fizeram apenas uma adequação, mas reformularam o currículo como um todo, modificando nomes de disciplinas, ampliando outras e acrescentando algumas. Contudo ainda há muito o que se fazer nesses cursos também, pois há lacunas nas disciplinas e nos seus projetos, uma vez que tudo mudou e o novo causa sempre algo indesejado e espantoso.

Contudo, durante as falas conseguidas em 2010, foi possível analisar que todos compreendem que ainda há muito o que se fazer em relação a essas lacunas e dificuldades encontradas nos cursos de licenciatura, porém nos deixou mais tranquilos e esperançosos quando ouvimos da maioria que tais dificuldades aconteceram e acontece devido ao pouco tempo de aplicação, ou seja, ainda vão melhorar cada vez mais. Todos acreditam que vão melhorar, e que esses problemas levantados acima, serão aos poucos resolvidos.

Aqui, cabe trazer novamente as idéias de Sacristan, pois ele acredita que para a implantação e aplicação dos currículos, e principalmente, dos currículos inovadores, como esses que foram implantados na UNESP/RC, que cujo objetivo é o dialogo entre as disciplinas e a melhoria da formação de seus alunos, depende dos docentes responsáveis e claro dos alunos envolvidos. A participação de cada um é fundamental para o desenrolar e o desfecho, positivo ou não.

Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais. (SACRISTAN, 1998, p. 166)

Sabe-se do problema e da necessidade de se ter uma formação com qualidade, cabe então aos cursos aprimorar seus olhares para tal processo e compreender de uma vez por todas a real necessidade e importância dessas formações.

5.4. Que profissional a unesp está inserindo na sociedade?

Que profissional a UNESP, campus de Rio Claro, está inserindo na sociedade? Esta é a pergunta que norteou todo o trabalho realizado até o presente momento. E para encontrar tal resposta partimos do pressuposto que a partir das reformas normativas ocorridas na universidade tal procedimento aconteceria de forma clara, simples e coesa.

Contudo, iremos apresentar aqui os levantamentos que fizemos e as respostas que encontramos. Antes, porém convém expor o que cada curso em seus documentos apresentam como um “resultado” se é claro podemos dizer desse jeito, mas um norte para o qual trabalham:

Começaremos pelos cursos do IB (Instituto de Biociências). O curso de Licenciatura plena em Pedagogia assume a responsabilidade de formar sujeitos aptos a trabalhar na educação infantil, fundamental e EJA (Ensino de Jovens e Adultos), e todo o setor que assim lhe couber, como compor uma equipe gestora da escola. Para isso estimula desde o primeiro ano atividades relacionadas a prática e a sua análise como os Projetos Integradores e a partir do segundo ano os estágios obrigatórios.

Todos os cursos aqui apresentados em seus documentos pedagógicos e normativos trazem como referencial de profissional os mesmos objetivos: emerge de formação de um profissional como Pessoa Responsável pela Tomada de Decisão e um Teórico. O objetivo geral dos cursos, segundo os seus documentos, é a formação de um profissional competente e de grande responsabilidade, e ainda, comprometido em seu papel na sociedade em que vive e trabalha.

Pois, proporcionam aos alunos o contato direto com a prática e a sua compreensão, bem como a possibilidade de seguir a carreira acadêmica, uma vez que uma produção científica é exigência para a conclusão do curso. Portanto, nos documentos do curso, o aluno graduado em licenciatura pela UNESP-RC está apto a trabalhar em sua sociedade no setor da educação sendo um sujeito responsável, crítico e científico, pois busca nas teorias conclusões e soluções para os conflitos da realidade escolar, e vice e versa.

Depois de analisar as falas de seus agentes educacionais envolvidos no processo de aprendizagem do curso, ficou evidente que na prática tal procedimento e conceitos também são os objetivos do curso e das práticas docentes. Os alunos têm sim esse contato com a realidade escolar desde o primeiro ano de curso, contudo ainda há lacunas em algumas execuções dos projetos integradores e das práticas como componentes curriculares: os estágios obrigatórios.

Tais lacunas foram apresentadas pelas falas dos alunos, onde alegam que o processo é um pouco “solto” e ainda não estão conseguindo dialogar todas as disciplinas dos semestres, com isso

os alunos acabam realizando vários PIs ao longo de um mesmo semestre. Em relação aos estágios, os discentes apontam para um não esclarecimento por parte dos professores sobre os reais objetivos de tais atividades, alegam que encontram sim o auxílio quando precisam ou estão com algumas dúvidas em relação a suas práticas, porém alguns objetivos impostos pela universidade ainda não são muito bem esclarecidos por parte dos professores, segundo os alunos entrevistados no ano de 2010.

Outro fator de forte expressão por parte dos alunos foi a falta de comunicação dos professores em relação aos trabalhos acadêmicos, ou seja, sobre a existência de grupos de estudos, pesquisas e extensão, muitos fazem porque de alguma forma buscaram informações extras, porque diariamente em contato com os professores nos primeiros anos isso não ocorre com frequência, muitos só vão descobrir a existência de grupos de estudos e afins nos dois últimos anos do curso.

Para obter respostas a todas as indagações levantadas pelos alunos, fez-se entrevistas com alguns professores e o coordenador de curso do ano de 2010. Os docentes concordaram com todas as pontuações levantadas pelos alunos e atestaram que os diálogos com o PI ainda não acontecem como realmente está previsto na legislação e no documento do curso, pois tal processo ainda é muito recente, eles ainda estão entendendo como direcioná-los. E ainda apontaram para a grande dificuldade em dialogar todas as disciplinas em prol de um único objetivo, além de encontrar uma barreira na possibilidade de se fazer reuniões entre os professores para tais planejamentos, pois todos estão sobrecarregados de atribuições impostas pela universidade.

