

Licenciatura

Coleção Pedagógica

4

2^a
edição

Maria Doninha de Almeida
(organizadora)

Licenciatura

Coleção Pedagógica n. 4

Licenciatura

2ª edição

Maria Doninha de Almeida
(organizadora)



Natal, 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: José Ivonildo do Rêgo

Vice-Reitor: Nilsen Carvalho F. de Oliveira Filho

Pró-Reitor de Graduação: Antônio Cabral Neto

Diretor da EDUFRN: Enilson Medeiros dos Santos

Editor: Francisco Alves da Costa Sobrinho

Capa: Olavo Oliva

Coordenação de revisão: Risoleide Rosa

Editoração eletrônica: Marcus Vinícius Devito Martines

Supervisão editorial: Alva Medeiros da Costa

Supervisão gráfica: Francisco Guilherme de Santana

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central "Zila Mamede"
Divisão de Serviços Técnicos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pró-Reitoria de
Graduação.

Licenciatura / UFRN; Maria Doninha de Almeida (org.)... [et al.]. –
2. ed. – Natal (RN): EDUFRN – Editora da UFRN, 2004.

48 p. – (Coleção Pedagógica; n. 4)

1. Política educacional. 2. Formação de Professores. 3. Projeto político-pedagógico. 4. Projeto pedagógico. I. Almeida, Maria Doninha de. II. Andrade, João Maria Valença de. III. Silva, Valéria Carvalho da. IV. Brito, Arlete de Jesus. V. Título.

ISBN 85-7273-161-X

RN/UF/BCZM

2004/17

CDD 37
CDU 37.014.5

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Campus Universitário, s/n – Lagoa Nova – 59.078-970 – Natal/RN – Brasil
e-mail: edufnr@editora.ufrn.br – www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 215-3236 – Fax: 84 215-3206

SUMÁRIO

Apresentação da 2ª edição, 7

Antônio Cabral Neto

Apresentação da 1ª edição, 9

Maria Doninha de Almeida

Condições de trabalho e de formação do magistério: problemas e alternativas da Licenciatura, 11

João Maria Valença de Andrade

Uma reflexão sobre os cursos de Licenciatura, 25

Valéria Carvalho da Silva

A Licenciatura em Matemática na UFRN: a busca por novos paradigmas, 35

Arlete de Jesus Brito

APRESENTAÇÃO DA 2ª EDIÇÃO

As mudanças em curso no cenário da educação superior, no país, trouxeram implicações medulares para os cursos de graduação no âmbito das universidades. Exigências foram postas para todos os atores responsáveis pelo ensino de graduação. Assim, aos administradores e aos professores da Universidade coube a missão de promover as reformas curriculares necessárias para atender às novas demandas contextuais.

A Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD –, como a instância responsável, no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –, pelo ensino de graduação, assume, prioritariamente, o processo de assessoramento didático-pedagógico na reformulação curricular. Para cumprir o seu papel de articuladora desse movimento, foi necessário fornecer elementos teóricos e práticos para subsidiar os profissionais envolvidos na atualização pedagógica dos cursos de graduação.

É nesse cenário, portanto, que se insere a Coleção Pedagógica da UFRN. Os textos publicados nos cinco volumes da citada coleção buscam sistematizar subsídios basilares para orientar o debate de temas relativos aos principais aspectos implicados na ação pedagógica. Essa coleção vem cumprindo um papel importante no trabalho que a PROGRAD desenvolve junto aos cursos de graduação e, por isso, estamos colocando à disposição da comunidade universitária uma segunda edição dos seguintes títulos: Projeto Político-Pedagógico, Currículo como Artefato Social, O Sentido das Competências no Projeto Político-Pedagógico, Licenciatura e Educação Inclusiva.

Com essa iniciativa, a PROGRAD pretende continuar disponibilizando elementos para auxiliar no debate de questões pertinentes ao ensino de graduação na UFRN.

Natal, julho de 2004

Antônio Cabral Neto
Pró-Reitor de Graduação

APRESENTAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO

O contexto atual vem criando possibilidades concretas para a consolidação de um momento privilegiado para os cursos de licenciatura das universidades brasileiras. Dois aspectos impulsionam a concretização das possibilidades que favorecem o redimensionamento das licenciaturas, refletindo-se na melhoria da qualificação dos profissionais do sistema de educação básica: a possível transformação das licenciaturas em cursos essencialmente instrumentais, e a “exigência legal” de unificação dos fundamentos metodológicos da proposta pedagógica desses cursos.

O primeiro aspecto corresponde às possíveis conseqüências das críticas sobre a qualidade/deficiência da formação do profissional egresso das licenciaturas oferecidas pelas universidades. O Conselho Nacional de Educação – CNE –, por exemplo, é enfático sobre a criação dos institutos superiores de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Os críticos da formação oferecida pelos cursos de licenciaturas corroboram o entendimento expresso pelo CNE destacando que as instituições de ensino superior devem eliminar licenciaturas que não preparam nem formam professores e desprezar o artifício da média entre licenciaturas e bacharelados. Esse caminho conduz os cursos de formação de professores – as licenciaturas – ao pragmatismo, ao ensino essencialmente instrumental e à limitação da produção do conhecimento por parte do professor.

O segundo aspecto situa-se nos limites das exigências externas e internas relativas às propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura. Dentre as várias possibilidades, destaca-se a proposta sobre os fundamentos que respaldam o ensino por competências. Eis um campo rico, delineador de propostas de melhoria acadêmica das licenciaturas e, ao mesmo tempo, movido e perigoso. Unificar os aspectos teórico-metodológicos dos cursos de licenciatura, pode chegar ao ensino apenas instrumental, ao pragmatismo, à especialidade localizada.

Por outro lado, lidar com essas duas possibilidades significa, também, trabalhar com o seu contrário: as possibilidades que estimulam a busca pela atualização dos cursos de licenciatura, sem as amarras da unificação de pressupostos “obrigatórios”. É nessa possibilidade que se cria um momento privilegiado para os cursos de licenciatura.

No contexto dessa possibilidade, a PROGRAD apresenta o número 4 da Coleção Pedagógica. *Licenciatura* sistematiza as preocupações e a opinião de três professores da UFRN. O primeiro texto aborda as *Condições de trabalho e de formação do magistério: problemas e alternativas*. Trata-se de uma análise crítica sobre as licenciaturas, seus problemas e possíveis alternativas. Um segundo texto sistematiza *Uma reflexão sobre os cursos de licenciatura*, realçando a questão da aprendizagem e sugerindo princípios metodológicos gerais. O terceiro texto, *A Licenciatura em Matemática na UFRN*, apresenta uma experiência prática relativa à elaboração do Projeto Político-Pedagógico de um curso da UFRN.

Com este documento, a PROGRAD convida para refletir sobre as licenciaturas no âmbito específico da UFRN, sem afastá-las do contexto geral e na perspectiva de uma instituição pública de formação de professores criticamente situados.

Esta Universidade pretende incluir-se, de forma crítica, no debate e nas decisões sobre a questão da formação de professores para a educação básica.

Natal, maio de 2002

Maria Doninha de Almeida

CONDIÇÕES DE TRABALHO E DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO: PROBLEMAS E ALTERNATIVAS DA LICENCIATURA

João Maria Valença de Andrade*

INTRODUÇÃO

Formar/tornar-se professor numa sociedade cujas elites não têm historicamente privilegiado a educação escolar: eis a questão de ordem estrutural e de enorme amplitude que antecede e determina grande parte dos problemas dos cursos de licenciatura. Embora tal questão esteja, há décadas, em discussão na sociedade brasileira, as alternativas concretas apresentadas – quer digam respeito ao atendimento à demanda social por educação escolar, quer ao exercício profissional do magistério, ou, ainda, a uma política de formação de educadores – têm se revelado insatisfatórias.

