

Formação de professores: uma proposta para a educação superior

The teachers' training: a proposal for university level

*Lilian Anna Wachowicz**
*Zélia Milléo Pavão**

Resumo

A formação de professores em nível superior tem sido realizada na PUC-PR através do Mestrado em Educação, para o exercício da profissão docente nas instituições de ensino superior (IES), e através das licenciaturas, para o exercício da profissão docente nas redes de ensino fundamental e médio. Em todos os níveis, a formação de professores deve pautar-se pelos princípios da aprendizagem, que neste artigo são definidos como sendo: a articulação da teoria com a prática; a interdisciplinaridade; a transformação do conhecimento em pensamento e a comunicação didática.

A proposta para a formação de professores é a de um novo Curso de Pedagogia, como uma das licenciaturas historicamente existentes, e para a qual a demanda social vem crescendo fortemente, a partir das exigências da Lei de Diretrizes e Bases.

A atividade fundamental no currículo do curso é a pesquisa, para a articulação da teoria com a prática.

Palavras-chave: Princípios da aprendizagem. Articulação da teoria com a prática. Pesquisa.

Abstract

The teachers' training for university level has been accomplished in PUC-PR. Through the post-graduation course in Education, teachers are prepared to work at superior education institutions; and, through the graduation courses, they are prepared to work at first and second degree schools. In all these levels, the teachers' training presupposes some learning principles, here defined: the theory and practice articulation, the interdisciplinarity, the knowledge transformation and the didactic communication.

Here, the proposal for a teachers' training is a new Course of Pedagogy, as a graduation course that already exists, and that the social community has been strongly looking for because of the new law LDB (Law of Directives and Basis).

The main activity in the curriculum of the new Course is the research, for the articulation between theory and practice.

Key words: Learning principles. Theory and practice articulation. Research.

*Doutora em Educação, Professora do Curso de Mestrado em Educação e do Curso de Pedagogia da PUC-PR, Campus de Curitiba, Endereço para correspondência: Av. Vicente Machado, n. 2.900, CEP: 80440-020, Curitiba, PR, E-mail: educacao@rla13.pucpr.br

Muito se tem publicado sobre formação de professores no Brasil. A excelente coletânea de artigos referentes a esse assunto, apresentada no número especial da revista *Educação e Sociedade* (CEDES, n. 68, 1999), faz uma síntese histórica da questão e uma apreciação política do estado da arte, necessárias para a contextualização do nosso problema de estudo, o qual pode ser formulado da seguinte forma:

A formação de professores tem como fator principal o vetor¹ pedagógico, que se cumpre quando se efetiva a compreensão e a vivência dos princípios da aprendizagem

A questão da formação de professores assumiu grande importância no Brasil nos últimos 20 anos, em parte por efeito das reformas educativas “levadas a efeito (...) com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado” (Freitas, 1999, p. 17) e em parte pela organização dos profissionais da Educação em instituições articuladas para a conquista dos espaços sociais de seu trabalho, instituições das quais a mais representativa para o nosso estudo é a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que se organiza a partir de 1983.

Um dos maiores desafios da Anfope tem sido a normatização da questão, que se coloca primeiro na LDB (Lei de Diretrizes e Bases, de n. 9.394/96) e posteriormente em decretos e regulamentações, do Governo Federal e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Quanto ao tema na sua relação com o nível da Educação Superior, a versão oficial do Plano Nacional de Educação determina que, até o final do ano de 2006, todos os professores em exercício no Brasil deverão ter o nível superior de formação, ou seja, no prazo de 10 anos após a lei. O Decreto Federal 2.032, de agosto de 1997, vem alterar o sistema federal de Ensino Superior e a organização acadêmica das IES (Instituições de Educação Superior), trazendo o debate diretamente para o âmbito dos professores universitários da área da Educação, que historicamente no Brasil não têm apresentado grande articulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais.

O decreto estabelece que as instituições de ensino superior podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Com essas distinções, e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa, mantida no Plano Nacional de Educação elaborado pelo Relator da Comissão de Educação e Cultura,

reservando para os institutos superiores de educação, uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES, a formação dos quadros do magistério (Freitas, 1999, p. 20).

Um dos argumentos veiculados em favor do aligeiramento dos cursos é sua flexibilização, termo corrente no discurso do Banco Mundial, referente às políticas para a educação superior. Flexibilizar seria criar formas novas, ou melhor, a-históricas, para a formação de professores, tendo em vista a enorme demanda que representa o contingente de profissionais não habilitados em nível superior para o ensino em todos os graus, no Brasil.