Portanto, pode-se dizer que a proposta é coerente e objetiva, porém ainda há muito a se pensar em como aplicá-la! Sabemos que o novo causa um grande desconforto, porém é necessário um esforço para tal realização, uma vez que esses sujeitos que estão se formando não podem ficar esperando até o dia em que os professores realmente compreenderão as propostas! Além disso, esses docentes precisam incentivar seus alunos com suas próprias atitudes, pois no ambiente escolar onde esses graduandos irão trabalhar será preciso a integração coesa e civilizada entre todos os agentes envolvidos. Outro fator que apareceu nas falas dos professores: “Não estão conseguindo alcançar um único objetivo que una todas as disciplinas” Mas que objetivo é este senão a formação qualitativa dos alunos? Até quando iremos usar como sinônimos as palavras: qualidade e quantidade? Aumentar a carga horária para as atividades práticas basta para se ter uma formação crítica e coesa? Pode ser que sim pois o aluno fica mais tempo na rotina escolar e assim pode conviver com os possíveis conflitos e desafios da mesma, se preparando para a sua futura atuação. Contudo pode ser que não, pois do que vale somente ir a prática e não ter a teoria ou o respaldo necessário para tal atuação? Deve-se dialogar com precisão e coerência os dois fatores, pois é nesse

momento de formação inicial que moldamos nossos docentes, nossa sociedade precisa urgentemente de professores coesos e preocupados com a aprendizagem do aluno, sua real necessidade para viver em um mundo tão capitalista e avaçalador na qual vivemos, não de professores preocupados com as metas, resultados e prêmios oriundos de sistemas externos a sua sala de aula.

5.5. Modelos de formação em alternância da teoria a prática encontrada no campus de rio claro

Quando refletimos sobre os modelos de alternância durante a formação docente primeiramente nos remete a idéia levantada por Sacristán e Gómez (1998) quando apresentam uma perspectiva de currículo processual relacionada com uma visão sobre as relações escola-sociedade, pois sendo o currículo mediatizado no processo de seu desenvolvimento ou implantação, ele não tem um valor reprodutor à margem das condições de seu desenvolvimento.

O que significa dizer que a reprodução social através do currículo precisa ser entendida por meio dessa ótica processual. Esta perspectiva processual além de servir para conectar ou se observar desconexões entre modelações pontuais do currículo, também atua como um modelo de explicação da mudança e das resistências ao currículo, pois exige alterações em todas as práticas próprias dos contextos por meio das quais adquire significado real.

Podemos inferir também que o currículo no oferece a oportunidade de entender a ação das instituições de ensino em relação a um projeto definido fora dela além de definir um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar e intervir.

No currículo como um processo, podemos observar certas manifestações ou representações do projeto pedagógico que funcionam como cortes desta realidade processual do currículo e pontos de apoio na investigação curricular.

E foi pensando nesses aspectos que nossos olhares se voltaram para a formação dentro da UNESP-RC. Pois se sabe que currículo é resultado de lutas travadas fora da sala de aula, pois como pudemos observar ele é resultado de diversas interações políticas e administrativas de toda uma influência social, econômica e cultural e faz emergir. Portanto, concepções de professor e ensino o que nos remete a um documento de identidade, especificamente, no que se refere à formação profissional, mas também abarcando disciplinas, metodologias, experiências.

Outro dado que entra neste contexto é se a formação contempla os modelos de alternância. Para suprir tal necessidade o ensino precisa manter o foco, que contudo é o aluno e sua realidade. Que o currículo é feito por e para eles, partindo-se do conhecimento de mundo, que estes já possuem e de sua realidade socioeconômica, formando-se assim a base de seu currículo, somente

depois de estudar e compreender o ambiente em que vivem e os assuntos de seus interesses aprofunda-se nos temas universais, assim abrangendo o conhecimento e aperfeiçoando às suas práticas, pois, promove o diálogo entre a teoria e a prática, onde, por exemplo, busca na teoria algo de errado que aconteceu na prática e vice-versa.

Segundo Marcon (2005) as primeiras referências sobre a utilização de modelos de formação em alternância apontam para a Idade Média, período caracterizado pelo desenvolvimento concomitante da escolarização e da aprendizagem profissional. Diante desse contexto, observou-se certa concorrência entre a escola e a empresa, o que gerou um distanciamento entre esses dois âmbitos da formação profissional. Contudo, propostas voltadas para uma reunificação efetiva entre os mundos da escola e do trabalho foram formuladas na Alemanha, no século XIX, onde foi adotado um sistema de formação em que jovens intercalavam períodos de estudos na escola e de trabalho na empresa, que ficou conhecido como sistema dual de acordo com Pedroso (1996, apud MARCON 2005). No entanto, fundamentalmente no final dos anos 70 que a necessidade de aproximação entre a formação e o trabalho fez-se urgente, como se pode notar pelas proposições feitas pelos países europeus. Neste período, o ensino encontrava-se em crise, havendo a necessidade de mudar a concepção de escola com urgência, já que a vigente tornara-se incapaz de corresponder ao dinamismo do mundo econômico e ao desenvolvimento tecnológico eminente. Deste modo, o modelo de formação em alternância configurou-se como uma possibilidade interessante, pois atendia, às necessidades momentâneas e às futuras. Já Fonseca, Carbonesi e Pimentel (2006) afirmam que a pedagogia da alternância teve origem na década de 1930 em Serignac – Péboudou na França quando alguns membros do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR) decidiram assumir uma forma diferente de educação para os seus filhos, deste modo foi organizado um tipo de ensino em alternância em que os alunos permaneciam um período na paróquia e outro período com a família. Escolas com tal modelo de formação se inscreveram no quadro e ensino profissional agrícola com estatuto de escola privada reconhecida pela nação, porém, o reconhecimento por lei como modalidade pedagógica de alternância ocorreu apenas em 1960.

