

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Brasil

Paulin Romanowski, Joana; Gisi, Maria Lourdes; Oliver Martins, Pura Lúcia
FÓRUNS DE LICENCIATURA: que contribuições para a formação de professores?

Revista Diálogo Educacional, vol. 8, núm. 23, enero-abril, 2008, pp. 121-135

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117303008>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

FÓRUNS DE LICENCIATURA: que contribuições para a formação de professores?¹

*Licentiate forums: what are the contributions
for teachers' development?*

**Joana Paulin Romanowski^a, Maria Lourdes Gisi^b,
Pura Lúcia Oliver Martins^c**

^a Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR,
Curitiba, PR - Brasil, e-mail: joana.romanowski@pucpr.br

^b Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR,
Curitiba, PR - Brasil, e-mail: maria.gisi@pucpr.br

^c Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR,
Curitiba, PR - Brasil, e-mail: pura.oliver@pucpr.br

Resumo

Neste artigo, focalizaremos duas experiências de trabalho coletivo: o Programa Licenciar desenvolvido na UFPR e o Fórum de Licenciaturas da PUCPR. As contribuições deste programa e fórum, para a formulação das proposições para os cursos de licenciatura no âmbito das instituições e nas definições sobre melhoria da formação realizada nestes cursos, serão analisadas apoiadas na sistematização de Santos (2005) que estabelece, em termos didáticos, diferentes níveis de conhecimento, do nível descritivo ao nível comprensivo, passando pelo nível explicativo. Partimos do pressuposto básico de que os

¹ As reflexões aqui apresentadas fazem parte dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa Práxis educativa: dimensões e processos – PREDIPRO no projeto As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura: tensões e prioridades.

problemas que afetam os cursos de licenciaturas, sobretudo a desarticulação entre teoria e prática na formação de professores, expressam a concepção de conhecimento mais usual cuja ênfase está na sólida formação teórica como base para uma prática consequente. Finalizamos com indicativos explicativos das implicações entre Programa Licenciar e os processos de individualização da formação inicial presentes nas atuais tendências e dos limites dos Fóruns no enfrentamento das desarticulações existentes nestes cursos.

Palavras-chave: Licenciatura; Fóruns de licenciatura; Formação de professor.

Abstract

This text will focus on two experiences of group work: the License Program developed at UFPR and the Licentiate Forum at PUCPR. The contribution of the program and the forum for the proposals of licentiate courses in the institution field, as well as the definitions about the development accomplished in this courses, will be analyzed based on Santos (2005) systematization which establishes a didactic expression with different knowledge levels, that is, from descriptive level to an understanding one, and also goes through the explicative level. We start from basic conjectures these problems bring to licentiate courses, and especially the disarticulation between theory and practice on teachers' development, telling the knowledge concept with emphasis in the solid theoretical development based in a consequent practice. We finish this text with explicative signals about the involvement among License Program and the individualization process of initial development which are present in current tendencies and also the limits of Forums facing all disarticulation inside these courses.

Keywords: Licentiate; Licentiate forums; Teachers' development.

Nas últimas décadas, os cursos de licenciaturas têm sido objeto de estudo e reflexões em diferentes espaços do sistema educacional brasileiro. Questões tais como a fragilidade da formação do professor; a desarticulação institucional entre os setores responsáveis pela formação de conteúdos específicos e formação pedagógica; o distanciamento entre universidade e escola básica e a decorrente desarticulação entre teoria e prática perpassam as discussões em torno do tema.

Essa problemática está presente desde a criação das licenciaturas no Brasil, que iniciou um processo de formação docente dicotômico e fragmentado. Na década de setenta, acentua-se essa fragmentação com a influência do tecnicismo que se instalou no Brasil em 1964. A partir da década de oitenta, marcada pela abertura política do regime militar instalado em 1964 e pelo acirramento das lutas de classe no país, intensifica-se a produção intelectual em torno dessa problemática. Braga (1988), por exemplo, denuncia o desprestígio destes cursos; Balzan e Paoli (1988) revelam a desintegração entre as áreas de conteúdo e as de formação pedagógica.