O que vem ocorrendo é que o mercado não desconsidera, como a legislação tem feito, as formas históricas para a formação de professores. Entre um Curso de Pedagogia e um Curso dado em institutos superiores de educação, por enquanto pelo menos, a demanda é muito maior nos primeiros. Segundo presidentes de mantenedoras, o *status* dos Cursos de Pedagogia tem uma representação social muito mais clara do que os demais cursos que vêm sendo criados, o que vem gerando uma tal demanda, que, após a LDB em 96, os Cursos de Pedagogia proliferaram enormemente.

A recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, pelo Parecer n. 115/99 da Câmara de Ensino Superior do CNE, deixa clara a concepção de formação de professores que permeia as propostas atuais, ao estabelecer que a preparação dos profissionais para atuar na educação básica se dará fundamentalmente em uma instituição de ensino de caráter técnico-profissional (Freitas, 1999, p. 21).

Nosso ponto central de análise do problema é este: o caráter técnico-profissional não contempla o princípio da unidade teoria e prática, fundamental na formação de profissionais de Educação. É o primeiro dos princípios, sem o qual os demais não poderão ser assumidos.

Definimos como princípios da aprendizagem, neste estudo: a unidade teoria e prática, a interdisciplinaridade, a transformação do conhecimento em pensamento e a comunicação. O trabalho do professor será educativo quando tiver essas dimensões. Daí a necessidade de uma formação pedagógica para os cursistas das licenciaturas, dos mestrados e das habilitações de profissionais para a educação infantil e para as séries iniciais da educação fundamental.

As licenciaturas formam professores para a educação básica, o que inclui uma população de milhões de pessoas, como alunos matriculados nas redes de ensino fundamental e médio, em todo o Brasil, redes essas públicas estaduais,

municipais ou particulares. Os mestrados em educação formam em tese professores e pesquisadores para a educação superior, ainda que os demais mestrados também formem professores e pesquisadores nos campos de conhecimento que compõem a vida universitária, o que é atendido, na maioria das instituições de ensino superior, pela oferta de uma disciplina no âmbito do processo pedagógico, com a finalidade de contribuir para com a formação de professores. E as habilitações para profissionais da educação infantil e das séries iniciais da educação fundamental formam professores para esses níveis, em alguns Estados brasileiros incluindo cursos ministrados em estabelecimentos de ensino médio.

Uma análise das redes e graus de ensino seria necessária nesse momento, pois a gestão social da educação é um dos determinantes do processo pedagógico, a nosso ver. Entretanto, esse enfoque não pode ser realizado na forma generalizada que este artigo permitiria. Teria que ser específico, como todo enfoque que pretenda penetrar no problema. Assim, limitaremos a abordagem desse aspecto a uma opção política por nós assumida em trabalhos anteriores: entendemos que a formação pedagógica dos professores é necessária em todos os graus de ensino, sem concessões. Não pode ser aligeirada em habilitações de curta duração, nem em cursos de educação à distância que não respeitem os princípios da aprendizagem citados. Muito menos em propostas de mestrados “profissionalizantes”, pleonasma criado recentemente em instruções normativas de órgão oficiais da Educação brasileira. Entendemos que todo mestrado já é profissionalizante, assim como todo curso de licenciatura e toda habilitação. Mas, o termo “profissionalizante” é por nós tomado no sentido “gramsciano”, ou seja, no sentido que Gramsci lhe havia dado, o de formar o cidadão como um especialista profissional e com a consciência política de seu tempo (Gramsci, 1978, p. 38).

O primeiro de nossos princípios diz respeito à pesquisa como princípio da aprendizagem. A pesquisa é a ação construída na articulação da teoria com a prática, articulação na qual o conhecimento é produzido dinamicamente. O processo de trabalho com o conhecimento se realiza num tempo e num espaço determinados, que é o tempo da instituição de ensino, e por sujeitos específicos que são o professor e os estudantes, os quais na maioria das vezes utilizam a palavra como principal instrumento no processo. Temos então esses quatro elementos constituintes do trabalho pedagógico: o tempo, o espaço, o sujeito e a palavra. A dinâmica que se estabelece, para tornar fértil o terreno da sala de aula, é a da pesquisa, seja ao comunicar o professor o resultado de suas pesquisas, seja ao instituir o ensino com pesquisa como sendo o modo de existir da classe de estudantes. Ou seja, não há aprendizagem sem pesquisa.

