

6.108.

Título:

A construção do currículo dos cursos de licenciatura no âmbito do programa de formação de professores da Universidade de São Paulo - USP

Autor/a (es/as):

Rivas, Noeli Prestes Padilha [Universidade de São Paulo - GEPEFE/FFCLRP/USP]

Silva, Gláucia Maria da [Universidade de São Paulo - GEPEFERP/FFCLRP/USP]

Resumo:

Este texto apresenta um recorte da pesquisa que estamos realizando desde 2010, cuja investigação centra-se na análise e caracterização dos percursos formativos oferecidos pela Universidade de São Paulo, no âmbito do Programa de Formação de Professores. As políticas relacionadas à formação inicial de professores para a Educação Básica discutidas no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica induzem ao delineamento da formação desses profissionais pelas instituições formadoras, públicas e privadas, bem como à concepção de currículo de tais cursos. Historicamente, o modelo predominante dos Cursos de Licenciatura no Brasil tem sido o de complementação à formação profissional nas mais diversas áreas, constituindo o diploma de bacharelado pré-requisito para a obtenção do título de Licenciado. A formação de professores era compreendida como superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do conhecimento disciplinar, com carga horária majoritária, antecedia o aprendizado do conhecimento pedagógico. Conforme apontam Pimenta e Almeida (2009, p. 128) a “questão da formação de professores é mais complexa do que o conjunto de dificuldades apontadas e vem sendo objeto de discussão em diferentes âmbitos”, que vai desde os documentos sobre a formação docente, elaborados e discutidos em fóruns nacionais e internacionais, bem como estão presentes em documentos legais. Os objetivos estão assim delineados: **a)** investigar as concepções e organização do currículo dos Cursos de Licenciatura da USP, procurando identificar as diferentes dimensões da formação dos licenciandos contempladas, principalmente, nas finalidades e princípios do Programa de Formação dos Professores da USP. **b)** mapear e analisar o currículo (Programas de Disciplinas) referente aos Componentes Curriculares/Blocos I, II, III e IV, dos 39 Cursos de Licenciatura da USP (criados a partir de 2004), oferecidos pela Universidade de São Paulo, verificando a articulação entre os componentes curriculares, as atividades acadêmico – científico - culturais e os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. O percurso metodológico do projeto envolve uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (DESLAURIES E KÉRISIT, 2008), utilizando a técnica análise documental

(CELLARD, 2008) para a coleta de dados. O currículo, consubstanciado nos Programas de Disciplina está sendo analisado a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2000) e do referencial teórico relacionado a currículo e formação de professores para a Educação Básica. Os resultados constatados apontam para um conservacionismo no que se refere ao currículo, mas demonstram inovações relacionadas às práticas de estágio supervisionado, bem como balizam indícios que contribuem para o processo de avaliação do Programa de Formação de Professores da USP referidos nos cursos de Graduação.

Palavras-chave:

Educação Superior; Cursos de Licenciatura; Programa de Formação de Professores da USP; Currículo.

Introdução

Este texto apresenta um recorte da pesquisa que estamos realizando desde 2010, cuja investigação centra-se na análise e caracterização dos percursos formativos oferecidos pela Universidade de São Paulo, no âmbito do Programa de Formação de Professores. As políticas relacionadas à formação inicial de professores para a Educação Básica discutidas no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica induzem ao delineamento da formação desses profissionais pelas instituições formadoras, públicas e privadas, bem como à concepção de currículo de tais cursos. Historicamente, o modelo predominante dos Cursos de Licenciatura no Brasil tem sido o de complementação à formação profissional nas mais diversas áreas, constituindo o diploma de bacharelado pré-requisito para a obtenção do título de Licenciado. A formação de professores era compreendida como superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do conhecimento disciplinar, com carga horária majoritária, antecedia o aprendizado do conhecimento pedagógico. A pesquisa em pauta tem como objetivo geral investigar as concepções e organização do currículo dos Cursos de Licenciatura da USP, procurando identificar as diferentes dimensões da formação dos licenciandos contempladas no Programa de Formação dos Professores da USP, bem como verificar a articulação entre os componentes curriculares, as atividades acadêmico – científico - culturais e os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

