

# Uma Contribuição ao Resgate Acadêmico da Experiência Docente

Maria Lucília N.A. Alencar \*\*

É sabido que o resgate da dignidade profissional do professor da escola pública — que supõe a conquista da respeitabilidade de condições políticas, científicas, pedagógicas, materiais e salariais — não se faz apenas pelo aperfeiçoamento de sua formação acadêmica inicial. A dignidade da carreira docente na escola pública é, antes de tudo, uma questão de priorização da educação pública nas políticas governamentais. É também matéria de responsabilidade das associações de classe — sindicatos e associações profissionais — de cada comunidade escolar e, diríamos, de segmentos mais amplos da sociedade a medida que, neste país, se desenvolva uma consciência social esclarecida, comprometida com a construção da cidadania.

A intencionalidade que nos orientou nesta pesquisa sobre o significado existencial do fenômeno ser professor na escola pública, diz respeito, entretanto, à formação acadêmica do professor nos cursos de licenciatura — não apenas à licenciatura em Pedagogia — nosso objeto cotidiano de trabalho na universidade. É, portanto, à formação acadêmica inicial do professor que, neste estudo, dirigimos a nossa reflexão final, sem nem por isto perder de vista as relações que dele remetem à qualidade da escolarização como um todo, à formação de normalistas, e à educação continuada dos professores em exercício.

Entendemos que os problemas da formação acadêmica inicial do professor, assim como dos demais profissionais formados em nível superior, advêm de uma concepção de universidade — de currículo acadêmico, do processo ensino-aprendizagem, de pesquisa, da relação professor-aluno,

da relação da universidade com o seu meio ambiente social e natural — fossilizada por um modelo hegemônico de racionalidade, a racionalidade da ciência moderna, cujo trato do conhecimento se processa por via:

— da sua fragmentação — a relação entre os conhecimentos se dando apenas por justaposição;

— da sua cristalização — o conhecimento se apresentando na sua versão definitiva, acabada e, porque não dizer, dogmática, supervalorizando a sua replicação e transferindo ao ensino o objetivo da simples reprodução;

— de sua recusa à subjetividade — o que sugere “um conhecimento independente do sujeito”, portanto, destituído de intencionalidade;

— da sua assumida neutralidade, o que supõe um conhecimento sem engajamento ético-político, distanciado dos problemas concretos da existência;

— da sua redução face à complexidade do real;

— da sua hierarquização, com ênfase na supremacia do conhecimento teórico sobre a experiência — a teoria subordinando a prática — e com sobrevalorização de determinadas áreas do conhecimento. Pelo senso comum da academia, parece haver ciências mais científicas que outras. Melhor dizendo, haveria áreas do conhecimento que teriam atingido um estatuto científico ainda não alcançado pelas demais. Aqui, há que se perguntar: não seria o conhecimento da educação, que não se comporta necessariamente pelo paradigma experimental, considerado como de natureza não-científica? Não seria a hegemonia metódica das ciências naturais, que se expande para

além desse nicho histórico, a causa da discriminação das licenciaturas pelos cursos correlatos de bacharelado?

Se hoje se propala a crise dos paradigmas científicos tradicionais, seja pela emergência de novos parâmetros de investigação, seja pela admisão da qualidade na relação sujeito-objeto; se surgiram e vêm surgindo novas formas de racionalidade — como por exemplo, a psicanálise e as novas sínteses na área das ciências da natureza, ao ponto de hoje se falar na emergência de uma ciência pós-moderna — ainda assim é muito difícil deslocar o peso da história de nossa civilização.

Na universidade, qualquer proposta epistêmico-pedagógica que fuja aos cânones da racionalidade dominante esbarra em obstáculos à sua execução. Tanto há falta de adesão da comunidade acadêmica, dadas as resistências dos valores e hábitos instalados, como há empecilhos decorrentes de currículos universitários que são a expressão materializada das reduções intrínsecas ao modelo experimental de ciência. É o que se pode inferir da atomização das atividades e da estrutura espaço-temporal dos currículos, manifesta nos seguintes aspectos:

— a desagregação das atividades de ensino, pesquisa e extensão pela dissociação de suas funções, desde que se atribui, predominantemente, à pesquisa e aos cursos de pós-graduação a função de produzir o conhecimento e ao ensino de graduação e à extensão a função de transmitir-lo;

— a progressiva poliferação de cursos e especializações distribuídos em Institutos, Faculdades e Departamentos que, não raro, se superpõem;

— a pulverização de disciplinas, além do mais divididas em “teóricas” e “práticas”;

— o esfacelamento das atividades curriculares em cargas horárias e períodos letivos estanques, sem continuidade do processo ensino-aprendizagem, cabendo ao aluno, se for capaz, fazer a integração tanto horizontal quanto vertical do conhecimento, isto é, a integração do conhecimento que estuda nas disciplinas e atividades de um mesmo período letivo e nas disciplinas e atividades desenvolvidas ao longo do curso.

A nossa intenção ao final desta pesquisa é delimitar alguns pressupostos epistêmico-pedagógicos à reorientação da formação acadêmica inicial do professor, tendo em vista contribuir para

a conquista da sua respeitabilidade científico-docente. Com este objetivo, propomos:

a) a experiência didática em curso no cotidiano dos sistemas escolares como eixo longitudinal do currículo e como sua referência orientadora, uma vez que se caracterize por: sua diversidade em termos de condições evolutivas e sócio-culturais da clientela; sua acessibilidade ao planejamento, à execução e à avaliação, como processos sistemáticos e críticos, nos quais os conhecimentos teóricos orientem a organização da experiência vivida, e por ela sejam também selecionados e reordenados; sua abrangência do universo da escolaridade em processo, o que supõe vivência de todas as atividades escolares, da administração às reuniões de coordenação pedagógica, da relação professor-aluno às relações com a comunidade escolar, por exemplo; sua natureza problemática de situação existencial que, se perturba com suas imperfeições, urgências e imprevisibilidades, também multiplica os motivos à sua resolução, como que compelindo ao estudo e à criatividade;

b) uma postura epistemológica que trabalhe o saber profissional do professor como uma nova forma de ser e conhecer:

— como um processo de interrelacionamento de saberes, do científico, técnico, interativo, ético-político, ao saber cotidiano;

— como um saber capaz de se ampliar e se refazer continuamente, no movimento da dúvida, da curiosidade, da incerteza, do conflito, da transitoriedade, da paixão e do possível;

— como um saber direcionado ao diálogo, ao auto-conhecimento, ao crescimento pessoal e profissional, ao trabalho em parceria, à pesquisa, à reflexão crítica, à auto-avaliação, à ética, à descoberta de soluções e à construção coletiva da existência. Enfim, um saber fundado na dialética do ser circunstanciado e, por isto mesmo, aberto ao mundo, aos outros, à vida.

Para a operacionalização desses pressupostos, fazem-se necessários alguns arranjos políticos e condições curriculares, a saber:

— co-participação em experiências docentes em todas os períodos letivos do curso, para isto sendo necessário reservar-se, no mínimo, dois expedientes semanais para dedicação exclusiva do aluno à vivência escolar. Nos dias reservados à experiência docente seria vedada a matrícula do



aluno em outras disciplinas ou atividades acadêmicas;

— parceria efetiva da universidade com o sistema de ensino público no trabalho de formação profissional do professor. Não é aceitável a perpetuação de preconceitos e desarticulação entre instituições que se supõe tenham em comum o objetivo de melhoria da qualidade da educação. A universidade não pode e não deve continuar se colocando apenas na posição de crítica do sistema, como quem, a priori, julga saber mais, quando este saber, muito frequentemente, se restringe ao âmbito do conhecimento livresco. O sistema básico de ensino público tampouco pode prescindir da presença da universidade, enquanto agência de ensino, pesquisa e extensão, na escola. O trabalho em parceria supõe entre as duas instituições um pacto de compromissos, responsabilidades e obrigações para com a formação docente e a elevação da qualidade de ensino, envolvendo:

- a seleção de professores do sistema público, nas áreas de ensino fundamental e médio, para atuar, junto à universidade, como professores coordenadores do convívio dos licenciandos com a experiência docente. Esses professores teriam, em todos os períodos letivos, sob sua responsabilidade, estagiários em experiência docente com quem trabalhariam, em parceria, da mais simples à mais complexa atividade didática, dependendo do nível de qualificação em que se encontre o licenciando;
- a participação dos professores coordenadores de experiência docente, em conjunto com os professores da universidade, em todas as etapas do processo de orientação, acompanhamento e avaliação do trabalho do licenciando, assim como em seminários, pesquisas e demais atividades acadêmicas relacionadas à sua área de atuação;
- a remuneração dos professores orientadores de experiência docente, bem como a sua disponibilidade em termos do tempo necessário à qualidade da sua colaboração como orientador;
- a criação pelo sistema básico de ensino público, de mecanismos que estimulem o aproveitamento, nos seus quadros, dos professores formados nessa modalidade de currículo em parceria. Enquanto licenciando, o estudante também poderia receber estímulos à dedicação intensiva às atividades de sua formação;

- a vivência do cotidiano da escola básica como parte da experiência acadêmica dos professores dos cursos de licenciatura. É paradoxal que o professor universitário trabalhe com a formação do professor para a escola básica e conheça aquela escola apenas da porta para fora;

- a possibilidade de continuação das disciplinas e atividades acadêmicas em períodos letivos consecutivos. As atividades de experiência docente, por exemplo, entrariam nessa modalidade de currículo não-segmentado;

- o estímulo à participação do aluno em atividades de pesquisa e extensão acadêmicas, gerando-se mecanismos de registro dessas atividades no histórico escolar do aluno;