A interdisciplinaridade foi por nós definida, em trabalho anterior (Wachowicz, 1999, p. 22) como sendo a forma pela qual uma ação planejada (de ensino com pesquisa, de iniciação científica ou de extensão) estabelece interfaces entre duas ou mais disciplinas, que guardam sua especificidade, mantendo relações de indissociabilidade entre alguns de seus conteúdos, necessários na concretização da ação. No momento da concretização, os conteúdos adquirem significado. Nesse sentido, não somente os conteúdos guardam sua especificidade, como também exigem o aprofundamento possível, tendo em vista que a ação é próxima, no tempo e no espaço.

A essa ação planejada, chamamos projeto. E, então, entramos no âmbito da organização didática. Os assuntos e os projetos que irão compor o currículo dos cursos não podem ser predeterminados: são circunstanciais. Mas para não cairmos na espontaneidade dos currículos existentes durante a vigência dos princípios escolanovistas, por exemplo, fixamos programas de aprendizagem segundo o projeto político pedagógico de cada instituição. Ou seja: é a instituição de ensino, na sua forma de existir, que define e cumpre seus programas de aprendizagem.

Essa opção é a favor dos conteúdos do ensino, mas não dos conteúdos em si. O melhor seria dizermos que o significado que os conteúdos adquirem é que constitui o programa de aprendizagem. Por isso é importante a interdisciplinaridade como princípio de aprendizagem: porque os significados que os conteúdos adquirem nunca são revelados através de uma só disciplina, e sim através de uma ação para a qual se exige a contribuição de vários campos do conhecimento. É o que vem sendo chamado de epistemologia da prática, ou de conhecimento aplicado, questão à qual corresponde outra questão, da Didática, que vem apresentando a proposta da pedagogia da ação (Pereira, 1998)² ou da metodologia de ensino por projetos (Kasai, 2000).³ Não se trata, portanto, de estabelecer artificialmente relações entre disciplinas, sem que o componente da ação, contido no projeto, venha a estabelecê-las no plano da realidade.

O método de ensino segue, então, uma lógica que tem um percurso exatamente ao contrário do que se pretende com a fragmentação do conhecimento. No projeto, é necessário ir buscar os conteúdos específicos, recorrer a eles, mas não em si mesmos. Os conteúdos específicos localizam-se em um contexto de mediação, num plano teórico. E, como tal, são tomados pelos seus princípios, ou por suas determinações, que os explicam de forma a orientar uma volta ao plano da ação, com a segurança que a mediação da explicação teórica lhes atribuiu.

Esse princípio da aprendizagem, o da interdisciplinaridade, já aponta para o terceiro princípio, da transformação do conhecimento em pensamento, que

também é uma questão epistemológica. O método que o pensamento utiliza para ultrapassar os níveis da informação e da compreensão chega aos projetos e valores, ou seja, à inteligência (Machado, 1995, p. 65). Ali, no plano da inteligência, é que se realiza a aprendizagem: ao criar a sua versão dos conteúdos do ensino, para colocá-los a serviço de um projeto de seu interesse, a equipe de estudantes decodifica os conhecimentos e os incorpora ao nível da inteligência. É provável que esses conhecimentos não sejam esquecidos durante toda a sua vida. Mais que isso: a atitude da aprendizagem é transformada, pelo tempo constante em que for exercida na escola, na atitude de pensar o conhecimento para aplicá-lo, com um interesse que se pode chamar de emocional. Ou seja, a aprendizagem permanecerá durante todo o tempo como uma forma de existir dos sujeitos nela fortemente envolvidos, não somente na instituição de ensino, mas na sociedade em que estarão vivendo. É claro que essa forma de existir, sendo complexa como toda a existência real, não depende somente da aprendizagem realizada na instituição de ensino, mas é “uma síntese de múltiplas determinações”,⁴ no sujeito e na sociedade, pois se os sujeitos já são de uma extrema complexidade psíquica, pode ser avaliada a complexidade de uma relação entre sujeitos e, com maioria de razão, de uma sociedade. O que dizemos é que a aprendizagem é um dos elementos constituintes dessa complexa realidade, mas um elemento importante como atitude formada, se quisermos pensar em termos de uma sociedade na qual os sujeitos sejam cidadãos.

O envolvimento do professor com o campo do conhecimento no qual trabalha deve chegar ao nível da comunicação, o que ocorre quando ultrapassa o nível da compreensão e atinge os níveis da emoção e da afetividade.

É o nosso quarto princípio da aprendizagem: a comunicação. Entendemos que o conhecimento é um elemento social capaz de despertar a paixão naquele sujeito que a ele se dedica. Ao acontecer a conquista pelo sujeito desse nível do conhecimento, pode também ocorrer o sentimento da necessidade de comunicá-lo. Acreditamos que essa seja uma explicação, ainda que incipiente, para o diferencial do que seria um bom professor, aquele professor que chama a atenção de seus alunos para suas aulas: a verdadeira Didática é a organização apaixonada do pensamento com o conhecimento, ao nível da descoberta.