Marcon (2005) afirma que na medida em que foram divulgadas experiências positivas dos países que adotaram a formação em alternância, outros países também iniciaram a implantação de adaptações dos modelos originais de formação profissional em alternância. Pedroso (1996, apud 2005) afirma que chegou-se, por exemplo, ao modelo chamado alternância-transição profissional, que originalmente surgiu como uma opção para o crescente desemprego juvenil e acabou se transformando no Sistema de Aprendizagem, implantado em Portugal pelo Decreto-Lei 102/84.

No Brasil as primeiras experiências com a formação em a alternância sofreram influência direta dos modelos adotados na Europa, foram desenvolvidas a partir do final dos anos 60, na

cidade de Anchieta, Espírito Santo, que vieram a se transformar posteriormente nas Escolas Agrícolas como aponta Monteiro (2000, apud MARCON 2005). É correto afirmar que até o ano de 2000, existiam cerca de 150 escolas que adotavam a alternância para a formação de jovens de mais de 2 mil comunidades rurais em 20 estados do País, sejam elas Casas Familiares Rurais, Escolas-Família Agrícola ou projetos como o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM). Além disso, nesse mesmo ano, essas instituições somavam mais de 15 mil alunos matriculados e cerca de 50 mil jovens já formados. No entanto, experiências brasileiras com a aplicação de modelos de formação em alternância no ensino superior são raras, não fazem referência direta a essa metodologia e variam conforme sua especificidade e seus objetivos. Porém, segundo Marcon (2005) cada uma delas contribuiu, à sua maneira, para a adoção da formação em alternância no âmbito educacional nacional e é possível encontrar em algumas interpretações da legislação brasileira, que abordam o ensino superior, um paralelismo às proposições originalmente traçadas para a formação em alternância.

Sobre a aplicabilidade dos modelos de formação em alternância e o alcance dos objetivos estabelecidos para a formação dos estudantes depende fundamentalmente das características específicas da realidade em que se insere determinado contexto educacional, da forma como é planejada e implementada e da qualidade de todos os envolvidos no processo, os diretores, trabalhadores, estudantes ou professores. Constata-se também que a alternância não pode ser interpretada como um distanciamento ou uma ruptura, mas a tentativa de aproximação e inter-relação entre dois contextos aparentemente distintos ou distantes, que são a formação acadêmica e o mundo do trabalho.

Esta perspectiva pode ser vista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação profissional tem como objetivos “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicos para o exercício de atividades produtivas”, e “proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e pós-graduação” (LDB, decreto n. 2.208, parágrafo I, artigo 1º, 1997, p. 1). Deste modo, podemos entender que a educação em nível de ensino superior, além de proporcionar a formação acadêmica, configura-se como um momento da formação voltado para a construção de conhecimentos e competências profissionais, com o objetivo de preparar o aluno, tanto na sua formação escolar quanto para o mundo do trabalho. Também o artigo 39 da LDB garante o acesso à educação profissional formal, vinculada ao próprio ensino regular, ao aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, do Médio ou Superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto. Garante que essas atividades poderão ser realizadas em instituições especializadas ou no próprio ambiente

de trabalho. Com isso, observa-se novamente uma menção clara na LDB que indica a formação escolar em consonância com a formação profissional na escola, e que o ensino escolar se dê na “empresa” (LDB, lei n. 9.394, cap. III, artigo 39, parágrafo único, 1997, p. 12). Além disso, a educação superior tem por finalidade “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (LDB, lei n. 9.394, cap. IV, artigo 43, inciso II, 1997, p. 13). A partir dessa perspectiva, a educação não é vista como um momento voltado especificamente para a formação intelectual de seus estudantes, isentando-se da sua formação profissional, sendo constituída da responsabilidade de orientar também a formação dirigida para o mundo do trabalho, preparando o estudante para sua atuação profissional futura.

Conseqüentemente se é indicado que os estudantes deixem a universidade “aptos para a inserção em setores profissionais”, nesse sentido Marcon (2005) assinala que se torna imprescindível que a sua formação no ensino superior vislumbre o alcance desse objetivo, elaborando estratégias que os levem a conhecer, refletir, debater e efetivamente se inserir no mundo do trabalho. Para isso, faz-se necessário que os projetos políticos-pedagógicos dos cursos e as ementas e os programas das suas disciplinas tenham como referencial orientador a construção de competências profissionais através da aproximação dos estudantes com sua atuação profissional. Assim como, é indispensável que a tônica das disciplinas e o enfoque dado pelos professores aos temas referentes ao contexto profissional englobem todos os fatores intervenientes que afetam e determinam a sua existência.

Sobre o alcance desses objetivos Marcon (2005) afirma que:

depende, evidentemente, do convívio regular do estudante com o ambiente de trabalho, conhecendo sua rotina diária, descobrindo por sua própria experiência a suas particularidades e desvendando os fatores que intervêm na sua profissão. Enfim, é fundamental que o estudante esteja realmente inserido no seu futuro ambiente de trabalho enquanto ainda tem possibilidade de estudá-lo, questioná-lo e analisá-lo sob o prisma de alguém que se prepara para a atuação profissional. (p. 36)

Marcon (2005) afirma ainda que os cursos de formação inicial de professores de Educação Física aplicam os modelos de formação em alternância, mesmo que não os considerem diretamente no planejamento de suas estruturas curriculares ou em seus projetos político-pedagógicos, diante disso objetivamos identificar a existência ou não de uma formação pautada na alternância, identificando os modelos de alternância.