O percurso metodológico do projeto envolve uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (DESLAURIES E KÉRISIT, 2008), utilizando a técnica análise documental (CELLARD, 2008) para a coleta de dados. O currículo, consubstanciado nos Programas de Disciplina está sendo analisado a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2000) e do referencial teórico relacionado a currículo e formação de professores para a Educação Básica. Algumas questões foram fundantes para o delineamento da presente pesquisa: Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura ensejam

formação inicial do professor para Educação Básica com consistência teórica que os possibilite articular os conteúdos específicos da sua área de conhecimento com as áreas concernentes ao ensino, aprendizagem e escola? A organização curricular dos cursos de licenciatura rompe com o antigo modelo, no qual os conhecimentos da área específica sobrepõem os da área pedagógica? Como os saberes científicos e os saberes pedagógicos estão postos no currículo dos Cursos de Licenciatura? Quais as permanências e inovações que perpassam o currículo e se aproximam do referido Programa?

1. A formação do professor para a Educação Básica: significados e embates

Os avanços econômicos, científicos e tecnológicos, que a par da ampla interação global conduziram com muita rapidez à sociedade da informação e do conhecimento, não foram igualmente “eficazes na erradicação das desigualdades, da exclusão e da inadequada distribuição de bens e serviços que continuam a afetar um significativo número de pessoas e coletivos sociais” (MORGADO, 2005, p.14), evidenciando progressivo colapso nos projetos da modernidade. Conquanto tais expectativas não possam dissociar-se das intensas e constantes evoluções políticas, econômicas, sociais e culturais alcançadas por grande parte dos países, traduzidas globalmente em certa melhoria das condições de vida das respectivas populações, o fato é que continua ainda um conjunto de fenômenos a legitimar acentuada apreensão relativamente a um futuro que parece continuar caracterizado pela violência, exclusão e desigualdade.

Giddens (2002, p.13) ressalta que a modernidade produz “diferença, exclusão e marginalização”, bem como reduz o risco geral de certas áreas e modos de vida, mas ao mesmo tempo introduz novos parâmetros de risco, pouco conhecidos ou inteiramente desconhecidos em épocas anteriores. Esse quadro repleto de incongruências e disparidades requer “nova forma de ver e de encarar o mundo (...) um compromisso responsável para com os mais desfavorecidos, alicerces indispensáveis à construção de uma verdadeira sociedade democrática”. (MORGADO, 2005, p.15). Nesse contexto, a educação vai ganhando um estatuto fundamental na atual sociedade. “A educação não é nem politicamente neutra nem tecnicamente objetiva” (TEDESCO, 2010, p.29), tendo em vista que as relações entre educação, política e Estado não podem ser discutidas unicamente a partir da perspectiva da cultura política dominante, mas de determinações sociais, políticas, culturais e econômicas. É importante salientar o consenso acerca da importância estratégica da educação para o desenvolvimento integral das potencialidades dos sujeitos, concorrendo para a sua realização pessoal coletiva, e, por consequência, seu contributo para o processo de configuração, desenvolvimento equilibrado e sustentado da sociedade futura, particularmente no que se refere à redução das assimetrias e a injustiças que persistem entre determinadas regiões e grupos populacionais. (MORGADO, 2005; GIDDENS, 2002).

As políticas relacionadas à formação inicial de professores para a Educação Básica discutidas no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica induzem ao delineamento da formação desses profissionais pelas instituições formadoras, públicas e privadas, bem como à concepção de currículo desses cursos. Na história da educação brasileira o modelo predominante dos Cursos de Licenciatura tem sido o de complementação à formação profissional nas mais diversas áreas, constituindo o diploma de bacharelado pré-requisito para a obtenção do título de Licenciado. Portanto, a formação de professores ainda é compreendida como a superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do conhecimento disciplinar, com carga horária majoritária, antecede o do conhecimento pedagógico. No entanto, conforme apontam Pimenta e Almeida (2009, p. 128) a “questão da formação de professores é mais complexa do que o conjunto de dificuldades apontadas e vem sendo objeto de discussão em diferentes âmbitos”, *abrangendo desde os documentos concernentes à formação docente* (elaborados e discutidos em fóruns nacionais e internacionais), *até os de ordem legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, instituídas pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2 /2002, o Programa de Formação de professores da USP (instituído em 2004) e políticas docentes criadas no nível federal*²¹.