Difícilmente poderá haver um processo de grande envolvimento entre alunos e professores para a aprendizagem, sem esse elemento emocional, que os autores da linha psicanalítica da Educação chamam de enigma, ou desejo (Meirieu, 1998, p. 92). Talvez uma boa ilustração desse fato seja o conteúdo do filme “Nenhum a menos” (Yimou, 1999). Conta a história de uma professora que, aos 13 anos de idade, vai substituir o professor de uma escola numa região rural da China moderna, professor esse que é obrigado a se afastar por 30 dias

de seu trabalho e que, ao sair, recomenda à sua substituta que mantenha todos os alunos na escola, até ele voltar: nem um a menos.

A fome e a doença são fatos comuns na região, e um dos alunos é por esses motivos obrigado a afastar-se da escola, indo procurar na cidade grande mais próxima uma outra forma de sobreviver. É justamente o aluno que mais “incomodava” a professora durante as aulas. Mas, longe de se omitir, ela vai buscá-lo, determinada.

Então ocorre o enigma da aprendizagem, que é de cada um: as crianças sentem o envolvimento da professora com o menino e se envolvem por sua vez com a ação de ir buscá-lo, através da professora. Ir buscá-lo significa não perdê-lo para o mundo do conhecimento.

A aprendizagem é o processo que se desencadeia fortemente, como a busca do conhecimento, para aplicá-lo: as crianças têm necessidade de resolver os problemas que surgem na ação, como condição para prosseguir-la.

Escola ativa, como queriam Montessori, Décroly e Claparède nos anos 20? Ou escola para resolver problemas, como queria Dewey nos anos 40, e na seqüência Anísio Teixeira, com sua escola para todos? Ou escola para pensar, como queria Piaget nos anos 60, não tanto focalizando a escola, mas sim uma epistemologia genética?

Os princípios são esses, muito estudados e pouco praticados, nos últimos 40 anos no Brasil, no que diz respeito às redes de ensino fundamental e médio. E ainda muito pouco estudados nos cursos que formam professores para o nível superior da Educação, ou seja, para atuar nas instituições de ensino superior.

A diferença nos dias de hoje é a sinalização da Lei de Diretrizes e Bases, quanto ao projeto político pedagógico, agora instituído. Por meio dessa contradição histórica podemos avançar, pois, uma vez instituído pela Lei, o projeto pode ser o instituinte dos princípios da aprendizagem.

Assim, os determinantes históricos e sociais podem nesse momento compor uma síntese, sempre de múltiplas determinações, possibilitando finalmente a vigência dos princípios da aprendizagem nas instituições de ensino, que tradicionalmente foram avessas a essas preocupações, notadamente a Universidade.

Quando a PUC-PR instalou o Curso de Mestrado em Educação, sendo esse o primeiro programa de pós-graduação *stritu sensu* criado por essa instituição, sua principal intenção foi habilitar professores para o Ensino Superior. “A qualidade de nossos cursos depende do que se passa nas salas de aula – dizia-nos a Pró-Reitora Acadêmica ao nos convidar para ministrar aulas no Programa – e o que se passa nas salas de aula depende dos professores. Vocês vão ter que dizer a eles o que é Educação”.

Uma mensagem como essa já supõe uma organização articulada pela instituição, que apresenta então as condições de maturidade necessárias para a implantação do que posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases veio a chamar de “projeto político pedagógico”.

Foi a Pró-Reitoria Acadêmica, aquela que regimentalmente tem suas preocupações centradas nos Cursos de Graduação, a que se empenhou na criação do Mestrado em Educação, e não somente a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Na verdade, foi da Acadêmica que partiu a proposta, respaldada fortemente pelo regulamento da ordem marista, mantenedora da PUC-PR. Essa ação das duas pró-reitorias é que nos leva a supor uma articulação, como condição favorável à criação do Curso.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases absorveu no seu texto de 1996 o que já vinha sendo expresso nas publicações especializadas em Pedagogia, no Brasil, há vários anos. Essas publicações tiveram um importante papel e ao mesmo tempo foram sua conseqüência, nos movimentos pedagógicos que se intensificaram a partir dos anos 80. Toda uma crítica política, que se fazia então, incorporou as propostas teórico-metodológicas potencialmente capazes de transformar a didática praticada nas salas de aula.

A transformação é uma síntese de múltiplas determinações, como já dissemos nesse texto. Essa afirmação, que é uma paráfrase de um texto de Marx, tem que ser tomada ao pé da letra. As condições materiais devem existir, e estarem maduras, para que seja possível a transformação.