Uma contribuição importante para essa discussão encontra-se em Candau (1987) que analisa as experiências desenvolvidas nos cursos, apontando subsídios para a sua reformulação. Além disso, contextualiza a problemática das licenciaturas, a desvalorização e descaracterização do magistério. Argumenta em favor de uma mudança que inclua uma nova organização do trabalho na escola e valoriza o movimento da categoria e das associações em prol da formação de professores e da pesquisa na área.

Com efeito, as pesquisas dos anos 1990 a 2002 corroboram as críticas e denúncias realizadas desde a década de 1980 sobre os cursos de licenciatura, que indicam a permanência da estrutura universitária departamentalizada que inviabiliza discussões coletivas para a superação das dicotomias existentes.

Na última década, com a aprovação da LDBEN, uma nova regulamentação para as licenciaturas foi alvo de resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação. Contudo, segundo Dias da Silva (2004), esses documentos não significaram avanço para a melhoria desses cursos.

No interior das universidades e do movimento de educadores, estas questões não permanecem alheias ao debate desde a década de 1980, intensificadas nos anos de 1990, principalmente após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Fóruns e Comissões de Licenciaturas são institucionalizados para realizarem proposições de reestruturação desses cursos. Além disso, na década de noventa, o Ministério de Educação cria o Programa de Apoio às Licenciaturas – PROLICEN.

As contribuições dos fóruns de licenciatura para a formação de professores, tema desse artigo, serão analisadas apoiadas na sistematização de Santos (2005), que estabelece, em termos didáticos, diferentes níveis de conhecimento. Do nível descritivo ao nível compreensivo, passando pelo nível explicativo, organizamos o texto partindo da descrição de espaços institucionais onde são discutidos os problemas da formação inicial de professores. Neste artigo, focalizaremos duas experiências de trabalho coletivo: o Programa Licenciar desenvolvido na UFPR e o Fórum de Licenciaturas da PUCPR.

Partimos do pressuposto básico de que os problemas que afetam os cursos de licenciaturas, sobretudo a desarticulação entre teoria e prática na formação de professores, expressam a concepção de conhecimento mais usual cuja ênfase está na sólida formação teórica como base para uma prática consequente. “Nessa concepção, a ação prática é guiada pela teoria. Valoriza-se o pensamento sobre a ação. As mudanças se fazem no plano dos conceitos, das idéias e a ação concreta é colocada à margem.” (MARTINS, 2007, p. 87).

Assim, para encaminhar a reflexão sobre as contribuições dos fóruns de licenciatura para a formação docente, tomamos como eixo epistemológico a concepção de teoria como expressão da prática, entendendo que as relações sociais básicas do modo de produção em diferentes momentos históricos se manifestam no interior das instituições educacionais, incidindo sobre as formas e práticas dos processos de formação docente. Nas palavras de Santos (1992, p. 124), “[...] a compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de ‘bons conteúdos’, mas sim da prática sobre essa realidade social. É a teoria que é a expressão da prática: e são tantas práticas [...]. É este o papel do conhecimento; ele é meio, não se constitui em objetivo em si mesmo”.

Programa de apoio às licenciaturas – PROLICEN da UFPR

O Programa de Apoio às Licenciaturas – PROLICEN – foi criado pelo Ministério de Educação, em 1994, e era destinado a todas as instituições que ofertassem cursos de licenciatura e visava o aprimoramento e a revitalização dos cursos de licenciatura, promovendo a integração com o ensino público da educação básica. Constituía no fomento de bolsas destinadas aos estudantes de licenciatura que participassem de projetos coordenados por professores desses cursos. Os projetos tinham como característica a promoção de pesquisa e extensão.