O debate sobre a licenciatura tem estado em pauta desde a sua implantação no Brasil, na década de 1930, passando por suas reformulações através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, das Reformas Universitária (1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (1971), até às discussões do momento presente. Estas últimas vêm sendo balizadas por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9 394/96) e pela ação do Estado, através do Ministério da Educação (MEC), reformulando o ensino básico e o superior. A reformulação dos cursos de graduação, portanto, integra a agenda de reformas educacionais propostas pelo MEC, ao estabelecer diretrizes curriculares e definir critérios para a avaliação de toda a estrutura educacional. Tais iniciativas, a grosso modo,

**João Maria Valença de Andrade* é Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Pesquisador das questões ligadas às Licenciaturas.

têm por parâmetro a lógica de mercado tão cara ao pensamento e à ação nos moldes neoliberais.

As formas concretas que assumem tais mudanças no dia-a-dia das escolas (campo de atuação profissional) e das universidades (campo de formação) são as mais diversas. Alteram-se os termos da discussão, modificam-se elementos conjunturais, porém, ao que parece, permanece um problema principal: a falta de clareza do que seja *formar o professor*, e em que tal formação se diferencia da outra modalidade clássica dos cursos de graduação, a do pesquisador/bacharel. Trata-se de um problema central, intrínseco aos cursos de licenciatura, em que pesem a sua diversidade e a sua disparidade nas escolas de ensino superior do país. E, ao longo dos últimos dez anos, as alternativas de solução têm focado dois desafios comuns: a revisão qualitativa e quantitativa dos conteúdos e a (re)definição do estatuto dos estágios na formação do professor (CARVALHO, 1990).

O enfrentamento dessa questão nos leva, assim, a considerar alguns aspectos relacionados às esferas da formação e das condições de trabalho do professor. Tais esferas são interdependentes, e a sua consideração em separado é uma mera forma de melhor situar os problemas e as perspectivas .

UM MODELO DE FORMAÇÃO ESGOTADO

Os problemas das licenciaturas devem ser considerados no contexto dos problemas estruturais da educação escolar brasileira. Políticas educacionais vinculadas a um modelo econômico dependente e concentrador de renda têm conduzido o Estado a abandonar as chamadas funções sociais, entre elas a educação pública, ou delas se esquivar buscando transferi-las para a responsabilidade da sociedade civil. Dentre as conseqüências mais graves desse quadro temos as crônicas insuficiência e ineficiência da rede escolar pública e o aviltamento da profissão de professor, a qual passa a ser caracterizada por salários vergonhosos e condições precárias de trabalho.

Nesse contexto, as licenciaturas deixam de ser (se é que algum dia o foram) cursos atraentes: sua clientela é formada, salvo exceções, por alunos que se considerando sem condições de disputar uma vaga nos cursos ditos nobres, buscaram a graduação numa área menos disputada sem, contudo, tencionarem se tornar professores. Entre estes, é comum encontrar a indefinição quanto aos motivos que levaram à tal escolha – na área de ciências humanas existe a troca de justificar a escolha por se tratarem de cursos noturnos ou sem matemática. Alguns alunos já nos declararam só virem a tomar conhecimento do fato de que a licenciatura se tratava de uma profissionalização para o ofício de professor no momento em que tiveram de optar entre as habilitações oferecidas. Outros tantos declaram não ter intenção alguma de seguir a carreira do magistério, tendo optado pela licenciatura apenas para atender conveniências pessoais na busca por uma graduação.

Um elemento importante nesse debate diz respeito à caracterização historicamente assumida pelos cursos superiores na universidade brasileira. Estes, em sua grande maioria, construíram sua identidade acadêmica tendo por base a formação de pesquisadores (bacharelados). E isso tem se refletido, de forma intencional ou não, nas prioridades operacionais e no tratamento dispensado aos alunos. Descaracterizadas em sua função, as licenciaturas apresentam ainda o problema da má formação, seja no campo do saber específico, seja no pedagógico. Não porque os professores sejam incompetentes, mas por estarem as suas competências, no caso de cada área específica, voltadas muito mais à formação de bacharéis/pesquisadores. Já no campo do saber pedagógico a má formação decorre, em especial, da pouca integração interna das unidades acadêmicas responsáveis por tal campo e, ainda, pela ausência de diálogo entre elas e cada curso em particular.

Nesses moldes, a formação para o magistério se reduz a cinco ou seis disciplinas pedagógicas, incluindo uma prática de ensino, as quais justapostas àquelas do bacharelado habilitariam o professor. Essas disciplinas são, geralmente, ofertadas por uma

faculdade, um centro ou, como na UFRN, um departamento de educação. Um dado grave, já referido acima, é que mesmo entre tais disciplinas, via de regra, costuma haver pouca ou nenhuma integração. Predomina quase sempre a fragmentação, quando não o dogmatismo e o anacronismo, os quais acabam por reduzir a formação pedagógica a uma discursividade livresca.

Um outro dado, no mínimo, curioso e que pode estar relacionado às questões tratadas acima, é a forma como a discriminação preconceituosa relacionada às humanidades costuma aparecer no dialeto estudantil. Para os alunos das áreas de saúde e de tecnologia, a área de ciências humanas é classificada como *decoreba* ou *humorística*. No interior desta, porém, a rejeição preconceituosa transfere-se para as chamadas disciplinas pedagógicas da licenciatura, classificadas, não como cadeiras, mas, como *tamboretas*.

Da parte dos educadores é comum o externar da sensação de estar trabalhando com um modelo de formação esgotado. Um modelo que concebe a formação do professor como um complemento, um mero apêndice dos cursos de bacharelado – mesmo em áreas cujo mercado de trabalho para bacharéis é praticamente inexistente. A licenciatura fica reduzida a uma habilitação a mais, obtida com a contabilização dos créditos de cinco ou seis disciplinas, e que proporcionaria um suposto *mercado de reserva* aos egressos.

Ao longo da década de 1990, no âmbito da UFRN, foram encaminhadas algumas medidas paliativas no sentido de enfrentar a questão das licenciaturas. Pressionados pela promulgação da LDB 9 394/96, a qual, no seu Art. 65, determina que “... a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de no mínimo trezentas (300) horas, ...” o Departamento de Educação e algumas licenciaturas ensaiaram discussões emergenciais sobre as disciplinas pedagógicas. Buscava-se definir uma unidade, senão teórico-metodológica, ao menos de encaminhamentos práticos voltados à formação de professores. Pensava-se redimensionar, redirecionar, tais disciplinas, no sentido

de que as mesmas, conduzindo de modo integrado os licenciandos à prática de ensino, pudessem “suprir” algumas das dificuldades acima relatadas.

Tais iniciativas esbarraram, por um lado, no caráter insuficiente e esgotado de um modelo através do qual se imagina poder formar um professor pelo acréscimo de algumas disciplinas ao seu bacharelado e, por outro, nas limitações de um momento histórico em que faz parte das políticas de educação superior a reestruturação da universidade pública. Dentre as conseqüências mais danosas dessas políticas, destacam-se as inúmeras aposentadorias, algumas precoces, de educadores que sentiram-se ameaçados de perder direitos adquiridos. Isso tanto subtraiu à universidade quadros qualificados, quanto sobrecarregou os que permaneciam, uma vez que as novas e incessantes demandas têm recaído sobre um corpo docente cada vez mais reduzido. No âmbito do Departamento de Educação, as licenciaturas representam o segmento que mais tem perdido nesse contexto, uma vez que configuram um campo de atuação pouco atrativo para alguns docentes.