Parece que agora, após o debate político dos anos 80 e as propostas teórico-metodológicas dos anos 90, os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino podem ser formulados. Não em quaisquer instituições, apenas porque manda a Lei, mas naquelas em que as condições forem efetivamente criadas pelas mantenedoras.

Antes da Lei, nossos autores já especificavam a proposta (Veiga, 1995). Já sabíamos que uma instituição de ensino funciona como uma orquestra, a qual precisa de um tempo de trabalho para constituir-se em uma equipe, o que não será possível se os seus membros forem substituídos constantemente. A insegurança administrativa em que vivem os professores nas escolas pode impedir a constituição da equipe: é a isso que chamamos de existência, ou não, das condições materiais necessárias. Se não existirem, cada professor vai fazer sua própria música, ou tocar seu próprio instrumento.

Não haverá sinfonia. Nossos alunos levarão um diploma, e não o sentimento da arte. Como poderão ser capazes de criar, na música da vida? Pois é dela que estamos falando: serei capaz de criar, quando experimentar o sentimento da

criação, o que efetivamente ocorre em equipe, ainda que a experiência seja, mais que solitária, especial em cada um.

“O projeto político-pedagógico é uma sinfonia inacabada” – dizia-nos Veiga, em reunião com os professores da área da Educação, em 10 de junho de 2000, na PUC-PR, *campus* de Curitiba.

Essa metáfora é importante para o nosso estudo, pois em nossa proposta os músicos são os professores e os alunos. Os gestores são o maestro. Por sua vez, cada programa de aprendizagem⁵ será uma sinfonia, na qual os professores serão os maestros e os alunos os músicos.

É preciso dominar inteiramente a técnica de um instrumento, para então tocá-lo com arte. Na formação de um cidadão, é o que chamamos a especialização com maestria em uma profissão, a ser exercida com a consciência política de seu tempo. Esta compõe o plano político da questão, que é social e coletivo, incorporando e superando o plano individual e técnico, ainda que não se possa cogitar de dispensar o segundo, nem de considerá-lo mais ou menos importante que o primeiro.

O plano político diz respeito aos significados que os conteúdos adquirem, na ação pedagógica. Os significados dizem respeito à música. Mais que isso, à sinfonia. E as técnicas dizem respeito aos instrumentos. Serei um cidadão do mundo quando tirar, dos meus instrumentos, a música criada; ou seja, quando houver significados nos conteúdos do ensino que eu estiver dirigindo, significados de vida. Não poderei criar a minha interpretação da música, nem sequer tocá-la, enquanto não dominar um instrumento, e também enquanto não afinar o meu instrumento no conjunto da orquestra.

A importância da técnica é, portanto, fundamental nessa obra de arte que é viver, e nessa obra de arte que é ser professor. O papel dos gestores, mais que importante, pode ser impeditivo ou inspirador das ações pedagógicas, pois é como o afinamento dos instrumentos na orquestra.

Nos tempos de hoje, temos que falar não somente de viver, mas de sobreviver no mercado. Nossos alunos se formam para viver, e isso inclui o domínio de uma profissão, com a maestria da interpretação e com a técnica de seus instrumentos. O mercado não quer saber se eu sei tocar um instrumento, com a técnica necessária. Quer ouvir a minha interpretação da música, o que evidentemente incorpora e supera a técnica necessária. O que estamos dizendo é que a técnica não basta, mas é condição *sine qua non* para que a música se ponha no ar e possa ser comunicada.

Na formação de professores, a técnica diz respeito aos princípios de aprendizagem. Se já sabemos quais são, falta-nos saber como se aplicam. É a

nossa proposta. Se nosso primeiro princípio é o respeito à dinâmica da relação teoria e prática, como aplicá-lo em sala de aula? Através do ensino com pesquisa (Behrens, 1999), metodologia de ensino que é viável em nossas condições concretas. Quais condições? Uma boa biblioteca e professores com algum tempo remunerado, além daquele de sala de aula, pois teremos que ler a produção individual e a produção coletiva dos alunos, entre uma e outra aula.

O professor universitário trabalha com dois aspectos da técnica: aquele que diz respeito aos conteúdos de seu ensino e aquele que terá que dominar enquanto professor, ou seja, conteúdos pedagógicos. A formação do professor não consiste apenas em seu treinamento nas técnicas de ensino, assim como seus alunos não poderão exercer uma profissão apenas com as técnicas aprendidas, mas sim quando compreenderem o significado dos conteúdos a que se referem as técnicas.