Este programa integrava “[...] as metas pretendidas a universalização da educação básica, a melhoria do rendimento das crianças na educação básica [...] relacionada àquele que é o elemento da relação ensino – aprendizagem – o professor”, conforme gravação do Ministro da Educação.²

Destarte, o PROLICEN incluía-se no contexto da Conferência Nacional de Educação para Todos. No referido Seminário, as universidades participantes apresentaram os projetos desenvolvidos como atividades de extensão constituindo relatos de experiência. Os projetos relatados focalizam a promoção de eventos, bolsas para os alunos, aquisição de material de apoio técnico-pedagógico e publicação.

² Gravação em vídeo especialmente para o evento. In Anais Seminário Nacional Licenciaturas: o desafio da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Curitiba: UFPR, 1995.

Em setembro de 1994, realiza-se na Universidade Federal do Paraná o Seminário Nacional – Licenciaturas, promovido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, com a participação de universidades públicas federais, estaduais (principalmente do Paraná), universidades católicas e algumas universidades privadas.

Este seminário tinha como focos fundamentais o debate sobre a integração do ensino, pesquisa e extensão no processo de formação do professores, a indicação de princípios, diretrizes e objetivos de uma política de fomento aos cursos de licenciatura e a apreciação crítica dos projetos apresentados ao PROLICEN/94.

O programa foi desenvolvido nos anos de 1994/1995 e foi extinto em 1996. Em levantamento nas páginas institucionais das universidades federais, foi localizada a continuidade de projetos de PROLICEN em 6 instituições federais.

Na Universidade Federal do Paraná, este programa foi assumido pela Pró-Reitoria de Graduação, como Projeto Licenciar da UFPR, com a oferta de bolsas aos alunos para o desenvolvimento de projetos orientados por professores. Embora em 1996 este programa tenha sido extinto no MEC, na UFPR³ teve continuidade nos anos subsequentes inclusive com ampliação do número de bolsas, hoje com 122.

Os projetos realizados são ofertados para todos os cursos de formação de professores da instituição, há uma coordenação central vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e, em cada setor, uma coordenação e vice-coordenação.

Para participar do programa, os alunos e professores apresentam as propostas de trabalho a cada início de período letivo, que são avaliadas por uma comissão. Ao final do período, é realizado um evento com a finalidade de avaliar e congregar os participantes. Os relatórios resultantes são divulgados em publicações em forma de caderno.

Nesse programa, os projetos direcionam-se para a promoção de integração entre a universidade e a escola, para a garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando à melhoria dos licenciandos da UFPR.

Para tanto, o grupo desenvolve a produção de materiais, tais como: construções de maquetes em Geografia e História com utilização da internet; vídeos na área de saúde; inter-relação entre História e Física com produção de materiais sobre a história da astronomia; peças teatrais em Biologia; utilização de textos literários na prática de ensino de Língua Estrangeira Moderna; atividades na educação infantil envolvendo alunos de Educação Física e Pedagogia; Cabri “Le Geometre” – uma ferramenta para o ensino de geometria.

³ É possível que outras instituições mantenham o programa em andamento. Caberá, em outras pesquisas, verificar essa questão.

Além disso, alguns projetos assumem o caráter de pesquisa, como, por exemplo, o que investiga as políticas e os procedimentos desenvolvidos para a educação especial e crianças e adolescentes de rua na Universidade e na cidade de Curitiba.

Entre os resultados obtidos, destacam-se: a produção do Caderno de Licenciatura, o Ciclo de Reflexões sobre as licenciaturas; as práticas integradoras entre os cursos e a escola básica e o incentivo à produção do conhecimento. A maioria dos projetos desenvolve-se pela prática vivenciada pelos bolsistas, professores do curso e professores das escolas de educação básica.

Observamos que os projetos agregam professores com um ou mais alunos sem garantir, no entanto, a articulação das práticas realizadas no programa com a proposta dos cursos de licenciatura, ou seja, os projetos aí desenvolvidos não integram o currículo. São alternativas fragmentadas, muitas sem continuidade no ano subsequente. As questões históricas das licenciaturas não constituem o foco do debate e das alternativas dos projetos.