Para Lima (2005) a Pedagogia da Alternância consiste na organização de espaços e tempos diferenciados ao possuir um currículo que considera a parte de uma *“realidade empírica dos alunos num processo dialético prática-teoria-prática traduzindo-se num movimento entre escola e casa e/ou comunidade”*. Além disso, pontua que a pedagogia da alternância não se reduz a um ritmo alternado entre casa e escola (no caso da formação em escolas agrícolas), pois através desse tipo de formação proporciona ao aluno a oportunidade de intervir e transformar sua realidade, pois tal modelo de formação é marcado pela ação-reflexão-ação, norteado por pesquisa e aplicação dos conhecimentos adquiridos e com isso a valorização da experiência como matéria prima para uma aprendizagem dinâmica e contextualizada.

Para Pedroso (1996, apud MARCON 2005), existem seis tipos de formação em alternância, que são: Alternância implícita, Estágios de inserção, Estágios de aplicação prática de conhecimentos, Alternância justaposta, Alternância por associação e articulação de componentes e Alternância interativa. Deste modo, descreveremos a seguir, a classificação proposta pelos autores e sua existência nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Física e Geografia:

- Alternância Implícita

Neste modelo de formação, não há o objetivo de se estabelecer uma relação direta entre a teoria e a prática na formação inicial. Deste modo, o estudante-professor é o único responsável pela transferência dos conhecimentos teóricos construídos para sua aplicação prática, mesmo que essa aplicação aconteça dentro do próprio curso. De forma que a experiência pessoal que faz com que esta alternância aconteça aparece vinculada ao desenvolvimento das competências profissionais no cotidiano das aprendizagens de cada um dos estudantes-professores nas atividades de práticas pedagógicas realizadas no curso ou no seu ambiente de trabalho.

Felizmente essa modalidade de alternância não foi encontrada em nenhum dos cursos aqui mencionados, todos destinam uma carga horária para os alunos passarem em uma escola, assim tem o contato com a prática e sua realidade futura, e recebem, ou pelo menos deveriam receber, auxílio dentro da universidade para as diversas ocasiões e conflitos encontrados, assim formando sujeitos coesos e que unem a teoria da universidade com prática da sala de aula.

- Estágios de Inserção

Trata-se do oferecimento pelos cursos de experiências de trabalho anteriores à sua aplicação profissional. Nesse caso, o contato direto do estudante-professor com os seus alunos ocorre antes das Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado (que costumeiramente ocorre no final dos

curso) e a relação entre teoria e a prática é realizada no decorrer do próprio curso, visando à preparação do estudante-professor para sua atuação profissional.

Nesta perspectiva de modelo de formação o ambiente de trabalho é reproduzido da forma mais fidedigna possível no local de ensino e a formação universitária pode ser considerada como um processo de orientação profissional. Além disso, é importante destacar que neste caso a “experiência de trabalho não tem como objetivo a qualificação em si, mas uma sensibilização para as aprendizagens subseqüentes, o desenvolvimento pessoal e o amadurecimento dos estudantes-professores entendidos como professores em formação” (MARCON, 2005, p.35).

Isso foi facilmente visto nos cursos de licenciatura do Instituto de Biociências (Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas), onde além de destinarem uma carga horária para os estágios obrigatórios, que são realizados desde o primeiro ano do curso, ainda contam com professora altamente qualificados e com experiências para preparar esses alunos e acompanhar todo o processo de estagio, assim além de orientar nas praticas ainda saciam os anseios e as duvidas.

Contudo, em relação aos cursos do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (Física, Matemática e Geografia), esse olhar ficou um pouco limitado, os alunos são inseridos nos estágios e contam com professores qualificados para a sua preparação, contudo o instituto em si não prepara o seu aluno, muito menos sacia suas duvidas e elege uma motivação para a prática docente, isso infelizmente ainda é precária e a ênfase esta muito presente para o bacharelado.

- Estágios de Aplicação Prática de Conhecimentos

Trata-se de um modelo de alternância comumente observado na grande maioria dos cursos de formação inicial. Assim como os Estágios de Inserção, os Estágios de Aplicação Prática de Conhecimentos também ocorrem durante a realização do curso. Porém, no modelo em discussão, o objetivo não é mais a construção de novas competências, mas a aplicação, em situação real de trabalho, daquelas competências já construídas anteriormente, durante o curso. Como exemplo temos os estágios curriculares realizados ao final dos cursos de Licenciatura em Educação Física., espaço onde as competências adquiridas são treinadas. Nesta perspectiva, a intersecção entre o ensino e o trabalho é proporcionada pela estratégia de formação do próprio curso, e não somente pelas experiências do estudante-professor como no caso da Alternância Implícita.

- Alternância Justaposta

Segundo Marcon (2005) trata-se de um modelo de formação encontrado com facilidade nos cursos de formação inicial de professores em Educação Física. Caracterizando-se por ser constituído pelas experiências de trabalho que o estudante-professor tem durante o curso, que

acontecem de forma paralela e simultânea à sua realização, tendo, ou não, relação com a Educação Física.

Evidencia-se que esse modelo de formação em alternância pode se concretizar a partir da necessidade de uma fonte de renda para custear a permanência do estudante-professor no ensino superior, ou pelo interesse do próprio estudante-professor em qualificar a sua formação com experiências profissionais paralelas. Em ambos os casos, a situação de trabalho se apresenta de forma autônoma, desenvolvendo-se paralelamente à situação de formação e sem qualquer vínculo com o ensino superior, portanto há desarticulação entre a teoria e a prática.

Nascimento (2002) assinala sobre este modelo, que a respeito da utilização, pelo mercado de trabalho, de mão-de-obra advinda dos estudantes-professores em processo de formação profissional, que estes são empregados com remunerações inferiores às que orientam o próprio mercado. Ainda afirma que as contribuições advindas do mercado de trabalho neste modelo serão utilizadas para o enriquecimento das aulas e para o desenvolvimento da consciência crítica do estudante-professor sobre as relações sociais e as condições reais do mercado de trabalho.

