

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 inexistente 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 constituirão 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.