Um novo elemento que passa a integrar o debate são as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, elaboradas, a partir de 1998, sob os auspícios do MEC, para estabelecer critérios e procedimentos de avaliação das universidades e direcionar as propostas curriculares dos cursos. Prevêem elas o *enxugamento* dos cursos, através da diminuição do tempo das graduações e a definição das competências gerais que perfariam o perfil do egresso em cada área.

As Diretrizes para os cursos de licenciatura estão entre as últimas a serem divulgadas pelo Ministério da Educação. O projeto de resolução que as institui, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, em 8 de maio de 2001, traz alguns pontos mercedores de destaque e debate. Causa espanto, num documento dessa natureza, a indicação de um princípio metodológico (o da ação-reflexão-ação) e de uma estratégia didática *privilegiada* (a da resolução de situações-problema) como orientadores da

aprendizagem. Preocupa, sobremaneira, a intenção de legitimar a oferta de licenciaturas multidisciplinares em Curso Normal Superior nas instituições isoladas. Ademais, apresenta-se, de modo indefinido e injustificado, a intenção de organizar um sistema federativo de *certificação de competência* dos professores de educação básica. Tais pontos polêmicos, além de outros, presentes no projeto, deverão intensificar o debate no interior de cada curso, e entre estes e o Departamento de Educação, constituindo pauta obrigatória nas reformulações a serem implantadas nas licenciaturas.

Em suma, o enfrentamento do problema das licenciaturas no interior da universidade, ao que tudo indica, é ainda insatisfatório. Decerto as determinações legais e as diretrizes das atuais políticas de ensino trarão algumas mudanças nos currículos de licenciatura. Todavia, caso seu modelo tradicional não venha a ser superado, esses cursos tendem a permanecer como meros apêndices, os ditos primos pobres dos bacharelados, buscando, quando muito, acenar com uma espécie de mercado de trabalho reserva, uma alternativa compensatória para áreas em que o campo de trabalho é escasso.

UM MERCADO DE TRABALHO POUCO ATRAENTE

Inegavelmente o mercado educacional tem apresentado uma significativa expansão nos últimos anos. Entretanto, isso não o tem tornado mais atrativo, nem ampliado as expectativas de satisfação pessoal e de reconhecimento social que possa ter o professor.

A discriminação preconceituosa sofrida pelos alunos das licenciaturas, pois, não pode ser dissociada da pouca valorização atribuída ao ofício de professor em nossa sociedade. Chavões tipo “quem sabe fazer sabe ensinar” ou, pior, “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, legitimam no senso comum a crença de que não é preciso construir saberes específicos para tornar-se professor. Ademais, a profissão carece de uma regulamentação legal satisfatória que defina o seu exercício e de órgãos que fiscalizem o seu cumprimento. A legislação existente é vaga, notoriamente

burlada ou ignorada e, a rigor, quem quer que se arrisque a tal não achará dificuldades em assumir uma sala de aula, seja na rede de ensino pública seja na particular. Tudo isso contribui para a permanência de uma identidade profissional tradicionalmente indefinida, uma vez que qualquer portador de cultura letrada pode, nalgum momento de sua vida, *passar-se por* professor em algum nível de ensino.

Acrescente-se aí a questão do excesso de trabalho. O único aspecto comumente visível da atuação docente é a própria aula, algo que, para o senso comum, qualquer um pode fazer. Pais de alunos, empresariado escolar e autoridades educacionais, curiosamente, parecem esquecer todo o árduo trabalho que precede e sucede o momento da aula: estudo, planejamento e avaliação. Principalmente nas áreas curriculares de carga horária reduzida (uma ou duas horas/aula semanais), que obrigam o professor a assumir um número excessivo de turmas (em média, duas horas/aula semanais exigem o trabalho com doze turmas para integralizar a carga horária numa unidade de ensino; uma hora/aula duplica a tal quantidade) e, obviamente, de alunos. Isso sobrecarrega o professor com tarefas burocráticas e cansativas inerentes ao ensino, como a organização de diários e o cálculo de médias, as quais acabam perfazendo um sobretrabalho não remunerado pelas modalidades de contrato da rede pública (ínfimas gratificações de extra-regência ou similares) ou da particular (que, predominantemente, remunera apenas as horas/aula ministradas na escola).

Por fim, há a crônica questão dos baixos salários. A rede pública estadual do Rio Grande do Norte paga ao professor licenciado em início de carreira algo em torno de 2,5 Salários Mínimos, aí incluídos todos os “penduricalhos” (abonos, gratificações etc.) que denunciam a inexistência de uma política salarial decente para o magistério. Na rede particular, as escolas consideradas tradicionais costumam pagar um pouco mais (cerca de 4 salários mínimos, em média); já nas escolas menores, marcadamente as de periferia, o valor chega a ser inferior ao pago pela rede pública.

A questão salarial relaciona-se inseparavelmente ao problema das precárias condições de trabalho, materializadas nas instalações insalubres de muitas escolas, na inexistência de recursos didáticos (inclusive porque os próprios professores, argumentando não ter estímulo ou condições objetivas, não se dispõem a desenvolvê-los) e, sobretudo, na necessidade de trabalhar em, no mínimo, duas escolas para perfazer uma remuneração que assegure uma sobrevivência condigna. Não restaria, portanto, tempo para aprofundamentos e especializações, nem na área específica nem, muito menos, na pedagógica.

Isso tudo parece convergir para a predominância de uma característica aqui registrada como um simples dado empírico o qual, por sua importância, requer um posterior tratamento científico. Trata-se da impressão passada pela a maioria dos professores licenciados de que, ao deixar a universidade e ingressar nas redes do ensino básico, literalmente, teria se embriagado com uma espécie de elixir de Gargântua. Observa-se o quase total abandono da ciência e da teoria, conduzindo a redução do saber escolar ao livro didático – alguns de há muito desatualizados –, às questões cotidianas tratadas com base em artigos da imprensa ou, o que é mais grave, às opiniões pessoais do professor.

Todos estes problemas só serão efetivamente contemplados se relacionados à inexorável questão de fundo que os permeia: como valorizar o professor, e a sua formação, num contexto em que a educação escolar não é valorizada – a não ser, e cada vez mais, como um negócio, uma mercadoria ou um tema de *marketing* oficial.

ALTERNATIVAS

Apresentar este quadro relativo às licenciaturas não significa posar de arauto do caos, mas ordenar argumentos que possam situar tal questão em toda a sua gravidade. Uma questão que diz respeito, principalmente, aos que lidam com educação, seja na

esfera da formação, seja na do ensino, e que, por isso mesmo, necessita ser por eles mesmos encaminhada dentro e fora da universidade.

Uma primeira tarefa, tão urgente quanto árdua, seria disponibilizar meios para superar o enorme abismo que separa a universidade da rede pública de ensino básico. Nesse sentido, pode aquela mobilizar recursos para atender, de modo regular, demandas sociais vindas da escola. Cabe aproveitar mais, melhor e de maneira sistemática – entenda-se, como uma meta política – o espaço privilegiado da escola pública. E isso pode ser feito, por exemplo, através do desenvolvimento de projetos integrados de intervenção que, antes de tudo, se configurem como formas de aprendizado, para alunos e professores universitários, sobre a realidade do ensino público. Ações de assessoramento pedagógico, de atualização teórica nas diversas áreas do saber escolar, de orientação administrativa, apenas para citar alguns temas, sem dúvida constituiriam oportunidades privilegiadas de produção e aplicação de conhecimentos socialmente relevantes.