São extensos os estudos e pesquisas sobre a formação de professores, nacionais e internacionais, que investigam temáticas próprias da avaliação institucional e de políticas públicas ligadas à formação docente, inicial e continuada, condições de trabalho, salário e financiamento da educação, programas de desenvolvimento profissional, relações Universidade e escola, dentre outros. Destacamos neste estudo autores nacionais e internacionais que tem contribuído para o debate na área de formação de professores e currículo. No cenário internacional destacamos as contribuições de YOUNG, 2010; PACHECO, 2011; TARDIF; LESSARD, 2008; NÓVOA (2009), GIMENO SACRISTÁN,1998; dentre outros. Quanto aos autores nacionais ressaltamos as obras de: ARROYO, 2011; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; ANDRÉ, 2009, 2010 ; PIMENTA; ALMEIDA, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009; LIBÂNEO, 2010; PIPITONE; ZUFFI; RIVAS, 2010; SAVIANI, 2008 ; MOREIRA, 2007; PEREIRA, 2000.

Arroyo (2011) em seu livro *Currículo, território em disputa* busca nuclear elementos presentes nas políticas e diretrizes curriculares, nas propostas de reorientação curricular de redes estaduais e

²¹ Estas políticas abrangem: A universidade aberta do Brasil (UAB), criada por meio do Decreto 5.800/2006; As novas atribuições da CAPES na formação de profissionais do magistério da Educação Básica, alterada pela Lei nº 11.502/2007 e regulamentada pelo Decreto nº 6316/2007; a Política Nacional de Formação e os Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente, instituída pelo Decreto nº 6755/2009; O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.(Parecer CNE/CP 8/2008). A Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica, instituída pela Portaria Ministerial 1.129/2009, dentre outros.

municipais, e nos projetos pedagógicos das escolas. Privilegia os sujeitos diretos da ação educativa e o espaço mais próximo, ou seja, as salas de aula. A tensão e disputa no território do currículo, bem como a contestação acerca da dupla função deste (proteção aos conhecimentos comuns, únicos e legítimos e não permissão de novos conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum) equacionam a questão central desta obra: quem tem lugar e quem não teve e disputa um lugar de legítimo reconhecimento no território do currículo desde a educação da infância, ensino fundamental e médio até a formação nos cursos de licenciatura?

A pesquisa, em âmbito nacional, desenvolvida por GATTI, BARRETTO, ANDRÉ (2011) trata das políticas educacionais e problemáticas relacionadas à formação e ao trabalho docente, o contexto contemporâneo, cultura, educação e políticas abordadas com base em algumas perspectivas sociológicas, de modo a inseri-las na dinâmica dos movimentos da sociedade. A investigação foi desenvolvida em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). As autoras abordam a carreira e a remuneração dos professores da educação básica, os modos de contratação e a distribuição da jornada diária de trabalho, ressaltando a tensão dessa profissão em detrimento de outras. Esta pesquisa contribui para os debates sobre as políticas docentes e pode subsidiar ações mais integradas que contribuam para superar entraves identificados, com vistas à valorização dessa categoria profissional e à melhoria da qualidade da educação e da condição de exercício de cidadania das populações de crianças, jovens e adultos em processo de formação nas redes de ensino do país.

A organização do currículo nos cursos de Licenciatura da USP reflete discussões epistemológicas do campo, no sentido do pêndulo que demarca a emancipação ou resistência. André (2009) ao mapear produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação demonstra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação com foco na formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. Para a autora, a mudança de foco das pesquisas acarreta outros desafios, ou seja: a necessidade de se continuar investigando a formação inicial; por outro lado, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia corrente no senso comum, de que o (a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores.