Na intencionalidade deste programa, evidencia-se a realização de ações focalizadas em projetos individuais com oferta de bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura. Cabe destacar que no ato da criação deste programa pelo Ministério da Educação, percebe-se a centralidade na ação docente, na responsabilização do professor para desenvolver por si mesmo a promoção de uma melhor educação conforme as atuais tendências de regulação profissional (OLIVEIRA, 2007).

Paradoxalmente, este programa e os projetos nele desenvolvidos têm uma contribuição importante na formação docente dos alunos que dele participam ao aproximar a universidade da escola de ensino fundamental e médio. Além disso, favorecem uma melhoria performática na formação dos futuros professores e possibilitam a participação do licenciando em projetos de pesquisa. No entanto, durante esta década de atividades, este programa não se integrou ao conjunto de discussões em torno dos cursos de licenciatura e não se constituiu referencial na elaboração de uma nova proposição para os cursos de licenciatura.

Cabe destacar que poucas análises têm sido efetivadas sobre este programa e não foram encontrados estudos no banco de teses e dissertações da CAPES de trabalho que tenha abordado os Programas Licenciar.

O fórum de licenciatura da PUCPR

Os fóruns de licenciatura vêm ganhando espaço no interior das universidades. São compostos por representantes de professores dos cursos de licenciatura, coordenadores de cursos e em algumas instituições contam com a participação de estudantes. Alguns são aprovados pelos colegiados superiores.

Em levantamento, realizado em 1999, durante o I Encontro Nacional de Fóruns de Licenciaturas, foram encontrados 8 fóruns institucionalizados e 4 similares, criados na década de 1990. No II Encontro Nacional de Fóruns de Licenciaturas, realizado em 2000, estes continuavam em expansão nas instituições (MARQUES; PEREIRA, 2002).

Cabe ressaltar que estudos sobre os fóruns de licenciatura são quase inexistentes. Um dos poucos trabalhos é o de Foerste (1996), que realiza um estudo sobre o fórum de licenciatura da Universidade Federal de Goiás. Neste estudo, Foerste chama atenção de que ao instituir um fórum de licenciaturas, aquela universidade desvaloriza a Faculdade de Educação, transferindo para outro colegiado a tarefa de definir uma política para as licenciaturas. Segundo o autor, este fórum torna-se um lócus de disputa de poder na formação de professores e na educação.

Em consulta às resoluções de alguns fóruns, verifica-se que constituem atribuições: a) definição de política institucional para os cursos de formação de professores para a educação básica; b) discutir e avaliar as propostas dos cursos visando melhorias; c) propor inovações a serem desenvolvidas nos cursos.

Na PUCPR, com a aprovação das Resoluções CNE/CP n. 1 e n. 2, a Pró-Reitoria de Graduação da Instituição deu início a um processo de estudos e discussões com o objetivo de adequar as propostas pedagógicas a nova legislação. Um grupo de professores da Área da Educação da Instituição elaborou uma proposta explicitando a concepção de formação do professor e iniciou um amplo debate junto aos diretores e professores dos Cursos de Licenciatura. Essa proposta constitui os referenciais para os cursos de licenciatura. Cada colegiado de curso realizou a proposta do novo currículo, inclusive definindo a criação de curso de bacharelado, além da licenciatura, em algumas áreas, como em Educação Física, por exemplo.

A proposta com a concepção de formação do professor foi discutida e aprovada, no entanto, os colegiados demonstraram grande resistência no momento da elaboração das propostas, pois consideravam excessiva a carga horária destinada à parte pedagógica, em especial aquela destinada às práticas e aos estágios, o que estaria prejudicando a formação na parte específica. Afirmando: “Não adianta saber como dar uma aula se não há domínio na parte específica”. Assim mesmo, tendo em vista o contido na legislação, as propostas pedagógicas foram alteradas e aprovadas para vigorar no início de 2003 com uma carga horária em torno de 3.200 horas, incluídos os programas institucionais: Processos do Conhecer, Filosofia, Ética, Cultura Religiosa e Projeto Comunitário.