A universidade pode, também, ser capaz de usar a influência e o prestígio que ainda lhe restam para interferir nos rumos da educação escolar, participando de/ou influenciando em projetos educacionais oficiais ou alternativos. Ações desse tipo integrariam e incrementariam aquela que é uma das missões que legitimam a existência da academia: *formar bons profissionais para a sociedade*.

Estando em pauta a formação de professores, uma alternativa merecedora de debate e aprofundamento, é aquela apresentada por uma Comissão de Estudos sobre Licenciatura constituída pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência entre 1986 e 1989 (CARVALHO, 1990). Sugere ela a organização das licenciaturas em três grandes blocos do conhecimento. Uma área seria a do *conteúdo específico* (constituída por disciplinas *básicas comuns* a futuros licenciados e bacharéis, disciplinas *comuns de enfoque diferenciado* para cada caso e disciplinas *específicas à formação do professor*). Outra área seria a do *conteúdo pedagógico*, incumbida de proporcionar formação dos saberes

técnicos e científicos requeridos ao profissional de educação. A terceira área seria a do *conteúdo integrador*, que proporcionaria, tanto a elaboração de conhecimentos sobre o ensino escolar de cada ciência, quanto a sua atualização constante com base na pesquisa educacional. Para esta área são requeridos, mais do que nas outras, professores com formação interdisciplinar.

Tão decisiva quanto a definição dos conteúdos é a redefinição dos *estágios* nas licenciaturas – atualmente restritos à disciplina Prática de Ensino. Repensar os estágios significa viabilizar a concretude da relação teoria-prática na formação docente. Ademais, podem eles se tornar o principal elo de ligação entre o ensino superior e a educação básica. Para tanto, é indispensável que sejam considerados como uma participação ativa e orientada do formando em *todas* as funções docentes (como ocorre há muito na formação de outros profissionais). Premidas pelas recentes determinações de uma prática de ensino de no mínimo trezentas horas (documentos do MEC sobre a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental sugerem *oitocentas* horas), as universidades não podem deixar de relacionar a execução dos estágios de licenciatura à tão falada e pouco vista interação ensino-pesquisa-extensão. Somente relacionando estas três dimensões da ação universitária, será possível contabilizar significativamente tamanha carga horária num momento em que se recomenda o *enxugamento* dos cursos na elaboração de novas propostas curriculares. Finalmente, há de se considerar a possibilidade de que os estágios extra-curriculares venham a integrar a formação do professor. A criação de legislação acadêmica sobre esse aspecto não só auxiliaria no cumprimento da exigência das trezentas (ou mais) horas de prática, como solucionaria o dilema dos alunos que já atuam como professores, e cuja experiência só é considerada informalmente na licenciatura.

No que toca aos conteúdos pedagógicos e integradores, sugere-se aqui uma tentativa de síntese entre três contribuições recentes de sentido universalista. Gauthier (1998) propõe, como fator de definição da identidade profissional do educador, a

mobilização de saberes *disciplinares* (relativos às áreas do conhecimento), *curriculares* (os programas de ensino), das *ciências da educação* e da *tradição pedagógica* (os contextos da produção teórica e da sua concretização nas práticas escolares), *experenciais* (a jurisprudência particular de cada educador) e da *ação pedagógica* (que validaria, ou não, saberes e práticas). Perrenoud (2000) considera que o desenvolvimento de novas competências emergentes (organizar e dirigir situações de aprendizagem; envolver alunos pais; trabalhar em equipe; participar da administração escolar; utilizar novas tecnologias; enfrentar dilemas éticos da profissão; administrar a auto-formação continuada etc.), integradas àquelas consideradas clássicas (dar aulas; estabelecer disciplina; avaliar adequadamente; manter bom relacionamento), poderia enunciar problemas e esclarecer procedimentos para a formação e o exercício da docência. Sacristán & Pérez Gómez (2000) defendem um *ensino para a compreensão* capaz de transformar a própria escola e facilitar, por meio dela, o desenvolvimento de indivíduos pensantes, atuantes e relativamente autônomos. Isso requer o auto-entendimento do professor no contexto da complexidade geral da prática educativa. Assim, a formação da profissionalidade fundamentar-se-ia num *bom julgamento ilustrado pelo saber* das práticas que afetam o sentido e o desenvolvimento do ensino – *funções* da escola e suas *relações* com os meios de comunicação de massa, princípios metodológicos, currículo, conteúdos, avaliação –, considerando as suas potencialidades transformadoras. Tais saberes, competências e atitudes, associados criticamente aos procedimentos convencionais bem sucedidos, acenariam com a possibilidade de uma formação ampliada, auto-consciente e integrada ao exercício profissional.

Fora da universidade, especificamente no campo de atuação do educador, há igualmente muito o que fazer. Se considerarmos que o acesso e o usufruto dos bens simbólicos e da cultura elaborada são condições imprescindíveis para que o indivíduo se humanize e venha a ter condições de lutar pela conquista da cidadania, numa sociedade desigual, e se considerarmos que a escola é a instituição que ainda pode fazer chegar aos explorados e excluídos o saber

elaborado, se tivermos em conta tais premissas, então haveremos de, com os meios dos quais dispomos, assumir a causa da escola pública. Isso é possível a professores e alunos universitários, fazendo uso da crítica qualificada, denunciando situações de descaso e abandono, agindo de maneira organizada nos diversos movimentos sociais que elegem a causa da educação. A universidade e a rede públicas são campos potencialmente férteis ao desenvolvimento de projetos alternativos em busca de uma educação escolar significativa, nos quais devem tomar parte tanto profissionais quanto aprendizes.

Ações desse tipo, longe de apenas terem em vista incrementar um mercado de trabalho – algo perfeitamente necessário e lícito – apontam para a concretização da possibilidade de a escola contribuir com a tarefa democratizante de formar cidadãos esclarecidos. São, sem dúvida, lutas pontuais no contexto de outras mais amplas (por salários condignos, por escola pública universal de qualidade, por transformações sociais substantivas) que, bem ou mal, vêm sendo encaminhadas. Afinal, faz (ou deveria fazer) parte da formação para o magistério lidar com a complexa e concreta multiplicidade do real. Quem sabe, a médio prazo, a ação docente qualificada possa mudar o enunciado vulgar para quem sabe ensina, quem não sabe dá aulas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei N.º 4.024/61* (Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
_____. *Lei N.º 5.540/68* (Reforma Universitária).
_____. *Lei N.º 5.692/71* (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus).
_____. *Lei N.º 9.394/96* (Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997. v. 8.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília/DF: MEC/SEMT, 1999. v. 4: Ciências Humanas e suas Tecnologias.

_____. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação*. <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm>>. Acesso em: 19 mar. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena*. <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer09.shtm>>. Acesso em: 15 maio 2001.

CABRAL NETO, Antônio. Notas para uma discussão contextualizada sobre o projeto político-pedagógico. In: ALMEIDA, Maria Doninha de (Org.). *Projeto político-pedagógico*. Natal: UFRN, 2000. (Coleção pedagógica; n.1).