Pimenta e Almeida (2009) analisam o processo de implantação e de implementação do Programa de Formação de Professores da USP (PFPU SP), no período de 2006 a 2009, destacando sua institucionalização, caracterização e inserção nas Unidades da Universidade. Ressaltam que, do ponto de vista teórico-metodológico, os cursos de licenciatura precisam ser revistos a partir de três premissas: vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos, a forma construtiva de produção do conhecimento e a íntima articulação entre teoria e prática.

O Programa de Formação de Professores da USP (PFPU SP) também é abordado por Pipitone, Zuffi e Rivas (2010). As autoras analisam o processo de implantação e concluem que é necessário que o compromisso assumido formalmente pelas unidades e pela Pró-Reitoria de Graduação, quando da apresentação PFPU SP passe a se expressar, em termos práticos, uma política geral de formação de professores comprometida com a educação pública básica. A análise dos processos geradores de mudanças nos Cursos de Licenciatura tem contribuído para a localização de pontos críticos das propostas vigentes, para a ressignificação da concepção de professor que atua na educação básica e no papel da Universidade quanto à construção de uma formação comprometida com um projeto social justo e, com isto, intervindo de forma mais expressiva na melhoria da educação brasileira.

De forma geral, os estudos acima citados contemplam os Cursos de Licenciatura no que concerne às condições de formação de professores, especialmente os percursos formativos e curriculares. A preocupação com a definição de uma política nacional para a profissionalização do magistério é uma luta constante das instituições representativas nesta área. Muito já foi dito e escrito nos últimos 20 anos sobre a crise dos cursos de Licenciatura. Esta crise, resultado da ausência histórica de uma política global de formação dos profissionais da educação, se expressa em inúmeros dados estatísticos, os quais demonstram a situação cruel a que estão relegadas milhares de crianças, jovens e adolescentes em diversos estados brasileiros, que permanecem à margem da escolarização e do conhecimento dada à ausência de quadros profissionais do magistério e à evasão decorrente dos baixos salários e das adversas condições das redes públicas de ensino.

Como o cenário acima está intimamente relacionado à formação do professor, consideramos que esta não deve reduzir-se a uma questão meramente técnica ou à adoção de medidas isoladas. Entendemos que uma parte significativa dos problemas relativos à formação de professores depende de medidas concretas, capazes de converter em realidade a vasta produção teórica no campo educacional. Trata-se de questão crucial a ser encarada quando nos propomos a analisar políticas para a formação dos profissionais da educação, principalmente quando nos deparamos com a oferta de cursos de licenciatura no país, na ordem de 3.436 cursos em 2006 (Sinopse do INEP-MEC). No que se refere à escolaridade dos professores da educação básica, os dados revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, que corresponde a 68,4% do total. Daqueles com graduação, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação

educacional vigente. As áreas de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%). (Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009). Diante das exigências colocadas pela legislação²², pela produção de conhecimento sobre formação de professores e pela experiência docente no Ensino Superior, reconhecemos dificuldades na relação entre os cursos que formam professores e as escolas de educação básica, de um lado, e de outro, experiências pontuais de integração entre docentes ou cursos que têm produzido efeitos qualitativos na formação dos estudantes, em especial nas ações dirigidas ao estágio curricular e ações de vinculação com escolas.

2. Os percursos formativos dos Cursos de Licenciatura: embates entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos

No Brasil, a formação de professores para Educação Básica tem início no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”, e no início do século XX a formação de professores para o ensino secundário (atualmente “Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio”). As grandes transformações nos campos social, econômico e cultural ocorridas no país, naquela época, suscitam a necessidade de maior escolarização da população, a formação de professores, tendo em vista que o ensino secundário era ministrado por profissionais liberais ou autodidatas, bem como a criação de universidades. (GATTI; BARRETTO, 2009). É importante salientar que a atual proponente de legislações e regulamentos na área de formação de professores reforça a concepção assentada predominantemente na prática”, contrapondo-se à concepção de práxis, colaborando para desvincular a prática da teoria, movimento no qual a prática passa a supor-se suficiente: a prática, em sentido utilitarista, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria cede lugar ao senso comum, que a ela não se opõe. Segundo Kuenzer e Rodrigues (2006), a justificativa apresentada para o privilegiamento da prática, hoje, na formação dos docentes é “(...) a recorrente observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada”, (p.45) uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia.