Neste período, foi realizada uma pesquisa junto aos diretores dos Cursos de Licenciatura em Letras, Educação Física e Biologia da PUCPR por Gisi et al. (2003, p. 10), em que se verificou a preocupação com o aumento da

carga horária para a parte pedagógica e a necessidade de maior clareza sobre como trabalhar com formação de competências. Demonstraram dúvida sobre a possibilidade desta formação, consideravam que a carga horária não era suficiente, que o professor deveria assumir nova postura frente ao processo pedagógico, que se efetivasse a articulação teoria-prática e que os programas de aprendizagem tivessem continuidade de um semestre para o outro.

Um novo momento em que a discussão sobre as licenciaturas se fez bastante intensa foi em 2004, quando da elaboração da regulamentação das práticas e estágios. Os diretores manifestavam a mesma preocupação anterior com a carga horária pedagógica e indicavam que havia grande insatisfação por parte dos alunos que reivindicavam maior carga horária na parte específica. Nesta fase, optou-se por deixar as práticas sob a responsabilidade dos professores da parte específica, na tentativa de propiciar maior aceitação e a possibilidade de avançar nas discussões. Criou-se a partir deste momento o Fórum das Licenciaturas com a participação de professores dos diferentes cursos com reuniões mensais.

As primeiras reuniões do Fórum buscaram identificar as dificuldades existentes, tendo sido apontado: excessiva carga horária de práticas e estágios; início prematuro do estágio (o início é no 5º período); falta de articulação institucional com as escolas em que se realizam as atividades das práticas e dos estágios; falta de conhecimento de como são desenvolvidas as práticas e os estágios nos diferentes cursos; pouca qualidade dos campos de estágio, não possibilitando uma real articulação com os conteúdos teóricos desenvolvidos no curso; insatisfação com a não atribuição de horas de complementação (planejamento de atividades e integração de programas) para as práticas e estágios; diminuição de ajuda de custo para combustível para a supervisão; falta de campos de estágio em razão do aumento dos cursos de licenciatura em Curitiba.

As proposições do fórum estão direcionadas às possibilidades de alternativas a serem desenvolvidas no próprio setor. Desse modo, foram apresentadas as seguintes propostas: o debate permanente sobre os estágios, aproximação com as escolas de educação básica e a prática articulada com o curso.

Numa primeira fase, o propósito foi de envolvimento e sensibilização para a realização de uma proposta mais orgânica de estágio, com aproximação das escolas básicas. Para isso, foi realizado um evento envolvendo todos os professores dos cursos de licenciatura e com visitas dos alunos e de professores da escola básica na universidade.

Fez parte desta primeira fase mapear os locais de estágio com a elaboração de um mapa contendo o nome das escolas, endereço, pessoa de contato, em que são realizados os estágios de todos os cursos de licenciatura da PUCPR. Ainda, propor campos de estágio alternativos; garantia de parcerias no estágio independente do número de alunos; o debate para a criação de escola de aplicação

e favorecer maior articulação com as escolas mediante a oferta de vagas gratuitas em eventos para os professores das escolas e maior articulação com as Escolas de Educação Básica sob a direção de Irmãos Maristas.

Numa segunda fase, houve necessidade de discussão sobre o papel do professor na sociedade; definição do perfil do professor; a busca de integração dos programas de aprendizagem, os programas pedagógicos devem contemplar a especificidade do curso; o levantamento de toda a legislação que trata das licenciaturas.

A terceira fase buscou examinar a apresentação das experiências das práticas e dos estágios, inicialmente, com os componentes do Fórum e posteriormente em um evento organizado para esta finalidade.

No ano de 2006, o fórum realizou uma série de debates culminando com realização de evento envolvendo todos os professores dos cursos de licenciatura focalizando a relação universidade e escola na realização dos estágios. A programação incluiu busca de aproximação da escola com os cursos de licenciatura com a vinda de professores e alunos para a universidade.

Além disso, em vários encontros, foi apresentada a proposta para o desenvolvimento da atividade de práticas profissionais nos cursos de licenciatura.