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Estudando alguns problemas dos cursos de Licenciatura. *Ciência e Cultura*, v. 42 n. 1, p. 97-100, 1990.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. *Revista Brasileira de História USP*. n. 100. São Paulo: USP, p. 627-52, 1974.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco P. de Lima. Ijuí/RS: Unijúi, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR. Paulo. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988. 180 p.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta Curricular de Ensino de 2º Grau*. Natal: SEC/RN, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987. 267 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMES, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1981.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

UMA REFLEXÃO SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA

Valéria Carvalho da Silva*

Tomando por base as discussões, reflexões e constatações que têm emergido dos grupos que (re)elaboram mudanças curriculares, é nítida a crise de paradigmas pela qual passamos, fazendo pairar no ar muitas incertezas na busca de caminhos que dêem conta da realidade que se nos apresenta. Segundo estudos de Kleber (2001), uma questão central está suspensa: como organizar o ensino considerando o amplo espectro de possibilidades que se apresenta no contexto do “...mundo do trabalho, no mundo das relações sociais e no mundo das inserções simbólicas...” e que, sobretudo, contemple a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo? E, ainda, que possibilite um trato sistêmico na construção e produção do conhecimento não fragmentado, mas que privilegie uma dinâmica interdisciplinar globalizadora?

Levando-se em conta o caráter heterogêneo, no que se refere ao perfil dos alunos que vem compondo os nossos cursos superiores, a elaboração de uma proposta curricular para uma Licenciatura, deverá, necessariamente, contemplar essa pluralidade, abrindo espaço para uma construção aberta, não diretiva, e que possibilite uma ação interativa dos participantes – discentes e docentes. É importante que suas histórias sejam consideradas no processo de construção do conhecimento, se pensarmos que estamos em constante processo de reelaboração, tanto em nível conceitual quanto prático.

Numa perspectiva abrangente as práticas educativas emergem de processos contextuais e de dinâmicas que envolvem

* *Valéria Carvalho da Silva* é Professora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

questões de ordem social, pedagógica, política, filosófica e cultural. Nessa ótica, uma proposta educacional que se pretenda profícua, deve considerar tais aspectos, incorporando-os, de forma sistêmica, ao processo de construção do conhecimento, no qual o estudante possa, numa relação dialética com sua realidade, desenvolver, com eficiência e competência, o seu aprendizado, ampliando seu universo de conhecimento. As competências profissionais são consideradas essenciais à atuação profissional do professor e devem, por isso, orientar as ações de formação. O licenciando deverá criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o seu desenvolvimento, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas.

Segundo Severino (1996) o conhecimento é a única ferramenta de que dispomos para a construção de nossa ação individual e coletiva e, conhecer, por sua vez, significa conhecer o objeto e construir o objeto significa pesquisar. Só aprendemos, só nos apropriamos do conhecimento, se participamos efetivamente da construção do objeto desse conhecimento, seja ele um conceito, uma teoria, um fenômeno empírico ou uma situação concreta. Portanto, a educação escolar nos seus diferentes níveis, deve tomar efetivamente a responsabilidade de, através do processo ensino-aprendizagem, do conhecimento acumulado pela humanidade e dos métodos e técnicas de pesquisa e produção de novos conhecimentos, dar ao educando o subsídio necessário para o exercício de uma cidadania consciente, crítica e participante.

A educação universitária deverá estar comprometida com a questão da competência na formação intelectual de seus alunos, mediante uma conscientização crítica dos processos sociais inerentes ao acesso ao conhecimento, ou seja, à possibilidade do exercício da cidadania.

É de fundamental importância que o professor esteja preparado e domine conhecimentos que o possibilite desenvolver uma educação que inclua a contemporaneidade, levando em conta o que a caracteriza, bem como suas possibilidades culturais. É

necessário que o professor respeite e reconheça o conhecimento e as experiências que os alunos possuem, fruto do seu meio sócio-cultural, de seu cotidiano, e que contribua para o reconhecimento do mesmo e para ampliar o universo desse conhecimento.

No documento “*Subsídios para a elaboração de proposta de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas*”, que atende à solicitação da Secretaria de Ensino Superior/SESU/MEC e se insere no conjunto das ações de articulação demandadas pelo Projeto Estratégico Integrador “Flexibilização Curricular no Ensino Superior/99”, encontramos pressupostos para o cenário das tendências e desafios para o nosso egresso. Um dos pressupostos diz que o professor deverá exercer uma atividade profissional de natureza pública (que diz respeito a toda a sociedade), uma prática compartilhada que terá dimensão coletiva e pessoal e que implicará, simultaneamente, em autonomia e responsabilidade. O trabalho do professor deverá ter como perspectiva o desenvolvimento dos alunos como pessoas nas suas múltiplas capacidades – e não apenas a transmissão de conteúdos específicos das disciplinas. Isso implica em uma atuação profissional intelectual e política.

Nessa perspectiva, podemos fundamentar a ação de ensinar com a citação de Paulo Freire (1996, p. 25-26):

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender... Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar... e perceberam que era possível – e depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

Ainda segundo Freire (1996), ao vivenciarmos a prática de ensinar/aprender com autenticidade, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética. E, nesse processo, é possível deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador, crítico, sujeito da construção e reconstrução do saber, ao lado do educador, também sujeito do processo.

Um Curso de Licenciatura pressupõe integrar ao processo ensino-aprendizagem o cotidiano dos alunos, abrindo espaços para o contexto sócio-cultural que faz parte da história de cada um. Em pesquisa realizada por Kleber (2000), no que tange à formação do educador, as questões relacionadas à cultura estão localizadas no âmago da prática pedagógica. O que se revela na prática é que os licenciados carecem de uma formação que lhes viabilize as condições de identificar os problemas pedagógicos nas diferentes situações de atuação, bem como as possibilidades de buscarem soluções que promovam transformações no seu contexto.

Segundo a autora citada, um Curso de Licenciatura deverá, obrigatoriamente, estar articulado com os outros níveis de ensino e dar condições aos graduandos para uma atuação significativa no ensino básico. Para tanto, podemos nos reportar às recomendações de Souza (1996), quanto à atividade de Prática de Ensino, que deve ser organizada em três etapas, destacando, num primeiro momento, a observação e discussão do ensino em diferentes espaços institucionais e informais para se perceber os campos de atuação. Em uma segunda fase, de forma gradativa, o aluno assumiria algumas tarefas, participando de planejamentos, projetos de pesquisa acompanhados de reflexões, seminários e leituras. A fase final se daria através de uma atuação intensiva como regente de classe. Essa experiência concreta poderá propiciar ao aluno uma vivência que projeta a profissão de professor, exercitando, também, suas potencialidades nos aspectos da competência pedagógica e sócio-política.

Reconhecemos a necessidade de elaborarmos um currículo que propicie uma vivência aos alunos, que não fragmente o conhecimento e que

facilite a compreensão mais crítica e reflexiva da realidade, ressaltando não só as dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos (SANTOMÉ, 1998, p. 27).

Assim, a experiência educativa propicia

ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, se produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a esta tarefa. Tudo isso reflete um objetivo educacional tão definitivo como é o aprender a aprender. (SANTOMÉ, 1998)

O planejamento das atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, dirigidas à formação do educador, deverão estar voltadas para o desenvolvimento de uma proposta integradora, partindo da observação, da vivência e interação com a realidade, estimulando a produção de novos conhecimentos e abarcando, gradativamente, outras dimensões estéticas e socioculturais. Dessa forma, estaremos enfrentando o desafio de uma aprendizagem constante, onde acompanharemos e participaremos das transformações sociais e culturais do nosso tempo. E assim, os Cursos de Licenciatura poderão cumprir sua finalidade maior que “...é proporcionar uma educação voltada para a emancipação de sujeitos históricos capazes de construir seu próprio projeto de vida” (Kleber, 2001, p. 7).

No Parecer N°: CNE/CP 27/2001, aprovado em 02/10/2001, mais precisamente no Art. 12, § 1º, podemos ler que a prática pedagógica, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulada do restante

do curso. A prática pedagógica, portanto, deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, isto é, deverá estar implícita no interior das áreas ou disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas.

Considerando que nas Diretrizes Gerais para as Licenciaturas/SESU a proposta de metodologia está pautada na articulação teoria-prática, na solução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional, em cada uma das áreas/disciplinas do curso estaremos garantindo espaços curriculares, tempos e meios que permitam a construção dos conhecimentos experienciais necessários à atuação do professor.

Nesse sentido, alguns princípios metodológicos gerais precisam ser explicitados:

- 1) **Solução de situações-problema** como eixo metodológico principal, uma vez que o desenvolvimento das competências profissionais implica pôr em uso conhecimentos adquiridos;
- 2) **Postura de investigação** como uma atitude cotidiana de busca de compreensão, construção autônoma de interpretações da realidade, formulação de hipóteses e práticas de análise;
- 3) **Prática como componente curricular e estágio curricular supervisionado** que estarão presentes desde o início do curso e deverão se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades do trabalho acadêmico, a prática de ensino concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Essa relação ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática, tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001.

Uma concepção de prática como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22).

Quanto ao estágio curricular supervisionado, esse mesmo Parecer cita que deverá ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional.

Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.

Os conteúdos propostos no projeto político-pedagógico do curso serão meios, e não um fim, para possibilitar a formação de um profissional competente no sentido da capacitação pedagógica, de forma contextualizada, mediante uma postura crítica e participativa da própria realidade.

A disciplina como um fim, pode promover a fragmentação do conhecimento. O conhecimento disciplinar deverá ser proposto como uma, entre várias possibilidades de promover a aquisição de competências. A disciplina será acomodada a áreas de conhecimento, garantindo, assim, o seu caráter multi e interdisciplinar, uma vez que a ênfase se dará à área e no seu respectivo planejamento coletivo.

A concepção de ensino que se baseia apenas na transmissão de conteúdos e sem nenhuma garantia de interdisciplinaridade dos mesmos, contribui para a fragmentação e a especialização do

conhecimento, e não para a apreensão da sua totalidade. O conhecimento especializado, nesse sentido, torna-se uma forma particular de abstração que extrai um objeto de seu contexto e põe em risco a relação com o todo.

Sobre a fragmentação dos saberes, Edgar Morin observa:

Daí decorre o paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas de conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas. Por que? Porque se desconhecem os princípios maiores do conhecimento pertinente. O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem o apreender do que está tecido junto (2000, p. 45).

Sendo assim, é necessário uma formação abrangente que abarque tanto os aspectos específicos da área como os aspectos que complementem características múltiplas, o que implica em:

- Planejamento interdisciplinar no plano de ensino;
- Foco na construção de competências. As competências são ações e operações mentais de caráter cognitivo, afetivo e psicomotor que, associadas a conhecimentos e experiências, geram habilidades. Os conceitos e conteúdos das disciplinas ensinados na escola devem estar voltados para o desenvolvimento de competências amplas e gerais – *o saber fazer*;
- Contextualização do ensino. O mundo do trabalho aparece nesse quadro como meta principal. Será através da compreensão e simulação do seu próprio cenário que se dará a contextualização dos conteúdos. Os conteúdos – seja em que forma se apresentem - só terão efetivo valor

se proporcionarem competências ou evidenciarem em que momento, para o futuro profissional, tais elementos da aprendizagem tornar-se-ão indispensáveis.

Procurando adequar-se às mudanças ocorridas no ensino, sobretudo na retomada de uma visão não compartimentada do saber, propomos um curso de licenciatura que invista na formação de um profissional capaz de detectar, propor e vencer desafios, interagindo no cenário das perspectivas de mudanças e inovações. Dessa forma, o egresso deverá ser capaz de:

- Observar, perceber e discutir os problemas pertinentes à educação em termos locais, regionais, nacionais e globais;
- Articular os diferentes paradigmas que compõem o campo educacional, construindo conhecimento e veiculando valores, de modo a assegurar às crianças, jovens e adultos do campo escolar e não-escolar, o direito de acesso à cultura, refletindo sobre suas manifestações;
- Reelaborar processos, formas, técnicas, materiais e valores estéticos na prática pedagógica, envolvendo o pensamento reflexivo e crítico;
- Utilizar adequadamente metodologias e técnicas de pesquisa científica e tecnológica na sua prática pedagógica.

Os cursos de graduação, nessa perspectiva, implicam numa formação que rompa com o processo de aquisição do conhecimento por meio de, tão somente, sua transmissão, mas que, sobretudo, propicie ao graduando uma participação ativa no processo ensino-aprendizagem. Essa postura modifica o papel do aluno enquanto mero receptor e, também, o papel do professor como o que detém o conhecimento a ser transmitido.

O sistema de referência dos currículos atuais se baseia num sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a ter certeza da imutabilidade

das coisas. Precisamos nos preparar, educadores e educandos, para vivermos num contexto de incertezas e instabilidade, enfrentando o desafio da aprendizagem constante.

A relação teoria e prática deverá ser o eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão de especialistas de ensino de pedagogia. *Documento norteador para as comissões de verificação com vistas à autorização e reconhecimento de curso normal superior*. Brasília/DF: reunião em 31 de janeiro e 01 e 02 de fevereiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Brasília/DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Subsídios para a elaboração de proposta de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas*. Março/1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEBER, M. *Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de Música: um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado). São Paulo: UNESP, 2000.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, J. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: 5º ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1996. *Anais...* Londrina, 1996.

A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA UFRN: A BUSCA POR NOVOS PARADIGMAS

Arlete de Jesus Brito*

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem sido grande a demanda por professores de matemática no Rio Grande do Norte. Segundo dados da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado, no concurso público para professores de matemática, realizado no ano de 2000, de 322 vagas oferecidas apenas 224 foram preenchidas. Além disso, um grande número de professores que leciona tal disciplina não tem formação na área. No ano de 2001, de 1900 professores de matemática atuantes na rede estadual somente 849 possuíam o curso de licenciatura nessa área.

Para cumprir o seu papel social no que se refere à formação de professores, a universidade precisa, entre outras ações, garantir, não só a boa qualificação dos futuros professores, mas, também, que a maioria dos alunos que ingressam no Curso de Licenciatura em Matemática consiga concluí-lo.

Esse fato, aliado à solicitação da equipe de avaliadores do MEC, para que fosse elaborado, em dois anos, o projeto pedagógico do Curso de Matemática da UFRN, gerou a necessidade de uma discussão acerca de novos parâmetros para a formação inicial dos professores de matemática.

A discussão nacional acerca de tais parâmetros vem ocorrendo há algumas décadas, mas se intensificou a partir dos anos oitenta em consequência da redemocratização da sociedade

**Arlete de Jesus Brito* é Professora do Departamento de Matemática do Centro de Ciências Exatas e da Terra – CCET da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

brasileira e da instituição da Educação Matemática enquanto área de pesquisa. No Primeiro Encontro Paulista de Educação Matemática, realizado em 1989, o Grupo de Trabalho sobre Formação do Professor de Matemática ressaltou a dicotomia formação específica versus formação *pedagógica* que vem ocorrendo nos cursos de licenciatura, concluindo que

... o funcionamento dos cursos leva a uma excessiva separação entre a Universidade e a Escola e à fragmentação dos conteúdos que não são reconhecidos como idênticos quando tratados em disciplinas diferentes (SOUZA et al., 1995, p. 43).