A lógica capitalista de organização da sociedade exige, com maior ênfase, que a escola prepare o aluno para o trabalho e torne o conhecimento científico aplicável às necessidades do mercado. Diferentemente deste ponto de vista, cabe à escola atuar no sentido de construção da cidadania

²² Em especial: a LDB(EN) 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: Parecer CNE 009/2001); Resolução CNE/CP 01/2002; Resolução CNE/CP, 02/2002, ancoradas pela Indicação CEE 007/2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

ampliando o universo cultural e científico de crianças, jovens e adultos, “pois a educação, de acordo com SAVIANI (2008, p.141) pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos e habilidades”. Com efeito, a escola tem uma função social que é consubstanciada por meio da educação escolar.

Ao remeter a análise deste estudo para o currículo de formação inicial de professores, optamos por recortes, ou seja, pelos traços espaço-temporais que cruzam a formação docente e se entrecruzam com políticas públicas e curriculares, formando um mapa de políticas formativas da instituição. Assim, não somente as normas legais subjetivam os licenciandos, mas estes se ligam e são influenciados por valores morais, discursos pedagógicos, concepções e teorias de educação, comportamentos midiáticos e mercadológicos. Neste contexto emerge a construção da identidade do professor, um constructo permeado por determinações sociais, culturais, políticas, pedagógicas, históricas e econômicas. Recuperar perdas registradas das últimas décadas e lutar por uma nova identidade profissional não tem sido tarefa fácil nas universidades, pois requer mudanças na organização institucional, na organização curricular, na estrutura dos conteúdos, no perfil da docência, no redimensionamento de todo o projeto formativo. Além disso, requer nova concepção dos cursos de licenciatura, onde a relação da universidade com a escola básica se constitua em eixo basilar com abertura de caminhos para uma verdadeira profissionalidade, pautada por níveis de excelência e perpassada por uma dimensão ética. Responder a essas demandas exige por parte das Universidades uma tomada de posição.

3.O currículo nos Cursos de Licenciatura: confluência de práticas e ou regulações?

O currículo comporta pelo menos três dimensões: uma dimensão *prescritiva*, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; uma dimensão *real*, na qual o currículo prescrito cria materialidade por meio das práticas colocadas em curso nos momentos de formação; e, ainda, a dimensão do currículo *oculto*, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam ideias, valores, etc., e que também se convertem em conteúdos da formação, mesmo que não se houvesse explicitado sua intencionalidade.

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado de diversas intervenções que nela se operam. Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas entre si. São instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e por meio de mecanismos peculiares. A visão de currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa, discutida explicitamente em processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais estão a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupo de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de

decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas. Analisar as relações, conexões e espaços de autonomia que se estabelecem no sistema curricular é condição *sine qua non* para entender a realidade e poder estabelecer um campo de política curricular para a instituição.

O conhecimento escolar é fruto de uma seleção cultural, condicionada por fatores que envolvem o campo sociocultural, o político, o econômico bem como os critérios exclusivamente epistemológicos. O currículo, como componente dos saberes e prática docente passa por uma reestruturação tendo em vista o contexto das políticas globalizadas, legitimadas pelo “neoconservadorismo cultural” (PACHECO, 2011, p.32). Nesse aspecto, as mudanças na sociedade repercutem na universidade com alterações na organização e no currículo. Este, como construção social, abrange saberes, conteúdos, formas e modalidades que dependem intimamente da história de uma sociedade e de sua cultura.