O estágio supervisionado consta dos currículos dos cursos de licenciatura da PUCPR desde a criação destes. O estágio dos cursos de licenciatura é realizado nas escolas públicas e privadas da comunidade, pois não foi criada escola de aplicação na PUCPR. A escolha das escolas realiza-se pelo contato dos professores supervisores do estágio diretamente com os diretores ou coordenadores pedagógicos das escolas. De modo geral, os supervisores de estágio procuram permanecer nas mesmas escolas por mais de um semestre letivo, inclusive algumas escolas recebem estagiários durante muitos anos.

As ações coletivas entre os professores supervisores de estágio são realizadas por planejamento das atividades de estágio, supervisão direta e avaliação do processo. Para o planejamento coletivo, são realizadas reuniões no início e no decorrer do semestre entre os professores que estabelecem as prioridades, as regulações e ajustes necessários em processo, ouvindo os alunos e considerando os problemas surgidos no processo.

A supervisão nas escolas da comunidade é realizada semanalmente pelos professores supervisores de estágio que, em conjunto com os estagiários, os professores e gestores da escola, estabelecem as atividades a serem realizadas nas turmas. Com a orientação dos professores, os estagiários conhecem as turmas em que irão realizar as atividades práticas, depois planejam as atividades por meio de proposta planejada, evidenciando a compreensão das dimensões didáticas no processo de ensino bem como a adequada abordagem dos conteúdos específicos. Durante a realização das atividades de aula do estagiário, estão presentes em sala

os supervisores. A presença do professor da turma, durante as aulas dos estagiários, é opcional, mas a maioria acompanha as atividades. Após essas aulas, os estagiários, os professores supervisores e os professores da escola avaliam esse processo.

A integração entre a instituição formadora e o campo de estágio revela-se pela constância no acolhimento dos licenciando. Integra-se a esse processo a realização de evento promovido pela PUCPR com convite aos gestores das escolas, focalizando aspectos da prática pedagógica em palestras e debates. Esses eventos são realizados sem periodicidade regular.

Além disso, a coordenação da escola realiza atividades de formação continuada para os professores em parte do tempo em que as turmas estão sob a responsabilidade dos estagiários, contando com a colaboração dos professores supervisores de estágio. Em alguns casos, ocorre integração mais acentuada entre as atividades dos estagiários com os projetos realizados pela escola. Mais adiante, quando se focaliza cada um dos cursos de licenciatura, está descrito esse processo.

Em 2007, o Fórum realizou intensa programação na sistematização dos estágios. Incluiu discussão do programa de estágio e criou um *link* de acesso universal aos documentos para a programação do estágio. Organizou uma lista de escolas que autorizam a realização de estágio com o propósito de contribuir com os professores orientadores de estágio.

Cabe salientar que a opção da PUCPR foi instituir cursos de licenciatura específicos, isto é, criado com a finalidade de formar o professor. Os cursos de bacharelado constituem grupo de cursos específicos.

Em consulta a documentos produzidos por Fóruns de Licenciatura (UFES, UFAL, UFRGS, UNISUL), Comissão Permanente de Licenciaturas (USP), Coordenação de Licenciaturas (UFF), alguns pontos podem ser indicados na constituição dos cursos de licenciatura dos quais se destaca: a) a continuidade de formação constituída pelo bacharelado e após a formação pedagógica, isto é, o “diploma de bacharelado é, de fato, um pré-requisito para a obtenção do título de Licenciado (Programa de formação de professores, 2004); b) a proposição de proposta de formação com base nos princípios da ANFOPE (UFES, UFF); c) a busca de integração entre a universidade e as escolas da educação básica; d) a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão (UFPR, UFF); e) articulação entre formação específica de cada área na formação do professor.