Soares et al. (1997, p. 29), analisando a formação específica do licenciado em matemática, afirmam que o contexto em que vão atuar o licenciado e o bacharel em matemática são completamente diferentes. A formação específica do licenciado demanda

... o aprofundamento da compreensão dos significados concretos dos conceitos matemáticos, a fim de que possa contextualizá-los adequadamente para o aluno de 1º e 2º graus. Ele estará ajudando seus alunos a se apropriarem do conhecimento matemático não como dedução puramente lógica de axiomas, mas sim, através de construções que sejam significativas e relevantes dentro da vida social.

Segundo as propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, divulgadas pelo Conselho Nacional de Educação, a Licenciatura tem terminalidade e integralidade próprias o que exige

... a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga

formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1 (BRASIL, 2001, p. 7).

Essas discussões em torno das licenciaturas em matemática têm como fundamento a mudança de paradigma acerca do que é ser um bom professor de matemática. Segundo Moura (1995, p. 23), tal mudança

... permitiu considerar a formação do professor como um contínuo, em que toma parte o conjunto de fenômenos vivenciados por este e as ações empreendidas, no sentido de entender estes fenômenos em busca de transformá-los em conteúdo de ensino. O educador, como sujeito que aprende, pode errar, pode pesquisar, pode inventar, pode recriar, etc.

A versão provisória das Diretrizes Curriculares para Cursos de Licenciatura em Matemática (BRASIL, 1999) afirma que

... é necessário articular conteúdos e metodologias, tendo em vista que abordar de forma associada os conteúdos e o respectivo tratamento didático é condição essencial para a formação docente.

Ainda segundo as Diretrizes (BRASIL, 2001, p. 7), tal formação deve preparar o futuro professor para:

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II. o acolhimento e o trato da diversidade;
- III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV. o aprimoramento em práticas investigativas;
- V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

- VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Esses referenciais acerca da formação inicial do professor de matemática indicam que a elaboração do projeto pedagógico da licenciatura em matemática demanda novos paradigmas, tanto no que se refere à relação entre disciplinas específicas e pedagógicas, quanto à preparação para a inserção do futuro profissional na escola de educação básica.

Para a elaboração do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRN nos orientamos pelas etapas sugeridas por Vasconcellos (1999), quais sejam: estudo do marco referencial; diagnóstico das necessidades do curso; determinação das linhas de ação; realização interativa; e avaliação em conjunto.

Após a realização da primeira análise bibliográfica sobre os cursos de licenciaturas em matemática e a formação inicial de professores nessa área, organizamos um diagnóstico para avaliar a situação do Curso de Licenciatura de Matemática na UFRN.

DIAGNÓSTICO DO CURSO

Inicialmente, aplicamos dois instrumentos para diagnosticar a situação do curso. Um deles foi elaborado, juntamente com os alunos do componente curricular Didática da Matemática, no ano de 2000, e teve como objetivo verificar qual a avaliação dos discentes sobre a Licenciatura em Matemática da UFRN. O outro instrumento, organizado em 2001 pela equipe de elaboração do projeto pedagógico da Licenciatura, teve por meta analisar os hábitos de estudo dos alunos ingressantes no Curso.

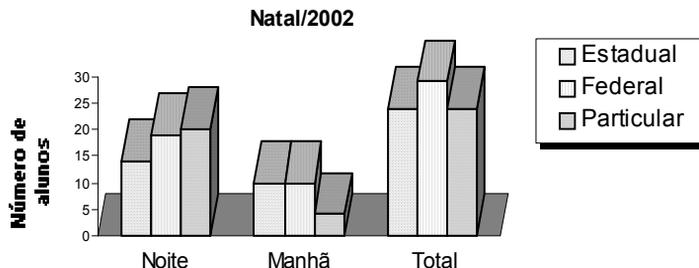
No ano de 2000 estavam matriculados 220 alunos na Licenciatura em Matemática no turno noturno e 180 no turno diurno. Estudo, realizado por Brito (2000), revelou que em uma amostra de

118 alunos, 49 já trabalhavam como professores, 58 pretendiam exercer o magistério quando concluíssem o curso e 11 não pretendiam exercer a profissão, ou seja, dos alunos entrevistados, cerca de 90% pretendiam ser professores de matemática. Mas, nos últimos anos, têm-se observado que o rendimento escolar de vários alunos empenhados no Curso tem sido afetado negativamente por conta da necessidade de trabalhar.

No entanto, e apesar das dificuldades da profissão de professor, tais como aquelas que caracterizam a escola pública e os problemas salariais, a procura pelo Curso de Licenciatura em Matemática tem se mantido relativamente estável. Entre 1998 e 2000, o número de concluintes no curso de Licenciatura em Matemática, por ano, manteve-se na média de 25 alunos.

Um questionário aplicado, no ano de 2001, junto a 56 alunos ingressantes na Licenciatura em Matemática, buscou caracterizar os hábitos de estudo e de leitura dos novos alunos, o tipo de escola de que são provenientes e suas expectativas em relação ao Curso. Constatamos que a maior parte dos alunos entrevistados é egresso do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET –, conforme a visualização seguinte.

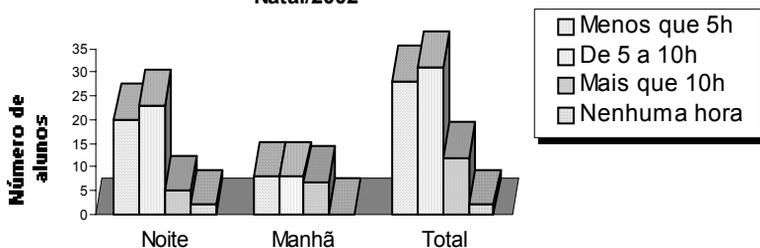
Alunos de Licenciatura em Matemática que ingressaram em 2001 segundo o tipo de sistema educacional em que realizaram o Ensino Médio



Fonte: Alunos do Curso de Licenciatura em Matemática

Observamos, também, que a maior parte dos alunos dispõe de cinco a dez horas para estudos extra-classe. O resumo seguinte demonstra tal constatação.

Alunos de Licenciatura em Matemática que ingressaram em 2001 segundo o tempo disponível para estudo Natal/2002



Fonte: Alunos do Curso de Licenciatura em Matemática

Além do reduzido tempo disponível para estudo, metade dos alunos entrevistados mostrou pouco hábito de leitura, pois, segundo eles, no último ano ou leram apenas livros didáticos ou não leram livro algum. O pouco hábito de leitura é um dos grandes problemas apresentados pelos professores de matemática da escola básica. A leitura da maioria restringe-se ao livro didático adotado pela escola em que lecionam, tendo em vista a preparação de suas aulas. O excesso de trabalho e a dificuldade de acesso a uma bibliografia especializada durante a sua formação inicial e, também, na contínua, tem impossibilitado uma maior reflexão sobre a prática profissional dos professores e sobre a possibilidade de buscar novos caminhos para a superação dos problemas encontrados no processo pedagógico do ensino de matemática.

Em relação às expectativas dos alunos entrevistados, no que se refere ao Curso, a maioria afirmou que esperava adquirir a

formação matemática necessária para ensinar. Entre esses alunos, alguns também se referiram à expectativa de terem a formação pedagógica necessária à prática docente. Outros disseram não ter expectativas relacionadas ao Curso. Nenhum aluno se referiu à continuidade dos estudos ao nível de pós-graduação, nem à pesquisa, o que mostra um desconhecimento dessas possibilidades profissionais.

Ao confrontarmos os últimos resultados com a avaliação do Curso feita pelos alunos, no estudo realizado em 2000, concluímos que nem mesmo as expectativas básicas têm, no entender dos alunos, sido alcançadas.