Os professores, quando preveem sua prática por meio dos planejamentos que realizam, consideram a sua experiência anterior e os materiais pedagógicos utilizados tão úteis quanto os documentos curriculares oficiais. O autor aponta seis níveis em que se efetiva o currículo, os quais são interligados e complementares. Neste estudo ressaltamos dois níveis:

a) *O currículo prescrito*: O currículo é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro do sistema educativo é um importante traço substancial. A política que o envolve é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao seu discurso. Essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente em determinado momento, mas sim, enquanto meio de conhecer, e desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo. Portanto, a função do currículo prescrito e ordenado pela administração inclui diversas projeções sobre a organização do sistema escolar das escolas e da prática de ensino, tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos.

b) *Currículo modelado aos professores*: Gimeno Sacristán (1998, p.165) afirma que o “currículo é uma prática desenvolvida de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversas práticas” e, portanto, molda a ação docente. Isso significa que todos os envolvidos no processo curricular são sujeitos, seja o professor indivíduo, seja a coletividade profissional. Neste aspecto considera-se o papel mediador do professor no desenvolvimento do currículo. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática de ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que de fato o exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou empobrecer as propostas originais.

Macedo e Lopes (2011) argumentam que as disciplinas escolares são vistas como extensão dos saberes de referência, possuindo objetivos e lógica derivados desses saberes. São organizadas com base em três dimensões: a experiência de vida dos alunos; o desenvolvimento gradual da complexidade do conhecimento e vinculação e aspectos da vida social mais ampla. Nesta direção, as autoras baseadas em Pinar et al (1996 apud MACEDO LOPES, 2011, p. 110) consideram três matrizes do pensamento curricular clássico que influenciam o pensamento educacional: o *currículo por competências*, condicionando o currículo à avaliação e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras; o *currículo centrado nas disciplinas de referência* e o *currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares*. As relações entre fatores internos e externos no desenvolvimento de uma disciplina não é constante, mas o peso destes fatores dependerá das seguintes condições: a) da tradição da área de estudos ou da disciplina, em termos de prestígio acadêmico e tempo de existência, relativo à época de sua inclusão ou de seu aparecimento no currículo; b) do nível de organização dos profissionais da área, incluindo a existência ou não de periódicos ou outros meios de socialização do conhecimento; c) das condições objetivas do lugar ou do país, considerando o regime político e administrativo e a estrutura do sistema educacional. Pode-se aferir, que quanto maior é o nível de maturidade de uma disciplina e a organização dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento. Esse peso aumenta, à medida que for mais descentralizado o sistema educacional.

As mudanças em uma disciplina, ou conteúdo escolar, são condicionadas por fatores internos e externos, que devem ser analisadas a partir de uma perspectiva sócio histórica. O desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade. Desta forma, é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais os tipos de relações que elas produzem e de que tipos de relações, dentro do campo de estudos e da sociedade, elas resultam. Assim, a análise da emergência e desenvolvimento de uma disciplina deve articular o educacional ao social e lidar com complexas relações existentes entre esses dois níveis (SANTOS, 1990, p.27).

Indubitavelmente, a primeira base intelectual de um profissional do ensino é o domínio, em certo nível, da área ou da disciplina em que desenvolve sua atividade, mas outros âmbitos merecem atenção. É possível identificar uma matriz epistemológica na organização do currículo na universidade, decorrente do Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP)? Nesse sentido, a despeito das múltiplas diferenças entre os cursos de licenciatura e sua história, o que significa organizar um currículo para formar professores que consigam atuar com compromisso e qualidade na escola pública brasileira?

4.A construção do Programa de Formação de Professores da USP- PFPUSP: impasses e desafios

A Universidade de São Paulo instituiu, em 2004, o Programa de Formação de Professores da USP- PFPUSP estabelecendo as bases e as condições de integração de formação inicial de professores para a educação básica em cada unidade e entre as diferentes unidades, assim como entre a USP e os sistemas de educação básica do Estado e dos Municípios circunvizinhos aos campi da instituição. A Comissão, hoje denominada de Comissão Interunidades de Licenciatura – CIL foi composta por representantes de 17 unidades da USP (atualmente 19) que ofereciam um ou mais cursos de formação de professores/licenciaturas. O objetivo geral dos Cursos de Licenciatura da USP está definido nos mesmos termos do objetivo geral da Graduação/USP: “formar um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável” (Pró-Reitoria de Graduação/USP, 2000, p.4). Assim, o objetivo fundamental dos Cursos de Licenciatura “é formar licenciados como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública” (PFPUSP, 2004. P.7). A seguir, enumeramos os principais eixos do Programa de Formação de Professores da USP – PFPUSP, bem como seu atual estágio de implantação e implementação. O documento apresenta os Princípios e Objetivos, Organização e Articulação das Licenciaturas e Estrutura Mínima Comum às Licenciaturas.