A Comissão Permanente de Licenciatura da USP, de criação mais recente, 2001, que continua os trabalhos iniciados pelo Fórum de Licenciatura, apresenta uma proposta discutida durante longo período de debates na universidade. Entre os princípios estão: a) a mobilização permanente da universidade para estabelecimento de uma política de formação de professores; b) a docência e os saberes, valores e práticas decorrentes e a vida escolar nas instituições educacionais constituem objetos privilegiados nos projetos de curso; c) a formação deve ter a

escola pública como foco do processo; d) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e) a formação de professores será desenvolvida ao longo do curso; f) a organização de propostas de curso mais flexíveis para tornar a formação mais abrangente com maior alternativa de aprofundamento e escolhas; g) a escola como campo do estágio em atividades coletivas e por meio de projetos.

Possíveis explicações

Considerando neste texto um segundo nível de análise de acordo com Santos (2005) o de possíveis explicações para as práticas realizadas nestes colegiados constituídos pelo Programa Licenciar e Fóruns de licenciatura no atual contexto da formação de professores.

É inegável a importância da existência de colegiados interdepartamentais para o debate, apoio e indicação de propostas para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura como apontam os documentos produzidos por estes fóruns. Verifica-se que estes fóruns constituem-se movimento no interior das universidades, mas não instâncias de definição de políticas para a formação de professores. Além disso, no caso específico das licenciaturas, esses fóruns não estão articulados entre si para a proposição de políticas mais abrangentes de nível nacional para estes cursos de licenciatura.

A instituição mantém uma estrutura burocratizada, não favorável à discussão substantiva da formação do professor, perdura a omissão institucional em relação ao trabalho do professor, nem mesmo as reestruturações institucionais têm possibilitado uma articulação orgânica dos cursos de licenciatura. Em alguns casos, as reestruturações têm diminuído e restingido a inclusão dos professores da área pedagógica na definição dos cursos de licenciatura, em algumas instituições a desvalorização é tão acentuada que os professores dos conteúdos pedagógicos não têm direito a voto no colegiado do curso, apenas a voz. (BALDI, 1996)

Em algumas instituições, a modificação dos cursos visa mais a expansão com diminuição de custos, assumindo a lógica de mercado revelado pelo aligamento da duração do curso e de sua carga horária como aponta Sheibe (2004).

O desprestígio da profissão de professor revigora-se na legislação que determina a estruturação destes cursos esgarçada na separação entre bacharelado e licenciatura. Este último vai se constituindo num processo de semiformação, legada a formação aos Institutos de Educação, cuja proposição é menor exigência em relação às faculdades.

Com efeito, a formação do licenciando que desde a instalação dos cursos de Licenciatura no Brasil, pela separação dos estudos desinteressados dos estudos profissionalizantes, ofertados em duas unidades a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e o Instituto de Educação, apontam para o desprestígio da

formação do professor. Ainda, que o Instituto pudesse desenvolver pesquisas “[...] sua instucionalização na forma estritamente profissionalizante constituía um limite estreito demais para suas pretensões de pesquisadores e produtores de ciência” (EVANGELISTA, 2003).

Acentua-se, na década de 1970, a semiformação com aligeiramento da formação com a implantação das licenciaturas curtas. Após a aprovação da nova LDBEN, em 1996, estes cursos, embora em extinção, ainda são ofertados.⁴

O movimento ocorrido na década de 1980, em que se instituiu a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), trouxe para a pauta a questão das licenciaturas. As proposições, entre elas a inclusão de disciplinas de Didática Específica ou Metodologia de Ensino, mas restrita a uma disciplina sem que as demais sofressem alterações.

No atual momento, com a reformulação dos cursos de licenciatura, as dicotomias continuam presentes. Dias da Silva (2004) chama atenção para “ciladas das reformulações dos cursos” desencadeadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores”. Palavras da autora:

A cada reunião do colegiado, qualquer discussão entre colegas deixava evidente que o grande impacto advindo dessas Resoluções não recaiu sobre a qualidade dos cursos ou sobre a relevância de seus conteúdos formativos. A questão central passou a ser aritmética [...] se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com consequências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores. (DIAS da SILVA, 2004, p. 388).