No parecer de 54% entre 118 alunos entrevistados, as disciplinas específicas que compõem o Curso de Licenciatura de Matemática não têm, de maneira geral, oferecido subsídios para o magistério nos ensinos fundamental e médio. Segundo os mesmos alunos, eles não conseguem perceber a relação entre a matemática aprendida no curso superior e aquela ensinada na escola de educação básica. Além disto, 45% dos entrevistados consideraram que as disciplinas relativas ao aspecto propriamente pedagógico também não têm cumprido plenamente o objetivo de fornecer subsídios para o exercício do magistério.

Entre os professores do Curso de Matemática parece, também, haver um consenso sobre esse assunto. Segundo consta no relatório da Comissão de Especialistas do MEC, de 1999, a Coordenação e os professores do Curso de Matemática, no que se refere à Licenciatura, avaliaram, que a formação específica não tem se articulado com as disciplinas pedagógicas.

Por outro lado, o bom desempenho dos alunos da Licenciatura em Matemática da UFRN, tanto nos últimos Exames Nacionais de Cursos/Provão, quanto em concursos públicos para professores, indica que tal formação tem atendido às expectativas implícitas nos exames e concursos públicos. Portanto, fazia-se necessário encontrar caminhos que conseguissem explicitar as relações existentes entre a matemática estudada no nível superior e aquela ensinada na escola de educação básica, analisando-se

possíveis metodologias de ensino, a partir das recentes pesquisas em Educação Matemática e, ao mesmo tempo, sem deixar de considerar os conteúdos matemáticos e pedagógicos que vêm sendo tradicionalmente trabalhados na Licenciatura. Era necessário, também, que buscássemos possibilidades de inserir o futuro professor na realidade da educação básica, de modo que o futuro professor consolide uma visão global e crítica acerca da educação básica, notadamente no que se refere à sua inserção na comunidade, ao projeto pedagógico, à sua prática em sala de aula, o que não tem sido conseguido pelas atuais Práticas de Ensino.

A partir desse diagnóstico e dos referenciais teóricos analisados, traçamos o perfil desejado para o egresso, os objetivos a serem atingidos pelo Curso e as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

PERFIL DO ALUNO EGRESSO

Para traçar o perfil do egresso, a equipe de elaboração do projeto, tomando por base os estudos e o diagnóstico efetuados, se dividiu em duplas e cada dupla sistematizou como achava que deveria ser esse perfil. Após isso, os quatro textos que resultaram da reflexão de cada grupo foram discutidos, organizados e transformados no texto final, no qual indicamos que espera-se que o aluno, ao final do curso:

- tenha desenvolvido a prática de busca por novos conhecimentos;
- atue profissionalmente com base em uma postura humanística e social;
- conheça e utilize criticamente novas tecnologias;
- desenvolva uma capacidade de liderança participativa e democrática em seu ambiente de trabalho, criando e adap-

tando métodos pedagógicos, escolhendo conteúdos pertinentes para o ensino e interferindo no projeto pedagógico da escola;

- tenha apreendido e relacionado os conceitos fundamentais da álgebra, da geometria e dos processos aleatórios, compreendendo a inserção desses conceitos tanto no ensino básico quanto no superior;
- tenha uma visão histórica e crítica da matemática;
- interprete e se expresse com clareza nos diversos sistemas de linguagem, ou seja, língua materna, linguagem algébrica, estatística, computacional, geométrica etc.

Esse perfil vai ao encontro das competências e habilidades que, segundo as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), precisam ser desenvolvidas na formação do futuro professor. Tais competências e habilidades, segundo o MEC, devem ser referentes:

- ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- à compreensão do papel social da Escola;
- ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- ao domínio do conhecimento pedagógico;
- ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica para o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Para alcançar os perfis delineados e desenvolver as competências e habilidades definidas, organizamos os componentes curriculares de modo a buscar, sempre que possível, a integração dos conhecimentos matemáticos, dos pedagógicos e dos relativos à formação geral, conforme quadro à seguir:

Competências /Habilidades	Conhecimentos matemáticos	Conhecimentos Gerais	Conhecimentos Pedagógicos
Referentes ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática	TODAS DISCIPLINAS	TODAS DISCIPLINAS	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos Sócio-Filosóficos de Educação - Didática - Didática da Matemática - História da Educação Matemática - ESTÁGIO I E II - Fundamentos da Psicologia da Educação - Didática
Referentes à compreensão do papel social da Escola	Tópicos de História da Matemática Didática da Matemática ESTAGIO I E II	História da Educação Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - História da Educação Matemática - Fundamentos da Psicologia da Educação - Didática - ESTAGIO I E II - Didática da Matemática

Este trabalho foi concomitante à determinação da carga horária do curso e à discussão de como entenderíamos a diferença entre prática como componente curricular e estágio. Poderíamos ter optado por criar componentes curriculares específicos para prática de ensino, porém entendemos que tal opção não colaboraria com a superação da dicotomia: disciplinas específicas versus disciplinas pedagógicas. Sendo assim, estudamos em quais matérias poderiam ser discutidos, ao mesmo tempo, o conhecimento matemático ministrado no nível superior e aquele abordado na educação básica, de modo a analisar, com os futuros professores, metodologias de ensino e obstáculos epistemológicos e didáticos que têm, historicamente, se impostos no processo de ensino-aprendizagem da matemática.

Esta opção gerou uma grande dificuldade para nós porque, apesar dos novos paradigmas relativos à educação e à epistemologia da ciência, que pressupõem a não fragmentação do conhecimento, ainda estamos presos à tradição mecanicista que compartimentaliza os conhecimentos, encarando-os institucionalmente como “feudos do saber”. Esta dificuldade deve ser analisada e discutida em busca de sua superação e da integração dos diversos saberes que devem configurar o Curso de Licenciatura em Matemática da UFRN.

O Estágio Supervisionado também é outro problema a ser resolvido. O aumento da carga horária e a imposição de uma nova postura frente à inserção do licenciando na escola de educação básica exigem posicionamentos que devem ser, urgentemente, tomados pelos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Além dos componentes curriculares e de Estágio Supervisionado, buscamos garantir o acesso dos futuros professores nas atuais discussões sobre ensino-aprendizagem de matemática, também por meio das Atividades de Formação Acadêmica, caracterizadas pela participação dos licenciandos em congressos sobre educação, educação matemática e em projetos de pesquisa, como alunos bolsistas do PET (Programa Especial de Treinamento), do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) e de outros programas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Brasília/DF, 2001.

BRITO, Arlete de J. *Estudo sobre a situação dos alunos de Matemática na UFRN*, 2000.

MOURA, M. O. Formação do profissional de educação matemática. *Temas e Debates*. Ano VIII, n. 7, Blumenau: SBEM, p. 16-26, 1995.

SOARES, E. F.; FERREIRA, M. C. C.; MOREIRA, P. C. Da prática do matemático para a prática do professor: mudando o referencial da formação matemática do licenciado. *Zetetiké*, Campinas/SP: CEMPEM, v. 5, n. 7, p. 25-36, jan./jun. 1997.

SOUZA, A. C. C. ; TEIXEIRA, M. V.; BALDINO, R. R.; CABRAL, T. C. B. Novas diretrizes para a licenciatura em matemática. *Temas e Debates*. Ano VIII, n. 7, Blumenau:SBEM, p. 44-66, 1995.

VASCONCELOS, C. S. *Planejamento*: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Liberdade, 1999.

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Oficinas Gráficas da EDUFRN
Editora da UFRN, em julho de 2004.