4.1 Princípios Orientadores

Entre os princípios torna-se evidente a constatação de que a licenciatura deixa de ser entendida como uma superposição do bacharelado, situação onde o saber disciplinar específico antecede o aprendizado do saber pedagógico. De forma contrária à justaposição das formações do bacharelado e licenciatura, este Programa prevê uma integração entre as áreas de formação, privilegiando a docência, a vida escolar e as instituições educativas como objetos a serem enfatizados em qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea. A escola pública é entendida neste processo como parceira e prioritário foco de interesse em pesquisas, projetos e intervenções. A indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão é considerada nos cursos de licenciatura, bem como na perspectiva da formação continuada dos professores egressos destes cursos. Assim, essa formação deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional (Programa de Formação de Professores/USP –PFPUSP, 2004, p. 4-8).

4.2 Organização e Articulação das Licenciaturas

Os mecanismos institucionais de organização e articulação das diferentes licenciaturas, mais do que simplesmente sugerir caminhos fixos e únicos, têm fomentado a constante proposição de soluções inovadoras por parte de docentes, faculdades e institutos envolvidos na formação de professores. A proposta definitiva incorporou várias sugestões e procurou compatibilizar expectativas muitas vezes diferentes, embora igualmente legítimas. O Programa de Formação de Professores da USP (PFUSP) foi aprovado pelo conselho de graduação em 19 de fevereiro de 2004 e pelo conselho Universitário em 25 de maio de 2004.

4.3 Estrutura Mínima Comum às Licenciaturas: Caracterização, Componentes Comuns e Estágio Supervisionado

Para a elaboração do currículo, a CIL propôs uma estrutura mínima comum a todos os cursos de licenciaturas no que diz respeito à formação integrada e que atendesse às resoluções legais vigentes, tanto no âmbito do Conselho Nacional de Educação como no do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Esta estrutura curricular mínima está organizada em quatro blocos de disciplinas e atividades que correspondem a diferentes dimensões da formação dos licenciandos e se articulam com os componentes comuns previstos na legislação: os “estágios supervisionados”, a “prática como componente curricular”, as “atividades acadêmico-científico-culturais” e os “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural”. Os Blocos constituem-se em: Bloco I – Formação Específica: Disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos da área específica; Bloco II – Iniciação à Licenciatura: Disciplinas e atividades introdutórias à formação do professor da educação básica; Bloco III – Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação: Disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica em geral; Bloco IV – Fundamentos Metodológicos do Ensino: Disciplinas e atividades.

5. Algumas Considerações: construindo processos

Os Cursos de Licenciatura demandam para a formação em nível superior de professores ambientes, meios e recursos, para além daqueles já utilizados em sala de aula, que visem enriquecer a formação específica para a docência, numa tentativa de dar respostas às demandas que se colocam hoje para as questões relativas ao ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento autônomo do professor. Tal compreensão pressupõe o entendimento de que as respostas mais adequadas para cada comunidade escolar devem emergir de um trabalho compartilhado e que deve ser objeto de discussão nos cursos de formação de professores. Responder a essas demandas de formação tem exigido esforço significativo dos Cursos de Licenciatura para promover reformulações importantes em seus Projetos Político - Pedagógicos e Matrizes Curriculares. Em nossas análises dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura oferecidos no campus da USP foi recorrente a constatação da presença de um

discurso de organização curricular de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Programa de Formação de Professores da USP. No entanto, na análise dos textos a partir da perspectiva do perfil profissional que desejam formar, bem como das descrições de cotidiano e objetivo dos cursos pode-se perceber que ainda estão muito arraigadas às concepções de aprendizado através da prática, sem diálogo com as teorias das ciências pedagógicas, a priorização da pesquisa em detrimento da prática docente.