Por exemplo: a disciplina de Cálculo tem sido a vilã nos Cursos de Ciências Exatas e Tecnológicas, aquela que mais reprova. É ministrada no início dos cursos, na chamada parte teórica. Mas quando o aluno chega à parte aplicada, e tem que utilizar o que aprendeu em Cálculo na disciplina de Projetos, do Curso de Engenharia Civil, então ele compreende o significado dos conteúdos de Cálculo. Na fase em que são ministrados, suas maiores dificuldades estão justamente no fato de não serem aplicados, ou seja, não revelarem seus significados.

Nos programas de aprendizagem, trata-se de unir teoria e prática, conteúdos e significados. Por isso tais programas são interdisciplinares.

No Curso de Pedagogia, a proposta procura diminuir a defasagem, que persiste até os dias de hoje, entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia.

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, no texto final de seu trabalho, instituído junto ao MEC, texto esse discutido em 6 de maio de 1999, apresenta o perfil comum do pedagogo, definição que assumimos neste artigo: *Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.*⁶

O professor tem que afirmar sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética – e, num certo sentido, militante – da sua profissão.

Os esforços de racionalização do ensino, a partir dos anos 70, tiveram como objetivo controlar *a priori* os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato

educativo, expurgando o cotidiano pedagógico de todas as práticas de todos os tempos, que supostamente não contribuam para o trabalho escolar propriamente dito. Assim, a introdução de modelos racionalistas de ensino procurou separar o trabalho de concepção do ato educativo, das tarefas de realização do mesmo; ou, dito de outra forma, procurou separar a elaboração dos currículos e dos programas de sua concretização pedagógica. Os professores eram vistos como técnicos cuja tarefa consistia, essencialmente, na aplicação rigorosa de idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais. A expansão dos especialistas pedagógicos não foi alheia a esse projeto de racionalização do ensino, que põe obviamente em causa a autonomia profissional dos professores.

Outro componente desse processo, que alguns autores têm designado como sendo a proletarização do professorado, está relacionada com a intensificação do trabalho docente, quer pelo acúmulo de tarefas diárias, quer pela sobrecarga permanente de atividades nas quais se incluem práticas administrativas.

Racionalização e proletarização do ensino são aspectos diferentes de uma mesma agenda política, que tende a olhar para a educação segundo uma lógica economicista e a definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos.

A tendência acima evocada deve ser superada com base em projetos de afirmação da autonomia dos professores e das bases intelectuais do trabalho pedagógico.

Um dos aspectos da afirmação da autonomia dos professores deverá dar-se pela via da formação, na qual se inclua a dimensão da continuidade de estudos, no sentido de ser o professor um profissional intelectual (funcionário da teoria, como diria Gramsci) que segue pela vida afora sempre estudando.

O trabalhador intelectual forma seu próprio eu na exploração de sua potencialidade e nas oportunidades que se lhe apresentam devendo usar a experiência de sua vida, para que o artesanato se torne o centro de si mesmo e o estudante seja pessoalmente envolvido com o produto intelectual de seu trabalho (Pavão, 1996, p. 16).

A proposta que se apresenta para finalizar este artigo é uma das maneiras pelas quais se pretende alcançar a autonomia dos professores e as bases intelectuais do trabalho pedagógico. Nela, as atividades que compõem o currículo formam seis conjuntos: A pesquisa como base para a articulação entre teoria e prática; fundamentos teóricos; disciplinas para a formação na prática profissional do docente, como professor e como participante da organização institucional da educação; estudos independentes; trabalho final do Curso; habilitações.

O Curso tem por objetivo formar o docente-investigador, capaz de recriar sua prática, num processo permanente de articulação entre teoria e prática. Com vistas a essa formação, o curso tem como base a pesquisa. Para concretizar uma sistemática e contínua articulação da teoria com a prática, foi incluída uma atividade diretamente ligada à prática educativa da escola.

Em cada semana, durante todo o curso, quatro horas serão dedicadas à pesquisa em educação. Nos primeiros seis semestres, o objeto dessa pesquisa será a prática de ensino e, nos últimos dois, os campos do conhecimento, de acordo com a habilitação escolhida pelo formando.

Compõe ainda as atividades com o objetivo de pesquisa a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, que, com a disciplina de Pesquisa em Educação, forma um conjunto, articulado para atingir tal objetivo.

Como instrumento de articulação entre a teoria e a prática, esta atividade será iniciada com a observação e coleta de dados, assim como com investigações no cotidiano escolar e na realidade educacional, esta trazida aos estudantes através da leitura de pesquisas recentes.