Tal atividade aqui esta relacionada a trabalhos remunerados que os estudantes desenvolvem com ou sem relação com o curso durante o período de permanência na universidade, portanto, é subjetivo e de cada um, sem sofrer influencias das universidade, seu currículo ou professores.

- Alternância por Associação / Articulação de Componentes

No modelo de formação em alternância por associação e articulação de componentes, existem também dois contextos distintos de formação, pois primeiramente, o estudante-professor constrói os conhecimentos teóricos durante o curso de Educação Física e, num segundo momento, desenvolve suas atividades profissionais paralelas ao curso. No entanto, no modelo de formação em alternância por Associação/Articulação de Componentes o objetivo principal é aproximação desses dois momentos, isto é estabelecendo-se um elo entre o ensino e o trabalho, produtores de aprendizagens independentes, porém, “consideradas pelos currículos dos cursos de Educação Física e planejadas de maneira que se apoiem e se potenciem mutuamente, configurando a associação e a articulação entre as competências construídas” (MARCON, 2005, p.37).

No modelo de formação em Alternância por Associação/articulação de componentes, existem também dois contextos distintos de formação, isto é, o trabalho e o processo de formação universitário, porém o diferencial está no fato que o objetivo principal deste modelo de formação é a tentativa de aproximação desses dois momentos estabelecendo-se uma articulação entre o ensino e o trabalho.

O modelo de formação enfocado ocorre apenas no curso de Pedagogia, pois somente o seu projeto pedagógico prevê o envolvimento dos estudantes em atividade de trabalho como a docência e que esta ocorra de forma articulada ao curso na medida em que se afirma que *“no que se refere ao aluno que já atua como docente na Educação básica, de acordo com a Resolução (CNE/CP01/99), a instituição formadora deve propiciar as formas de aproveitamento de suas práticas”* (p. 8).

- Alternância Interativa

Este modelo de formação caracteriza-se por apresentar objetivos semelhantes aos descritos nos Estágios de Inserção. Nestes modelos de formação existe a busca pela aproximação entre os estudos teóricos de sala de aula e as experiências de trabalho, de maneira que as aprendizagens construídas em ambas se somem e se complementem. Conseqüentemente, o mundo do trabalho está inserido na formação, assim como a formação está inserida no mundo do trabalho. A diferenciação entre os modelos citados está na elaboração da estratégia pedagógica que ligará o ensino ao trabalho, e vice-versa, pois a estratégia utilizada pela alternância interativa está centrada na solução de problemas e na realização de projetos, através dos quais se busca relacionar a teoria com a prática. Sendo assim, as dificuldades encontradas no mundo do trabalho, ou em atividades que o simulam, são solucionadas com pesquisas e investigações teóricas, da mesma forma que as dúvidas que surgem a partir da teoria estudada em sala de aula são solucionadas com a sua aplicação na prática, simuladas ou não.

Aqui a relação que se pode fazer com os cursos de licenciatura aqui estudados, são os incentivos à produção científica que acontece em todos os cursos com muita frequência.

6. COMENTÁRIOS FINAIS

Em face aos objetivos propostos e a tentativa de alcançá-los através da análise dos projetos pedagógicos e das reflexões oriundas das primeiras pesquisas, surge a compreensão de que diante das novas diretrizes curriculares e reestruturações efetivadas os cursos avançaram, pois propõem uma formação pautada nos saberes o que faz com que o esquema 3 + 1 perda espaço nesse contexto. Contudo ainda há muito que fazer, principalmente no Instituto de Geociências e Ciências Exatas, pois foi onde encontramos o menor status acadêmico da atividade de ensino da Licenciatura em relação ao Bacharelado, e as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores o que soa hoje como o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro desde a sua origem.

Se junta então, tudo isso com a desvalorização e a desestimulação a uma classe que não é unida, a educação só tende a piorar. Por isso, é importante preparar esses docentes em sua formação inicial, para que quando estiverem no mercado de trabalho não se sintam abandonados e desmotivados para lutar pela melhoria da condição de trabalho e de fazer algo pela educação de seu país.

Essa visão motivou a busca para entender os motivos pelo qual a licenciatura tornou-se um ponto desmotivado dentro da área das ciências exatas, procurando aqui, quebrar os paradigmas e preconceitos estabelecidos pela sociedade em questão. Também, pretende-se visualizar as questões apontadas e relatadas durante o desenvolvimento do Problema de Estudo.

De que vale a pesquisa e as teorias se não podem auxiliar a prática docente, e o contrário também, do que é válido e rico a prática se não tiver um embasamento teórico? Um depende do outro, e, portanto não devem ser separados e analisados como coisas que não se casam. Não sendo ingênuo, sabemos que em muitos casos a teoria não fala a mesma língua que a prática, porém, o que falta é a adequação de ambas.

Assim ao se ler os documentos surgiram questões que abarcam perspectivas que envolvem o fator quantidade e qualidade desses cursos, perguntando-se: até que ponto a qualidade é sinônimo de quantidade? Aumentar carga horária para prática como componente curricular irá formar professores coesos e coerentes perante a sua importância na sociedade? “Jogar” o aluno em ambiente escolar é formar cidadão crítico?