Uma nova concepção de formação de professores trazida pela literatura internacional é amplamente divulgada a partir dos anos de 1990. O foco desta nova concepção é a experiência, reflexão e ação propostas por Shön (1992), com a valoração da *performance*. Ainda, a perspectiva das competências divulgadas por Perrenoud (1993, 2000), entre outras. Nesta perspectiva, amplia-se a valoração do desempenho eficaz manifesto na contínua avaliação e regulação. Não raro, os resultados obtidos neste processo pouco interferem em mudanças de condições para se constituírem em controle. Com efeito, aos professores é delegada maior responsabilização de resultados no quadro da nova regulação educativa no Brasil e América Latina, como analisa Oliveira (2007).

⁴ Na Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação referente a 2004, consta 29.091 aproximadamente no curso de Ciências, e 4.871 em Estudos Sociais, e 2005 ainda um pequeno número.

Já apontava Freitas (1992), o neotecnismo tem como tentativa envolver o professor com o trabalho de reconstrução econômica, “nesse processo, tenta-se passar a idéia de que o professor deve ter autonomia, que a administração deve ser descentralizada, participativa, no entanto, esse processo “democrático” deve servir a interesses centralizados e não aos interesses dos professores, alunos ou classes populares”. Há um processo centralizado de controle com autonomia de execução local.

Desse modo, os programas existentes e os novos programas que se anunciam com base em fomento de bolsas aos estudantes dos cursos de licenciatura, se individualizadas, desarticuladas de um projeto de formação coletivo, circunstanciam-se à promoção da melhoria de *performance*, à realização de experiências circunstanciadas a melhoria de resultados imediatos, remetendo a uma semiformação, que “em nome do singular e de experiências específicas [...] soterra o docente e seu trabalho no campo da absoluta contingência” (MANCEBO, 2007).

De outro lado, os fóruns podem vir a se constituir o espaço para proposições efetivas que superem o debate apenas na direção da incorporação dos dispositivos legais e normativos.

REFERÊNCIAS

- BALDI, Walter Amaro. **A formação do professor no ensino superior:** a questão das licenciaturas da UNIVALI. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.
- BALZAN, Newton C.; PAOLI, Niuvenius J. P. Licenciaturas: o discurso e a realidade. **Ciência e Cultura Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, São Paulo, v. 2, n. 40, fev. 1988.
- BRAGA, Mauro Mendes. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. **Ciência e Cultura. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, São Paulo, v. 2, n. 40, fev. 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-41, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CP/CNE 01/2002. 08 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de março de 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CP/CNE 02/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de março, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 nov. 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da licenciatura. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, v. 23, n. 2, p. 381-407, 2004.

EVANGELISTA, O. A formação universitária do professor: o debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos de 1930. In: MORAES, Maria Célia M. de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 21-43.

FOERSTE, Erineu. Universidade e formação de professores: um estudo do fórum de licenciatura da universidade federal de Goiás. 1996. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 1996.

FREITAS, L. C. Neotecnismo e formação do educador. In: Nilda Alves. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-102. v. 1.

GISI, Maria Lourdes; PERETTI, Clélia; ZOCOLI, Marilise. Formação de professores para a escola básica: as diretrizes curriculares em questão. In: SIMPÓSIO REGIONAL ANPAE-SUL, GESTÃO DE POLÍTICAS DE IN(EX)CLUSÃO NA EDUCAÇÃO, 3., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2003. p.1-12.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 466-482, 2007.

MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p. 171-186, abr. 2002.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma P. A. **V Didática:** o ensino suas relações. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 77-101.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, ago. 2007.

SANTOS, Oder José. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas: Papirus, 1992.

_____. **Fundamentos sociológicos da educação.** Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

SCHEIBE, Leda. O papel do estado avaliador na formação de professores na perspectiva da ANFOPE. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 4., 2004, Curitiba. **Anais...** 2004. Curitiba: Champagnat, 2004.

Recebido: 30/11/2007

Received: 11/30/2007

Aprovado: 05/11/2007

Approved: 11/05/2007