Com o avançar do curso o aluno se inscreve progressivamente na prática educativa da escola. Portanto, essa atividade, no início do curso, tem a finalidade de contribuir para assegurar a presença da prática nas reflexões teóricas, evitando a retórica que vem tradicionalmente sendo praticada nos cursos de Ciências Humanas, a ponto de reclamarem os estudantes por “aulas mais práticas, menos teóricas”.

Na verdade, o que eles estão constatando ao assim se expressarem é a pseudo-teoria que se instala nos cursos que desvinculam a teoria da prática, tornando-os, em Ciências Humanas, verbalistas e retóricos, sem lembrar o dito popular de que “não há nada mais prático do que uma boa teoria”.

A teoria sem a prática é estéril e a prática sem a teoria é rotina. No final do curso, a reflexão teórica da prática, instituída durante todo o tempo curricular, poderá garantir uma atitude de pesquisa, evitando a dispersão na rotina, por ocasião das práticas de ensino.

A atividade de pesquisa constituirá, portanto, a coluna vertebral da articulação da teoria com a prática e será apoiada, desde o primeiro semestre, com disciplinas mais diretamente relacionadas à prática, evitando a excessiva concentração do currículo em disciplinas apenas teóricas.

Visão sinótica da estrutura curricular do Curso até o ano de 2000									
Semestres	1	2	3	4	5	6	7	8	horas
Disciplinas									
Pesquisa em Educação na Prática do Ensino									480
Pesquisa em Educação na área de conhecimento da Habilitação									160
Metodologia do Trabalho Científico									80
Filosofia da Educação									80
Sociologia da Educação									80
Psicologia da Educação									80
História da Educação									80
Organização do Trabalho Escolar									80
Política e Organização da Educação Básica									80
Gestão da Educação									80
Informática na Educação									80
Literatura Infanto-Juvenil									80
Arte na Educação Básica									80
Jogos e Brinquedos na Educ. Infantil									80
Didática: Conhecimento Escolar									80
Didática: Método									80
Currículo: Concepções e Construção									80
FM Educação Infantil									80
FM de Alfabetização									80
FM da Educação Matemática									80
FM das Ciências Sociais									80
FM das Ciências Naturais									80
FM da Língua Portuguesa									80
FM da Educação Especial									80
Estudos Independentes/Optativas									400
Trabalho de Conclusão de Curso									160
FM da área de conhecimento da Habilitação									80
Seminário na área de conhec. da Habilitação									80
Estatística Aplicada à Educação									80
Total de Horas/Aula	400	3200							

·FM = Fundamentos e Métodos

·Atividades de Estudo Independentes poderão constituir Disciplinas Optativas, como, por exemplo: Educação de Jovens e Adultos, Biblioteca Infantil e Escolar, Tecnologia Educacional, Programas de Educação para a Terceira Idade, Participação da Comunidade na Escola.

A partir do ano de 2000, sobre essa estrutura foram criados os programas de aprendizagem, seguindo a metodologia da pesquisa-ação, ou seja: até o momento, foram definidos os programas de aprendizagem dos três primeiros períodos do Curso de Pedagogia, sendo que os dois primeiros já foram vivenciados e o terceiro está apenas planejado, conforme quadro a seguir:

Curso 2001 – Pedagogia (Diurno) – 1º semestre

1º período: Fundamentos Históricos, Sociológicos e Psicológicos dos Paradigmas Educacionais – 6 aulas teóricas semanais

Fundamentos Filosóficos e Didáticos dos Paradigmas Educacionais – 2 aulas teóricas semanais

Processos do Conhecer – 2 aulas teóricas semanais

Sistema Educacional Brasileiro – 4 aulas teóricas semanais

Linhas de Pesquisa Educacional e Instrumentos Tecnológicos Aplicados à Pesquisa em Educação – 2 aulas teóricas e 2 aulas práticas semanais

Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente e Trabalho de Conclusão de Curso) - não há horários semanais, sendo computado um total de 54 horas no semestre, a serem programados individualmente

2º período: Fundamentos Históricos, Sociológicos e Psicológicos dos Paradigmas Educacionais Contemporâneos – 6 aulas teóricas semanais

Fundamentos Antropo-Filosóficos e Didáticos dos Paradigmas Educacionais Contemporâneos – 2 aulas teóricas semanais

Organização e Gestão do Projeto Pedagógico – 4 aulas teóricas semanais

Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso) – não há horários semanais, sendo computado um total de 72 horas semestrais, a serem programadas individualmente

Filosofia – 2 aulas teóricas semanais

Linhas de Pesquisa Educacional e Instrumentos Tecnológicos Aplicados à Pesquisa em Educação – 2 aulas teóricas e 2 aulas práticas semanais

3º período: Processos Bio-Psicológicos da Aprendizagem – 4 aulas teóricas semanais

Filosofia – 2 aulas teóricas semanais

Gestão Integrada do Processo Pedagógico - 6 aulas teóricas semanais

Produção e Gestão Cooperativa de Metodologias Inovadoras – 2 aulas teóricas e 2 aulas práticas semanais

Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso) – não há horários semanais, sendo computado um total de 54 horas semestrais, a serem programadas individualmente

Aspectos Filosóficos e Processos Didáticos da Aprendizagem – 4 aulas teóricas semanais.