Nos remetendo ainda à identidade é privilegiada nesse percurso da formação observamos que não há uma única concepção de professor nas propostas de formação, embora prevaleça um modelo mais voltado para a racionalidade técnico-científica, nem um consenso quanto a uma determinada concepção, mas há uma racionalidade que privilegia o conhecimento específico e a sua operacionalização com nuances de outras concepções que não alteram a matriz do pensamento científico, contemplando o professor como Teórico, Acadêmico, Pesquisador e Pessoa Responsável pela Tomada de Decisão e mantendo ênfase na especificidade de uma disciplina e na questão instrucional (COELHO, 2003), de acordo com Garcia (1999) seguindo-se uma concepção técnico-científica. Entendemos também que ao promover uma formação através dos modelos de formação em alternância, o que de fato ocorre, se rompe com o modelo cartesiano de currículo. Além disso, acreditamos que com os resultados obtidos visam uma formação inicial voltada para a construção dos saberes docentes no processo de formação e de uma maior interação entre teoria e prática nesse contexto de formação de professores. Resta desenvolver um olhar atento para que as propostas que caminham no sentido de produzir maior interação entre a teoria e a prática como a Prática como

Componente Curricular sejam colocadas e praticadas efetivamente, alcançando os objetivos para o qual foram propostas.

Da análise do Projeto Pedagógico de todos os cursos foi possível notar que não há uma única concepção no entorno das propostas de formação profissional. Embora prevaleça um modelo mais voltado para a racionalidade técnica-científica. Desse modo não há consenso quanto a uma determinada concepção, mas há uma racionalidade que privilegia o conhecimento específico e a sua operacionalização com nuances de outras concepções que não alteram a matriz do pensamento científico.

Contudo, coube a preocupação em analisar os institutos a parte, para assim verificar se de fato estão preparando os docentes de educação básica, para trabalhar nas áreas de Geografia, Matemática, Física, Pedagogia, Biologia e Ciências e Educação Física, como já foi bem ressaltado ao longo de todo este relatório.

Os dois institutos de certa forma atenderam os pedidos normativos legais, o IB reestruturou o seu currículo afim de saciar as necessidades vigentes, contudo o IGCE por meio da análise dos documentos e os relatos dos professores pode-se observar e afirmar que não realizaram a reestruturação curricular, mas adaptaram-se as exigências legais para a sua realidade. Assim, essa adaptação ficou limitada a adicionar mais horas destinadas à prática de ensino supervisionado, além, de criar projetos de extensão extra curriculares e as PCC que foram pulverizadas nas disciplinas ou constituíram-se em projeto integrador. Dentro deste instituto, ainda, a perspectiva de dialogo entre as disciplinas só pode ser visto no curso de Física, onde de acordo com a sua coordenadora, os professores realizaram os projetos integradores, ou seja, projetos visando integrar as disciplinas de cada semestre. Portanto, todos trabalhando em prol de um mesmo objetivo, tentando demonstrar que uma disciplina não é isolada da outra, uma completa a outra. Esse diálogo é extremamente importante, pois na prática não serão separados, mas sim condensados e aplicados em um mesmo momento.

Contudo, isto só pode ser visualizado dentro do curso de Física, e um pouco no curso de Matemática, onde eles trabalham um projeto voltado para o primeiro ano. Neste caso os professores dialogam e trabalham da mesma maneira, mas suas disciplinas não são voltadas e não falam a mesma língua.

Portanto, a teoria e a prática dialogam somente nos campos das práticas de ensino, quando os alunos vão às escolas e durante as aulas da universidade destinadas a isso, relatando as suas experiências e os subsídios que recebem nessa âmbito com os professores qualificados para isso. Pode-se observar que existe infelizmente um descaso, neste instituto para com os cursos de

licenciatura, se considerar que foram realizadas uma adaptação limitada à quantidade, ou seja, ao aumento da carga horária, enquanto que no bacharelado houve uma reestruturação curricular.

Assim surgem aqui duas reflexões a ser levantada, a primeira, ligada ao aumento das horas para a prática de ensino e a segunda, vinculada ao descaso para com a formação docente.

Para a primeira preocupação relaciona-se a quantidade com a qualidade: até que ponto quantidade é sinônimo de qualidade? Fazer o aluno ficar mais tempo dentro de uma escola significa que ele estará mais bem preparado ou que sairá melhor? Será um profissional mais qualificado? Dialogar as experiências apenas nas aulas que a elas se destinam é trabalhar com o diálogo entre a teoria e a prática?

A segunda preocupação que surgiu após analisar os documentos e as entrevistas foi o descaso com a formação docente. Sabe-se que na sociedade contemporânea prevalece um total descaso em relação a essa categoria profissional, tanto pelo lado social, salarial e condições de trabalho. Contudo, se esse descaso começa na universidade onde se formam esses docentes, o que se espera da sociedade em geral? Se o aluno não encontra um respaldo e um incentivo em sua formação inicial aonde irá encontrar?

Outro objetivo desta pesquisa foi identificar os saberes docentes que foram considerados prioritários na delimitação do perfil profissional, bem como na apresentação da matriz curricular ou estrutura curricular, buscando identificar também a presença ou não dos modelos de formação em Alternância no processo de formação de professores dos três cursos. Para isso não foi possível responder o primeiro ponto, onde se questiona o profissional que o currículo deseja formar. Na teoria está muito claro que se desejava formar profissionais coesos e que trabalhem em prol de sua comunidade com sabedoria, eficiência e qualidade. No entanto, com a fala dos entrevistados isso ficou um pouco perdido, pois todos limitaram a falar que os seus alunos saiam da universidade para trabalharem em instituições privadas, pois os mesmos não viam incentivos em trabalhar no setor público, ou seja, na escola básica pública. Porém, quando se olha para o perfil profissional do licenciado, desse professor, nos descritores observa-se a proposta de uma profissional generalista. Portanto, não se tem claro o professor que vai ser formado. Tem-se claro que este profissional deve dominar os conteúdos específicos de sua área.

Contudo cabe afirmar que a formação docente disponibilizada pelos cursos de formação inicial dentro do Instituto de Geociências e Ciências Exatas ainda tem muito que evoluir e, principalmente, aprimorar os olhares para a formação docente. Estes cursos trabalham de forma coesa a formação, ficando muito limitada a questão dos conteúdos e utilizando as disciplinas de prática de ensino supervisionadas como o grande momento. Portanto, não se vai além do modelo da racionalidade técnica que tem embasado os cursos de formação. Cabe aqui reprimir os

questionamentos levantados ao longo desta pesquisa que, quiçá servirá de base para uma futura pesquisa: “Até que ponto quantidade é sinônimo de qualidade? Fazer o aluno ficar mais tempo dentro de uma escola significa que ele será mais bem preparado, ou melhor, será um profissional mais qualificado?”. “Se, se pretende manter a qualidade de ensino (...) é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial” (GARCIA, 1999, p.55)

Vivemos em um mundo onde se constrói e destrói ideologias e conceitos a cada instante e em meio a esse caos, estão os avanços em tecnologia, informações, e, portanto o currículo dos cursos em geral e, principalmente, os de licenciatura, que é o foco deste relatório, devendo-se atentar a tudo isso, a fim de preparar o educador a essa realidade.

Porém, além dessa preocupação em preparar os alunos para a realidade futura deve-se atentar para a valorização docente; deve-se estar presente em todos os andares da universidade, pois esta instituição é responsável pela formação inicial dos docentes, e se esse olhar voltado para uma melhoria da prática e condições de trabalho não começar na universidade... Em que lugar irá começar?

A universidade está abrindo mão de seu papel de produtora de conhecimento e formação de recursos humanos? Ou esta se comprometendo apenas com a produção de conhecimento? A produção de conhecimento sem a formação de recursos humanos que não sejam voltados para a pesquisa (pesquisa básica) pode se tornar um grande equívoco. Hoje a pesquisa se tornou um instrumento da formação quer seja no âmbito da pesquisa básica, quer seja na pesquisa aplicada.

Portanto, atual quadro da educação no país só será superado se fizermos também pesquisa na escola, com a escola e para a escola. A intenção não é a de construir receitas, muito pelo contrário, deve-se focar na preparação para a realidade, não criar ilusões educativas à esses estudantes (SILVA, 1999).

REFERÊNCIAS

ALEGRE, A. D. N. Formação de professores: a práxis curricular e as competências apresentadas pelas novas diretrizes curriculares. In: SOUZA NETO, S., HUNGER, D. (Orgs) Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 43-58

ALMEIDA, J. L. V. Globalização e Universidade: dimensões da crise e perspectivas de superação. In: SILVA Jr., C. A. (Org.) O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial? São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. p. 77-90 (VI Circuito PROGRAD)

ALVES, R. Sobre jequitibás e eucaliptos. In: ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1995. p. 11-34.

ANDRÉ, M. E. A. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: Denice Bárbara Catani, Belmira Oliveira Bueno, Cynthia Pereira de Sousa, Maria Cecília C. C. Souza. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 65-74.

BARDIN, L, *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1979

BERTICELLI. I; COSTA. M.V; LOURO.G.L; MEYER. D.E; MOREIRA. A.R; NETO. A.V; SILVEIRA. R.H; WORTMAM. M.L. O currículo ns limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro, DPeA, 1999.

BENITES, L. C. A formação profissional em educação física: imagens e projetos - a identidade docente em questão. - UNESP - IB - Campus Rio Claro. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2005.

BORGES, C. Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo de Educação Física. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre – RS.

BRASIL. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2007.

Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2006.

Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

Projeto de Lei do Senado nº 227, 04 de maio de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica, Brasília, DF, 04 de maio 2007. Disponível em: <http://www.senado.gov.br> Acessado em: 15 out. 2007

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 009 de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 21, de 06 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001b.

.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [s.l.: s.n.], 2002a. Texto digitado.

.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. [s.l.: s.n.], 2002b. Texto digitado.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11, de 2006. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> >. Acesso em: 05 jul. 2007

BRUSCHINI, C. Vocação ou Profissão? Revista ANDE. São Paulo, v. 1, n.2, 1981 p.71-74

CALDEIRA, A. M. A Formação de Professores: Imagens e Projetos. Anais do VII .: Teorias e Práticas, Imagens e Projetos, 2003, Águas de Lindóia. Anais..., 2003, p. 41-43.

CAMARGO, D. A. F. A pesquisa pedagógica e seus pressupostos epistemológicos. In: Maria Cecília Micotti (org.). Alfabetização: intenções e ações.. Rio Claro: Depto. De Educação – IBUNESP, 1996, p. 153-182.

CARVALHO, a.m.p.; PEREZ, D.G. O saber e o saber fazer do professor> In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. (Orgs) Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2002, p.107-124.

CAMPOS, A. P. *A construção do campo acadêmico da educação física brasileira: análise da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

CASTAÑON. G.A. Construcionismo social: uma crítica epistemológica. Rio de Janeiro, 2004.

CHAGAS, V. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* (2. ed.) São Paulo: Saraiva, 1980.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: CHARLOT, B. Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Artes Médica, 2004. p. 89-108.

CONTRERAS, J. Autonomia de Professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

COELHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: Bicudo, Maria Aparecida (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. Editora da UNESP, v. 1, p.17-43.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COTRIM, G. In: História. Para ensino médio. Brasil e geral. Volume único. 3.edição. São Paulo, Ed. Saraiva, 2002.

CUNHA, C. Bacharelado ou Bacharelato? Documenta, nº 10, p. 7-9, dezembro, 1962.

DOLL, W.E.JR. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas 1997.

FERNANDES, R. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: *Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Práticas Educativas, Culturas Escolares e Profissão Docente*, 2. São Paulo: Escrituras, 1998. P.1-20.

FONSECA, A. M; CARBONESI, R. A. R. M; PIMENTEL, G. de S. R. Formação de professores em pedagogia da alternância na perspectiva dos profissionais das escolas agrícolas. Disponível em:

<<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/GT10Forma%E7%E3o%20de%20Professores/Comunicacao/Comunicacao%20Carbonesi.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

FUZIL, F.T. Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. - UNESP - IB - Campus Rio Claro. 2005. Dissertação de Mestrado (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2010.

GAMBI, F. História da Educação. São Paulo: Unesp, 1999.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. Cadernos de Pesquisa, n. 81, 1992.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores no Brasil: resultados de investigação. Fundação Carlos Chagas. 1992

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, Porto editora, 1999.

GEWANDZNADJDER, F. E MAZZOTTI, A. J. O Método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa. 1ª ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

GIMENO SACRISTÁN. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In, NÓVOA, A. (org). Profissão Professor. Porto: Porto. 1995.

GODSON. I. F. Currículo: Teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUBA, E. G. The Alternative paradigm dialog. In: GUBA, E. G. (ed.). The Paradigm dialog. London: Sage, 1990.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

LASSANGE, M. C. P. Orientação Profissional e a Globalização da Economia. Revista ABOP, Porto Alegre, 1997.

LELIS, Isabel A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In: *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p.43-55, abril/2001.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA S. G. (Org) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA S. G. (Org) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, E. N. Currículo escola, educação rural e violência simbólica: apontamentos do currículo que se tem e do que currículo que se quer para o homem e a mulher do campo. In: II CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 2005, Belém. Anais do II Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas escolas, 2005 Disponível em: <<http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000233.pdf>> . Acesso em: 17 abr. 2009.

LISBOA, M. D. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS R. S. & SOARES D. H. P. (Orgs.) *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Art Méd, 2002 p. 33-50

LOVISOLO, H. *Educação Física: a arte da meditação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: Formação de docentes para o ensino fundamental e médio (As licenciaturas). Série Cadernos CRUB, Brasília, v.1; n.4, 1994. p.1-98 O Educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. Rumo a uma nova didática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 64-73.

MARCON, D. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. 2005. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005, p. 28-39.

MOREIRA, A.F.B. Currículos e Programas no Brasil. In: *Magistério formação e trabalho pedagógico*. Campinas, Papirus, 1990.

MOREIRA, A.F.B. Currículo: Políticas e práticas (org.). Campinas, SP. Papirus, 1999.

NASCIMENTO, J. V. do. Formação profissional em educação física: contextos de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002, p. 99-117.

NEVES. J.L. Pesquisa qualitativa – Características usos e possibilidades. FEA-USP. In: Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, V.1 N. 3º, 2º SEM. 1996. acessado em 23 de fevereiro de 200 as 15 horas. <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. In: Actas, v. II, Porto, Profmat, 1991. p. 29-41

- NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, 1999. p. 11-20
- OLIVEIRA, R.P. de e ADRIÃO, T (orgs). Gestão, Financiamentos e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal, São Paulo: Xamã, 2001.
- PAPI, S. O. G. Professores: formação e profissionalização. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.
- PATTON, M. Q. Utilization-focused evaluation. Newbury Park, CA: Sage, 1986.
- PERRENOUD, P.; PAQUAY L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.
- PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. Nuances. Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997.
- POLASTRI, P. F. O perfil do bom professor de Educação Física, na opinião dos alunos do 4º ano do curso de Licenciatura Em Educação Física – UNESP – IB – Campus Rio Claro. 1997. Monografia (Trabalho e Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- RIBEIRO, M. A. H. W.; SILVA, O. A. da; GERARDI, L. H. O. Mosaico Iconográfico do Instituto de Biociências da UNESP Campus de Rio Claro. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2002. 144 p.
- SACRISTAN, J. G; GOMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTAN, J. G. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, L.L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: André, M (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO. M. A. V.;
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. In: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, São Paulo. jan./abr. 2009
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93
- SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. O que se produz e o que reproduz em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SILVA, TOMAZ TADEU DA. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo horizonte. Autentica, 1999.

SOUZA NETO, S.; COSTA, A. de C. Imagens e Projetos na formação de professores – pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 11, n. 20/21, 2003. p. 23-30

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Rev. bras. Hist.*, 1998, vol.18, no.36, p.15-38.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: Educação e Sociedade, revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, 2000 pp. 209-244.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didáticas e formação de professores – XIV ENDIPE. Porto Alegre, 2008.

TEIXEIRA, E. S; BERNARTT, M. de L; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008

UNESP (Rio Claro) Projeto de reestruturação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Biociências da Unesp/RC. Rio Claro, UNESP – disponível em: www.rc.unesp, 2005.

UNESP (Rio Claro) Proposta de reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura e Graduação (bacharelado) em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp/RC. Rio Claro, UNESP – disponível em: www.rc.unesp, 2005.

UNESP (Rio Claro) Projeto de reestruturação do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto de Biociências da Unesp/RC. Rio Claro, UNESP – disponível em: www.rc.unesp, 2006.

UNESP (Rio Claro) Projeto de reestruturação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Biociências da Unesp/RC. Rio Claro, UNESP – disponível em: www.rc.unesp, 2005.

UNESP (Rio Claro) Proposta de reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura e Graduação (bacharelado) em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp/RC. Rio Claro, UNESP – disponível em: www.rc.unesp, 2005.

UNESP (Rio Claro) Projeto de reestruturação do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto de Biociências da Unesp/RC. Rio Claro, UNESP – disponível em: www.rc.unesp, 2006.

ZIBETTI, M. L. T. Formação de Professores e saberes docentes: algumas questões relevantes. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 8, 2007, São João Del Rei. Anais. São João Del Rei: 2007. p. 15-28

ZAN, D. P. Currículos por projetos: avanços e possibilidades. In: PARK, Margareth Brandini (org.) Formação de educadores: memórias, patrimônios e meio ambiente. Campinas, Mercado das letras, 2003.