- a instituição, em cada curso de licenciatura, de uma comissão de coordenação responsável por promover a articulação das disciplinas e atividades acadêmicas, tendo a experiência docente continuada do licenciando como eixo aglutinador do currículo, integrador dos conteúdos entre si e com a prática docente;

- a possibilidade do trabalho interdisciplinar a partir da experiência escolar e de eixos de tematização que a sistematizem, como alternativa ao tradicional currículo por disciplinas;

- o uso do potencial tecnológico deste final de milênio para a promoção de novas formas de ensino que não a tradicional;

- a adoção da orientação acadêmica individual, no ensino de graduação, o que significa que cada aluno deva ter um professor orientador, que o assessorie academicamente no decorrer do seu curso, sempre que necessário. Esta modalidade de orientação que reputamos como significativa à formação do aluno, quando o professor orientador assume, de fato, o compromisso da orientação, foi uma experiência da qual participamos, como professora-orientadora, na Universidade de Brasília.

Pôr em prática esses pressupostos, arranjos políticos e condições curriculares não é uma tarefa fácil, principalmente em se tratando da oferta de cursos de licenciatura, que abrange a maioria das unidades componentes de uma universidade. A adesão convicta da comunidade acadêmica e do sistema básico de ensino público são condições essenciais à exequibilidade de um currículo que realize aquelas intenções. Sua imposição o condenaria ao fracasso.



Daí entendermos que um currículo dessa natureza deva ser iniciado como uma experiência, apenas com os cursos que voluntariamente a ele aderirem. Os resultados bem sucedidos propiciariam reflexos em outras cursos, encaminhando a possibilidade de generalização progressiva às demais licenciaturas.

Como dito anteriormente, o resgate acadêmico da experiência docente não esgota a questão da dignidade profissional do professor. Significa, entretanto, o fortalecimento de sua profissionalização, entendido não apenas no sentido restrito de eficiência executiva, mas, principalmente, no de autonomia pedagógica, ou de capacidade de criação, reinvidicação e luta.

\* *Este artigo é o capítulo final de minha tese de doutorado intitulada Ser Professor na Escola Pública, defendida na PUC/São Paulo em março de 1996.*

\*\* *Maria Lucília N. A. Alencar — Professora do Departamento de Métodos e Técnicas — FE/UnB.*

## Notas

1. Sobre uma ciência pós-moderna, ver: Boaventura de Sousa Santos. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro, Edições Graal Ltda. 1989.

Idem, *Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna*. In *Revista de Estudos Avançados*, vol. 2, n. 2, São Paulo, Universidade de São Paulo, maio/agosto, 1988.

2. As proposições que ora apresentamos fundamentam-se em anos de reflexão sobre a nossa experiência com a formação do professor nos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília. Destacamos, entretanto, dois trabalhos que muito nos subsidiaram:

Aloyson G. T. Pinto (Org.). *A Universidade e a Formação de Professores para Início de Escolarização*. In *Revista Educação Brasileira*. Brasília, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Ano II, n. 5, II Semestre de 1980. Este artigo é o resumo de uma proposta de curso para a formação de professores para o início de escolarização construída por uma equipe interdisciplinar de docentes da Universidade de Brasília e da Fundação Educacional do Distrito Federal, coordenada pelo professor Aloyson Pinto. Tivemos a felicidade de participar deste projeto, que muito contribuiu para o amadurecimento das nossas idéias sobre a formação do professor.

Aloyson G. T. Pinto (Org.). *Os Cursos Noturnos de Licenciatura: Um Projeto Acadêmico Orgânico para a Universidade de Brasília*. Brasília, UnB, outubro de 1993. (Mimeo). Este trabalho é o relatório de um projeto que orientou a criação dos cursos noturnos de licenciatura na UnB. O projeto foi elaborado por uma comissão interdisciplinar de docentes da Universidade de Brasília, coordenada pelo professor Aloyson Pinto.

3. Como falta paixão nos nossos alunos da Universidade! Estudar parece ser uma obrigação dolorosa. O que há de errado numa

universidade que parece esclerosar a paixão pelo conhecer?

## Bibliografia

JAPIASSU, Hilton. *A Pedagogia da Incerteza e Outros Estudos*. Rio de Janeiro, Imago, 1983.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. (Coleção Debates, 115) Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 2a. ed. São Paulo, Perspectiva, 1987.

PINTO, Aloyson Gregório de Toledo. *A Experiência Didática. Uma Abordagem Fenomenológica*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 1992. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. (Org.). *A Universidade e a Formação de Professores para Início de Escolarização*. Educação Brasileira. Brasília, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, ano 2, n. 5, jul/dez 1980, pp. 27-43.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os Cursos Noturnos de Licenciatura: Um Projeto Acadêmico Orgânico para a Universidade de Brasília*. Brasília, UnB, 1993. (Mimeo).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. *Um Discurso Sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós Moderna*. Estudos Avançados. São Paulo, USP, vol. 2, n. 2, mai/ago 1988. pp 46-71.