Com essa proposta, a revitalização do Curso de Pedagogia procura afirmar-se pela própria forma de existir, não apenas no discurso mas principalmente na prática. Não se trata de mudar os nomes das disciplinas mas de instituir um trabalho docente efetivamente de parceria, com os conteúdos necessários para a formação do pedagogo, um cidadão especialista em educação e politicamente ativo na sociedade em que vive. Nessas condições, o Trabalho de Conclusão de Curso, por exemplo, terá início já no primeiro período, como instrumento de articulação entre a teoria e a prática, com a finalidade de iniciar o estudante na prática da investigação do concreto da Educação e do cotidiano escolar.

Assim, o respeito aos princípios da aprendizagem será favorecido pela criação dessas condições da instituição, o que poderá levar à formação do cidadão educador: uma pessoa de quem se poderia dizer, com o poeta:

*E tu assim foste
porque te inventei
com tudo o que tinha
para te entregar
com tudo o que trouxe
do fundo dos séculos
com todos os dedos
de outras gerações
com todas as bocas
que não se calaram
com todos os livros
que foram queimados
com todos os punhos
que quebraram grades
tudo tudo tudo
que se fez justiça
e traçou no azul
um vôo tão livre
que ninguém ninguém
pode derrubá-lo*
(Do Poema para Beatriz – Sidónio Muralha)

Referências

- BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1999.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Formação de profissionais da Educação: políticas e tendências*. Campinas: Cedes, v. 20, n. 68 (especial), dez. 1999.

- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 20, n. 68 (especial), p. 17-44.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KASAI, Regina Célia Brenner. *Uma proposta de avaliação da aprendizagem na Educação Superior, fundamentada na pedagogia da autonomia e no ensino com pesquisa*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUC-PR, 2000.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender...sim, mas como?* Trad. Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PAVÃO, Zélia Milléo. A questão do método na pesquisa social. In: *Educação: caminhos e perspectivas*, p.11-18. Curitiba: Champagnat, 1996.
- PEREIRA, Thulio Cícero Guimarães. *A Pedagogia da Ação na Educação Superior*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUC-PR, 1999.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.
- WACHOWICZ, Lílían Anna. A interdisciplinaridade na Universidade. *Cadernos de Educação*. Cuiabá: EdUNIC, v. 3, n. 1, p. 15-33, 1999.
- YIMOU, Zhang. *Nenhum a menos*. Filme, China, 1999.

Notas

- 1 Vetor, na Física, significa uma linha de força. É com esse sentido, ainda que na forma de metáfora, que utilizamos o termo, para significar que a linha de força é pedagógica e se emprega pelos princípios da aprendizagem.
- 2 Dissertação de Mestrado defendida em 1999, sob o título *A Pedagogia da Ação na Educação Superior*, que relata e interpreta uma experiência levada a efeito na Disciplina de Administração, nos Cursos de Engenharia Industrial.
- 3 Dissertação de Mestrado defendida em 2000, sob o título *Uma proposta de avaliação da aprendizagem na Educação Superior, fundamentada na pedagogia da autonomia e no ensino com pesquisa*, que relata e interpreta a experiência de um ano letivo na disciplina de Fonoaudiologia, na PUC-PR.
- 4 A expressão é uma paráfrase de Marx, melhor desenvolvida por Gramsci, no seu texto *Que é o homem?*: "...já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história dessas relações" (Gramsci, 1978, p. 40).
- 5 Programa de aprendizagem é uma metodologia interdisciplinar de ensino, criada a partir de uma prática docente instituída na PUC-PR no ano letivo de 2000 e elaborada conceitualmente para expressar o trabalho conjunto de dois ou mais professores de diferentes disciplinas, que se integram em ações pedagógicas planejadas em parceria, com a finalidade de orientar a aprendizagem dos alunos.
- 6 Zélia Milléo Pavão foi membro efetivo dessa Comissão, que realizou seu trabalho no biênio 1998/1999 e na qual representou a PUC-PR.

Recebido em: 14.04.2001

Aceito em: 13.09.2001