Quanto à distribuição das disciplinas em blocos e, apesar dos discursos de formação específica de cada área articulada com formação pedagógica, denotam, a partir de sua distribuição e suas disciplinas e ementas que, de forma geral atentam para a prioridade da pesquisa e conteúdos específicos de suas respectivas áreas, como elementos mais importantes na formação para docência. Estas evidências comprovam o que muitos estudiosos vêm expressando na literatura científica sobre o tema, a priorização da pesquisa em detrimento do ensino, ou seja, a docência como atividade secundária. O exercício da profissão docente, por sua vez, requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização. No tocante aos elementos que identificamos como propostas inovadoras as iniciativas que possam contribuir para a formação de professores de seus cursos, mas identificamos também, alguns esforços da valorização da profissão docente. Os resultados constatados apontam para um conservacionismo no que se refere ao currículo, mas demonstram inovações relacionadas às práticas de estágio supervisionado, bem como balizam indícios que contribuem para o processo de avaliação do Programa de Formação de Professores da USP referidos nos cursos de Graduação.

Entendemos que o PFPUSP não deve ser compreendido como uma proposta encerrada em diretrizes impostas, mas como importante iniciativa acadêmica no sentido de buscar a ressignificação da importância da atuação docente, por meios de um programa construído coletivamente e em constante avaliação e reformulação.

6. Referências Bibliográficas

André, Marli (2010). A formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*. (33),6-18.

André, Marli (2009). A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 a 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. (1), 41-56.

Arroyo, Miguel (2011) *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bardin, Laurence (2000). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.

- Bernstein, Basil (1996). *A estruturação do discurso pedagógico, classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil (2006). Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. *Indicações Gerais sobre Educação Superior/Sinopse*. Retirado em novembro 14, 2011 de [[http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)].
- Brasil. São Paulo (2004). Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, *Programa de Formação de Professores*, Comissão Permanente de Licenciatura.
- Cellard, André (2008). Análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DESLAURIERS, Jean P & KÉRISIT, Marcel (2008). O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al . *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gatti, Bernadete et al (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, Bernadete et al (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Gimeno Sacristán, José (1998). *O Currículo*. Porto Alegre: ARTMED.
- Giddens, Anthony (2002). *Modernidade e identidade*. 2002. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Libâneo, José Carlos (2010). O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 91 (229), 562-583.
- Lopes, Alice; Macedo, Elizabeth (2011). *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Moreira, Antônio Flavio (2007). A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, (45), 265-90.
- Morgado, José C (2005). *A desconstrução curricular: um estudo exploratório*. Braga, PT: Universidade do Minho.
- Nóvoa, António (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Pacheco, José (2011) *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pereira, José Diniz (2000). *Formação de professores- pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Pimenta, Selma G & almeida, Maria I. (2011). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Cortez Editora.

- Pimenta, Selma G & Almeida, Maria Isabel. (2009). Programa de Formação de Professores para a Educação Básica na Universidade de São Paulo. In: Selma Garrido Pimenta. *Relatório de Gestão 2006/2009.USP*. São Paulo: Pró Reitoria de Graduação.
- Pipitone, Maria Angélica; Zuffi, Edna; Rivas, Noeli P.P (2010) .Um Programa de Formação de Professores em constituição e ação: O caso da Universidade de São Paulo. *Revista Estudos Pedagógicos*, (18), 281-291.
- Saviani, Dermeval (2008 a). *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval (2008 b). *Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG.
- Santos, Lucilia L (1990). História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, (2), 21-29.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, Maurice & Llessard, Claude (Orgs). (2008). *O Ofício de Professor*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Tedesco, Juan C (2010). *Presentación*. In: Dalila Oliveira et.al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: UNESCO- IPE.
- Young, Michel (2010). *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto, PT: Porto Editora.

6.109.

Título:

Saberes constituintes da docência: repercussões e influências na identidade do sujeito-professor

Autor/a (es/as):

Rivas, Noeli Prestes Padilha [Universidade de São Paulo - GEPEFE/FFCLRP/USP]

Assolini, Filomena Elaine Paiva [Universidade de São Paulo - GEPEFE/FFCLRP/USP]

Lastória, Andrea Coelho [Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo]

Silva, Gláucia Maria da [Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo]