



Textos e Contextos na Reforma das Licenciaturas: o caso da UFPel

Maria Manuela Alves Garcia

RESUMO - Textos e Contextos na Reforma das Licenciaturas: o caso da UFPel.

O artigo discute a reforma dos currículos escritos de sete cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), decorrente das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, utilizando como fontes análise documental e dezesseis depoimentos orais de sujeitos que estiveram envolvidos com esse processo na Universidade. Tendo como campo teórico estudos no campo das políticas curriculares e a noção foucaultiana de poder-saber, destacam-se a correlação de forças e as disputas materiais e simbólicas que atuaram na reforma e os seus impactos em termos dos saberes da formação docente. O estudo conclui que a construção da política no contexto estudado teve efeitos contraditórios, implicando um movimento de homogeneização e diferenciação dos currículos e o avanço de uma tendência pragmatista na formação docente.

Palavras-chave: **Política curricular. Reforma. Licenciaturas.**

ABSTRACT - Texts and Contexts in Teacher Education Reform: the case study of UFPel. The article analyses the reform of the curricula of seven undergraduate programs in teacher education of the Federal University of Pelotas (UFPel), motivated by the new official Guidelines for Teacher Education in Brazil, using document analysis and a set of 16 interviews from people involved with this process in the University. Having as referential studies the field of curricular policy and the foucauldian notion of power-knowledge, the study highlights the correlation of forces and the material and symbolic disputes that acted in the reform and influenced the curriculum design. The study concludes that the construction of the policy in the studied context had contradictory effects, implying a movement of homogenization and differentiation of the curricula and the advancement of an pragmatist trend in teacher education.

Keywords: **Curriculum policy. Reform. Teacher Education.**

Este trabalho discute resultados de pesquisa¹ que investigou a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena (Parecer do CNE/CP 009/2001 de 8.05.2001; Resolução CNE/CP 1, de 18.02.2002 e Resolução do CNE/CP 2, de 19.02.2002), em sete cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPe). Dialogando com a noção de poder-saber (Foucault, 1990a,1993) e com estudos que examinam a construção das políticas curriculares para além da análise dos textos dessas políticas (Ball, 1994; Lopes, 2004), destaco alguns dos processos de poder-saber que atravessaram a construção dos novos textos curriculares das licenciaturas investigadas, problematizando algumas de suas implicações para os currículos escritos e a formação de professores no contexto da UFPe.

Realizou-se um total de dezesseis entrevistas semiestruturadas com sujeitos que estiveram ativamente envolvidos nos processos de reformulação dos currículos de licenciatura, entre fevereiro de 2002 e dezembro de 2004. Foram entrevistados nove coordenadores dos Colegiados dos cursos de Letras, História, Ciências Sociais, Educação Física, Matemática, Física, Química. No caso dos cursos de Física e Química, foram entrevistados dois coordenadores de cada um desses cursos, pelo fato de ter havido mudança da Coordenação durante o período abrangido pela pesquisa. Além disso, foram entrevistados quatro professores-membros do Colegiado do Curso de Letras, dois professores da Faculdade de Educação (FaE) que participaram da Comissão de Graduação (COMGRAD), organismo que discutiu e coordenou, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a implantação da reforma na UFPe, e, ainda, foi entrevistada a Pró-Reitora de Graduação que esteve à frente desse processo na Universidade no período de 2001 a 2004.

Os cursos escolhidos procuraram contemplar as diferentes áreas de conhecimento das licenciaturas na instituição,² e a seleção dos entrevistados foi pautada pelo cargo ou pela função que ocupavam na administração da Universidade e/ou no processo de implantação da reforma. O roteiro das entrevistas buscou uma descrição e avaliação da experiência vivida pelo entrevistado no processo de discussão e reformulação dos currículos escritos, destacando aspectos como a participação dos diferentes agentes e instâncias universitárias e seus embates, as dificuldades, as estratégias utilizadas para alterar os currículos escritos e os impactos da legislação nos currículos e na formação docente, na perspectiva dos entrevistados.

Além dos documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) já antes citados, foram objeto de análise um conjunto de normativas e documentos orientadores referentes à Reforma na UFPe e as grades curriculares, novas e antigas, de quatro cursos investigados, Ciências Sociais, Educação Física, Física e Química, selecionados por abrangerem diferentes áreas de conhecimento, terem seu projeto curricular reformado já homologado pelo COCEPE quando da coleta documental realizada em 2004 e pela facilidade no acesso, no manuseio e na análise desses documentos.³

Considerou-se especialmente o período de tempo compreendido entre o início oficial das discussões em torno da reforma no interior da Universidade, fevereiro de 2001, e a aprovação dos novos currículos pelo COCEPE, em 2004, mesmo que algumas das considerações aqui feitas se remetam a um período posterior a esse recorte de tempo.

Armando uma Perspectiva de Análise: textos e contextos e relações de poder-saber

Os estudos em políticas curriculares no Brasil, na década de 1990, conheceram uma inflexão que vem possibilitando a ampliação da noção de política curricular para além dos currículos prescritos. A necessidade de estudos que considerem diferentes instâncias de elaboração e construção das políticas curriculares, dando visibilidade a processos sociais, culturais e políticos que confrontam os currículos prescritos com a instituição escolar, com os seus agentes, suas culturas e tradições, tem sido reconhecida por vários autores (Ball, 1994; Oliveira; Destro, 2003; Lopes, 2004; 2005).

Ball (1994) considera diferentes ordens de efeitos das políticas educacionais e curriculares e diferentes contextos que se interpenetram nos processos de elaboração e construção das políticas: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político, o contexto da prática, o contexto dos resultados, o contexto das estratégias políticas, possibilitando, do ponto de vista metodológico, a consideração da construção da política nesses vários níveis. Quer dizer, se as políticas são inicialmente estabelecidas a partir das instâncias de decisão política e administrativa, que definem as regras do jogo do sistema curricular, conhecer o que Ball (1994) denomina de “ajustamentos secundários” da política, ou seja, os ajustes que relacionam os professores à política e ao Estado, é deslocar a investigação das realidades dos fazedores das políticas para as estratégias de engajamento das instituições escolares e dos docentes na política.

Considerar as políticas educacionais e curriculares nesses termos permite uma análise de sua construção em diferentes níveis e contextos, considerando as inter-relações entre o global e o local, os textos e os contextos e as disputas entre os diferentes agentes educacionais nesse processo. Trata-se tanto de estar atento para o funcionamento das estruturas sociais mais amplas na elaboração e na construção das políticas quanto de localizar a agência, ou seja, as instituições escolares e seus agentes, como partes ativas do processo político e cultural que constrói o sucesso ou o fracasso das políticas e das reformas.

Ball (1994), reconhecendo as incertezas e os problemas de oferecer um significado último de política curricular pela amplitude e instabilidade desse conceito na pesquisa e afirmando a impossibilidade de uma única perspectiva teórica dar conta dessa complexidade, propõe duas formas de significação que

neste estudo tiveram uma função estratégico-analítica, possibilitando o diálogo e o confronto da legislação curricular oficial com as condições de possibilidade de sua leitura e recontextualização na UFPel: a política como texto e a política como discurso. Dois aspectos de mútuas implicações que definem um único fenômeno, ao mesmo tempo texto, processos sociais, políticos, culturais e resultados. Se para espíritos mais puristas a distinção entre texto e contexto soa um tanto estranha, já que a noção de discurso numa perspectiva estritamente foucaultiana incorpora a noção de texto, do ponto de vista analítico essa distinção funcionou como operador que ajudou a construção do problema deste estudo.

Como texto, as políticas são representações codificadas e decodificadas de modos complexos. Os textos das políticas são o resultado de compromissos variados, de relações de força entre diferentes posições, o que os torna por vezes obscuros, omissos, incompletos e sempre abertos à significação. Os textos das políticas definem a substância dos conflitos, identificam os lugares que devem ser ocupados pelos agentes escolares, distribuem e redistribuem as relações de poder, exigindo um esforço constante por parte de seus autores para lhes fixar o sentido e assegurar a correta leitura do texto. Os textos das políticas são constantemente trabalhados e alterados em diferentes arenas da política, suas propostas e intenções são constantemente reorientadas no confronto com problemas como os recursos financeiros e humanos disponíveis, a mentalidade dos agentes, a força da tradição etc. O conceito de recontextualização, desenvolvido por Bernstein (1998), é reapropriado no campo destes estudos para nomear esses processos de ressignificação implicados na construção das políticas curriculares.

Ainda sobre as relações entre os textos da política e os contextos da prática, diz Ball (1994) que os textos não falam claramente o que deve ser feito, mas criam circunstâncias nas quais é possível decidir entre um leque de opções contra outras opções possíveis. As políticas transformam algumas das condições sob as quais se trabalha, mas não modificam todas as circunstâncias. As políticas são ações sociais criativas e o resultado de conflitos e lutas entre interesses no contexto, não podendo ser lidas a partir exclusivamente dos textos.

Como discurso, a política curricular conecta necessidades de gestão e administração da população com as aspirações e expectativas individuais e está implicada em uma política de verdade e conhecimento na sociedade. O discurso tem conexões profundas com o desejo e o poder e tem efeitos de verdade, pois são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que tratam” (Foucault, 1995b). As políticas são sistemas de práticas e um conjunto de éticas e valores implicados na produção de certas formas de sociabilidade, subjetividade e trabalho. Considerar as políticas como discurso significa estar atento às relações de poder-saber que são instituídas, modificadas ou deslocadas, bem como mapear seus efeitos, seja na prática pedagógica ou na estrutura escolar, seja nos padrões de acesso e oportunidades sociais.

A noção de poder-saber foi problematizada por Foucault em seus estudos sobre a produção da verdade, dos saberes ditos “sérios” e suas relações com o poder e a fabricação do sujeito na Modernidade. Para Foucault (1990a) a verdade e o poder têm íntimas conexões e concorrem para a produção de determinadas formas de subjetividade e modos de entender o mundo, especialmente as verdades postas em circulação pelos saberes das Ciências Humanas. No entanto, o saber e o poder são distintos e guardam suas especificidades, mantendo uma relação circular e se articulando por suas próprias diferenças: um polo reinscreve e reforça o outro incessantemente. Quer dizer, os saberes são, ao mesmo tempo, fruto de relações de poder, como as necessidades de governo da população ou da natureza na Modernidade, e instituem relações de poder na medida em que autorizam determinados grupos e seus saberes e excluem outros.

Foucault (1995a) inscreve-nos no interior de uma analítica que se afasta de uma concepção jurídico-repressiva do funcionamento do poder. O poder não é algo que se possua, ou que se exerça a partir de um foco único de soberania, mas é, sobretudo, uma relação de forças que se “exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (Foucault, 1993, p. 89-90). As relações de poder têm um “papel diretamente produtor” e são imanentes a todas as relações sociais (“econômicas, de conhecimentos, sexuais”), de modo que pensar o poder como exterioridade não passa de uma ficção. As grandes dominações e clivagens sociais são efeitos hegemônicos sustentados por uma rede de múltiplos pontos de poder, cuja racionalidade é a das táticas inteligíveis e anônimas que se exercem em níveis locais e limitados.

Quando analisava as negociações e os embates que foram travados entre os agentes e/ou as diferentes instâncias burocrático-administrativas da UFPel envolvidos com a reforma das licenciaturas, ou quando tentava entender como as Diretrizes Curriculares Nacionais foram incorporadas pelos novos currículos escritos e os deslocamentos de poder e saber que possibilitaram, percebi a produtividade dessa perspectiva para expressar esses movimentos e processos que foram fundamentais no desenho curricular dos cursos investigados. A tradição e a história da instituição, a cultura incorporada em cada departamento e em cada curso, conforme evidenciaram os depoimentos, jogaram um papel determinante na negociação das Diretrizes e no desenho dos novos currículos. Por outro lado, a legislação, por meio das regulações dos tempos e dos saberes da formação docente, deixou suas marcas nos desenhos curriculares e possibilitou importantes deslocamentos de grupos e saberes nos currículos das licenciaturas, que provavelmente terão impactos significativos na identidade dos professores formados pela UFPel.

Nesse sentido, a política curricular é um dispositivo de governamentalidade (Foucault, 1990b), instituindo significados acerca da formação humana e formas de racionalidade que visam fabricar e modificar formas de subjetividades e relações sociais. As políticas curriculares e as reformas são dispositivos de regulação social que vinculam objetivos administrativos do Estado à autonomia dos sujeitos, e suas implicações fundamentais estão no modo como os

sujeitos são levados a construir suas experiências subjetivas e a posicionarem-se nas relações sociais (Popkewitz, 1997; Ball, 2005).

Influenciadas pelos estudos de Ball e de Bernstein e, ainda, pelos estudos de Canclini (2003a, 2003b), investigadores brasileiros, como Lopes (2004; 2005) e Oliveira e Destro (2003), têm tratado da política curricular como política cultural, uma arena de disputa por significados e de recontextualizações constantes do texto curricular sob a influência de múltiplos fatores. Como política cultural, a política curricular é a síntese de projetos muitas vezes antagônicos e a expressão da correlação de forças que grupos particulares têm em um determinado momento da história. As políticas são resultado de “canibalizações” (Ball, 1994) e hibridizações (Lopes, 2004; 2005), de ambiguidades e lutas entre diferentes posições curriculares, projetos políticos, econômicos, condições materiais, recursos humanos, interesses pessoais etc., sendo constantemente ressignificadas no confronto com realidades particulares.

Do ponto de vista das mudanças no trabalho docente e nos processos de formação de professores, está em marcha, defendem Ball (2005) e Santos (2004), uma cultura do trabalho que minimiza os valores de uma ética do serviço público em favor da definição da educação como mercadoria, passível de empresariamento e avaliada por uma lógica produtivista e competitivista. O trabalho docente vem sendo crescentemente definido do ponto de vista oficial segundo uma racionalidade assentada na performatividade, no (auto) gerencialismo e na ausência do sentido de profissionalismo na acepção estrita do termo. Em vez de uma ocupação definida pelo valor intrínseco que ela possui, que pode ser descrita em termos qualitativos e compreensivos, o trabalho docente está se transformando em uma ocupação flexível que se caracteriza por habilidades de cunho eminentemente instrumental, possíveis de serem aferidas periodicamente por exames nacionais e índices de ordem quantitativa.

Também Freitas (2002) corrobora a tese da desprofissionalização docente. Segundo ela, essa tendência expressa-se na medida em que o documento oficial privilegia centralmente a avaliação e a certificação de competências, enfatiza habilidades e conteúdos de cunho eminentemente instrumental relacionadas à gestão do ensino e da sala de aula, permite o aligeiramento dos cursos em termos de carga horária quando comparados aos cursos de outras profissões de maior prestígio social, autorresponsabiliza os professores pelo processo de sua formação e desloca a formação do interior da universidade e de faculdades/centros de educação e cursos de Pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas.

Partindo dessas considerações, conduzo a atenção para as relações de poder-saber que atravessaram o processo de elaboração dos novos currículos escritos das licenciaturas investigadas, identificando a substância dos conflitos no processo de discussão da reforma no interior da UFPel e os impactos da legislação do CNE nos textos curriculares de quatro dos cursos investigados.

A Negociação da Reforma em Cursos de Licenciatura na UFPel: os embates e os ajustamentos locais

A Substância dos Conflitos

As discussões em torno das mudanças exigidas pela reforma das licenciaturas, instituída pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 1 e CNE/CP 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente) iniciaram na UFPel sob a coordenação da PROGRAD que, entre outras tentativas de envolvimento da comunidade universitária, organizou, em dezembro de 2002, um seminário das licenciaturas, que, mesmo com a pouca participação dos docentes e alunos desses cursos, estabeleceu um cronograma de trabalho que previa o encaminhamento ao COCEPE dos novos currículos para sua aprovação no final de 2003 e sua implantação a partir de março de 2004.

Imbuída do desejo de obedecer à nova legislação nacional, que previa um prazo de dois anos para as licenciaturas se adaptarem às novas regras,⁴ a PROGRAD, por meio da COMGRAD, composta pela própria Pró-Reitora, por três representantes de cursos de graduação (Ciências Sociais, Letras, Faculdade de Ciências Domésticas) e por um representante da Faculdade de Educação, tomou em suas mãos a condução da reforma. Findando o prazo de dois anos e em fim de mandato⁵ na Pró-Reitoria, percebendo as dificuldades e as disputas que pautavam a elaboração dos novos currículos, a Pró-Reitora de Graduação encaminhou ao COCEPE propostas de regulamentações que detalharam e interpretaram a matriz curricular proposta pela legislação do CNE no sentido de homogeneizar as mudanças e de garantir a implementação da reforma no prazo estipulado. Essas regulamentações fixaram responsabilidades e definiram espaços de atuação desiguais para os diferentes agentes e unidades envolvidos com a formação docente na Universidade, acirrando disputas e inconformidades com o processo de condução da reforma.

O processo de discussão foi bastante restrito. Na maioria dos casos, somente os coordenadores de curso tiveram acesso às normativas do CNE, fazendo uma tradução das mesmas para os demais membros dos Colegiados. Os entrevistados, na sua totalidade, criticaram fortemente a linguagem dos textos do CNE, por a considerarem demasiadamente “empolada”, dúbia e complexa, dificultando a compreensão dos que não são especializados, como disseram, em Pedagogia. A noção de competência, considerada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais a “concepção nuclear na orientação do curso” (Resolução CN/CP 1/2002) e balizadora da seleção, da organização e da avaliação do conhecimento curricular, não teve maior influência na discussão e elaboração dos novos currículos escritos. Predominou a força da tradição de um tipo de organização curricular baseada em disciplinas e conteúdos de ensino.

A legislação do CNE, ao definir quatro grandes componentes curriculares⁶ para os cursos de licenciatura, a carga horária e a natureza das atividades a

serem desenvolvidas em cada um deles, limitou fortemente, segundo as palavras dos coordenadores de curso, as possibilidades de construção local dos currículos escritos. Por sua vez, a interpretação da legislação federal elaborada pela PROGRAD na UFPel, por sua posição de autoridade na hierarquia da administração universitária, impôs ainda maiores restrições, excluindo outras alternativas de interpretação que pudessem partir das próprias licenciaturas e de seus Colegiados de Curso.

A estrutura curricular proposta pelas Resoluções do CNE foi recontextualizada (Ball, 1994) pelos cursos investigados como uma questão de adequação dos currículos já existentes aos componentes curriculares e às séries de tempos determinados pela legislação. Resultaram desse processo textos curriculares que incorporaram os componentes curriculares e a distribuição de tempo proposta pelas Diretrizes Nacionais, mas deixaram intocada a organização disciplinar do conhecimento e a transmissão de conteúdos como o aspecto central do processo de formação docente e do ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram negociadas localmente à luz das injunções da política universitária da UFPel, da história – muito diversa – dos diferentes cursos de licenciatura, da tradição e da cultura institucional, dos recursos e da força de trabalho docente disponível nos departamentos envolvidos com a reforma em termos de número, qualificação profissional e mentalidades. Nesse processo, os conflitos entre concepções diferenciadas acerca da profissionalização docente, as disputas sobre os saberes e os locais que deveriam ser privilegiados nos currículos e na formação docente constituíram a substância dos conflitos e determinaram, em grande parte, a dinâmica do processo da reforma e a espacialização dos saberes nos desenhos curriculares. Por espacialização dos saberes curriculares entende-se a distribuição dos lugares e tempos de formação e das responsabilidades no processo de formação docente.

As normativas nacionais referentes aos cursos de licenciatura reacenderam velhas disputas no campo da formação docente acerca da natureza dos saberes, dos lugares e dos agentes formadores que devem ser privilegiados nos processos de profissionalização dos professores da Educação Básica. Ao propôr uma estrutura curricular autônoma e com identidade própria para as licenciaturas, e o aumento dos tempos dedicados a conteúdos de cunho pedagógico, mesmo que reduzindo-os a uma estreita concepção de prática e saberes de ordem instrumental, as Diretrizes Nacionais implicaram, pelo menos em tese, a ampliação nos currículos do espaço de influência da Pedagogia e das Faculdades de Educação. No entanto, essas propostas, no caso aqui estudado, vêm sendo recontextualizadas pela precarização do trabalho em algumas unidades universitárias⁷ e pelo fortalecimento, nas últimas décadas, no campo acadêmico e científico, de grupos disciplinares específicos que têm suas próprias ideias acerca da profissionalização docente, mesmo que entre esses muitos não estejam especificamente preocupados com esse problema.

São históricas as disputas entre pedagogos e especialistas no ensino de determinadas áreas do conhecimento na reivindicação de maior autoridade

científica para tratar do fenômeno educativo e dos processos didático-pedagógicos inerentes a cada uma dessas áreas. São agentes com visões e valores diferenciados acerca do ensino e do que deve ser central na formação de professores (Garcia, 1994). Divisões que resultam de trajetórias intelectuais e práticas acadêmicas e científicas profundamente diferenciadas, que vão conformando um certo *habitus* (Bourdieu, 1987) ou um conjunto de disposições, nem sempre conscientes, que funcionam como referências para o julgamento do que realmente importa como ciência e do que é relevante para a formação e o sucesso do docente. Por outro lado, essas mesmas divisões vêm sendo produzidas pela própria estrutura universitária.

A organização departamental, as diferentes atribuições de unidades acadêmico-administrativas, como as Faculdades e os Institutos Básicos, que resultaram da Reforma do Ensino Superior de 1968, produziu uma cisão entre a formação científica em uma área de conhecimento específica e a formação profissional. Os Institutos Básicos foram unidades organizadas para se dedicarem à pesquisa básica e ao ensino desses conhecimentos sem a preocupação com as suas aplicações a campos profissionais específicos. Uma boa parte dos docentes que atuam nos departamentos lotados nos Institutos Básicos, apesar de muitos deles atualmente terem encargos didáticos nos cursos de licenciatura, permanece distante das questões que envolvem o campo da Educação, da Pedagogia e da Formação de Professores. A formação desses docentes, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, atesta essa distância, e seus investimentos em termos de pesquisa vieram se dando prioritariamente em áreas do conhecimento não relacionadas à Educação ou ao ensino.

Nesse contexto, as Faculdades de Educação e os Departamentos de Educação advogaram para si a exclusividade da competência na formação docente, pois prevalecia a ideia de que o estudo dos fenômenos relacionados ao pedagógico e ao ensino seria a razão de sua própria existência e em seus territórios estaria a força de trabalho mais autorizada por sua formação e titulação a tratar dessas questões. Nessa perspectiva, em uma política de conquista de espaços e de ampliação de sua influência no interior da UFPel, a Faculdade de Educação, desde sua criação, em 1978, até a primeira metade da década de 1990, buscou para si o monopólio da formação pedagógica e didática nas diferentes licenciaturas. Nesses anos manteve uma política de concursos em que procurava atrair para o Departamento de Ensino (DE) um conjunto de professores licenciados no ensino das diferentes áreas dos conteúdos escolares, a fim de ministrarem a Metodologia do Ensino e a Prática de Ensino nas diferentes licenciaturas da UFPel. Essa prática tornou-se inviável a partir da segunda metade da década de 1990, quando as universidades públicas passaram a sofrer os efeitos da política federal de contenção de vagas docentes.

Em levantamento realizado pelo próprio DE, em julho de 2005, verificou-se que, mantidas as regulamentações do COCEPE aprovadas em março de 2004, especialmente a responsabilidade da Faculdade de Educação na oferta das disciplinas que compuseram o componente curricular do Estágio Supervi-

sionado, esse departamento, a partir da implementação dos novos currículos no primeiro semestre de 2004, teria uma duplicação da sua carga horária total de ensino – as 4.600 horas-aula despendidas em 2003 para atender os encargos didáticos dos currículos das licenciaturas passariam a 8.710 horas-aula com a implantação dos novos currículos, a partir do 4º e do 5º semestres desses cursos. Essa condição de trabalho impôs o recuo na reivindicação de uma posição de privilégio que esse departamento historicamente vinha tendo na oferta das Metodologias de Ensino, das Práticas de Ensino e na condução dos Estágios Supervisionados.

Aliada à precarização do trabalho no Departamento de Ensino, desde o final dos anos 1980, a ampliação na UFPel do número de cursos de bacharelado e licenciatura,⁸ ou somente de licenciatura, ligados aos Institutos Básicos das áreas de Ciências Biológicas e de Ciências Exatas e Tecnologia, veio estimulando a criação de competências no campo dos estudos educacionais e contribuindo para a alteração da correlação de forças no campo da formação docente no interior da Universidade, mesmo que, como alguns depoimentos destacaram, a licenciatura continue disputando um lugar legítimo no interior dessas unidades.

A licenciatura, nas unidades que criaram concomitantemente seus cursos de Bacharelado, foi subsumida num desenho curricular que privilegiou uma forte carga horária em disciplinas na área de conhecimento específica do bacharelado, acrescida de um conjunto de disciplinas de formação pedagógica⁹, cursadas de modo concomitante a partir da metade do curso. As licenciaturas foram organizadas nessas unidades para aumentar o campo de influência acadêmica e política desses Institutos na estrutura universitária ou para ampliar as possibilidades de os seus egressos bacharéis encontrarem um lugar seguro e estável na estrutura ocupacional, apesar dos baixos salários e do pouco prestígio social do magistério.

Tendo um lugar mais ou menos legítimo no interior dessas unidades universitárias, a presença das licenciaturas parece ter despertado o interesse de alguns grupos de professores e alunos e colocado na agenda dessas instâncias questões relacionadas ao ensino e à formação de professores. Competências e disciplinas sobre esses temas foram criadas e passaram a ser oferecidas à revelia da Faculdade de Educação, ampliando nos currículos de licenciatura o espaço de influência desses grupos, de seus saberes e de suas perspectivas sobre o ensino e a profissionalização docente. Um exemplo desse movimento são os currículos de licenciatura em Física e de licenciatura em Matemática. Criados ao longo da década de 1990, tomaram a iniciativa de ofertarem, sob sua responsabilidade, disciplinas do tipo “Instrumentação para o Ensino da Física”, ou, ainda, “Laboratório de Matemática”, cujo foco são os processos de instrução específicos a esses conteúdos escolares, complementando um tipo de formação pedagógica e didática dada pela Faculdade de Educação, que é considerada por muitos como demasiadamente genérica e pouco útil ao professor no enfrentamento de seus problemas de ensino.

Movimento similar é evidente em nível nacional quando se observa a crescente influência política e autoridade científica que grupos disciplinares específicos vêm adquirindo para falar de questões pedagógicas, partindo de suas próprias perspectivas e *habitus*. Exemplar disso é a criação, em setembro de 2000, à revelia da representação da área de Educação, de uma representação da área de “Ensino de Ciências e Matemática” junto ao Sistema de Avaliação da Pós-Graduação do Centro de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), reunindo consultores das áreas de Biologia, Química, Física e Matemática, em uma conjuntura de incentivos da política oficial de pós-graduação à organização e à criação de cursos de mestrado profissional.

Assim que, no processo de reforma dos novos currículos, departamentos e licenciaturas ligados aos Institutos Básicos e a outras unidades da estrutura universitária reivindicaram a possibilidade de assumirem boa parte da formação de seus professores, incluindo a responsabilidade pela oferta de disciplinas que até então eram lotadas no Departamento de Ensino, como, por exemplo, o Estágio de Docência Supervisionado. Inconformados com a interpretação que a PROGRAD e a COMGRAD faziam das Diretrizes Curriculares Nacionais e com o privilégio que as normativas aprovadas no COCEPE em março de 2004 davam à Faculdade de Educação, os Colegiados de Curso acabaram por conseguir a revogação dessas normativas pouco mais de um ano depois, em reunião do mesmo Conselho, no dia 08/09/2005, já agora durante a gestão da nova administração superior da UFPel, empossada no início desse mesmo ano. As novas normativas concederam maior autonomia aos Colegiados de Curso para alterarem os desenhos curriculares de acordo com suas próprias perspectivas, respeitando a legislação federal, e para delimitarem as responsabilidades pela oferta dos saberes curriculares, retirando o privilégio que a Faculdade de Educação detinha na oferta e na condução dos Estágios Supervisionados (Universidade Federal de Pelotas. Parecer, 08/09/2005).

O Movimento dos Saberes nos Textos Curriculares

O impacto da reforma nas grades curriculares e nos saberes que constituem a formação docente é outro aspecto que mereceu a atenção deste trabalho. Essas mudanças revelam a dinâmica da construção da política curricular em contextos locais e chamam a atenção para os aspectos profundamente contraditórios e inesperados que podem estar implicados nesse processo. Indicam também a tendência geral que a profissionalização docente vem tomando nas últimas décadas no país.

As soluções encontradas pelos cursos estudados para resolver o desenho dos currículos atendendo às exigências da Resolução do CNE/CP 2/2002 foi bastante diversa, o que evidencia a multiplicidade de interpretações e de soluções possíveis a partir do mesmo texto legislativo (Ball, 1994). O que se faz aqui é identificar algumas das estratégias que os cursos encontraram para incluir

nos novos textos curriculares a matriz curricular e a distribuição do tempo de formação proposto pela Resolução do CNE/CP 2/2002. Considerando a natureza dos saberes que foram incluídos e excluídos dos currículos escritos e as mudanças instituídas pela legislação em relação aos antigos currículos, destacam-se alguns dos efeitos da reforma nos cursos estudados.

Em todos os casos analisados, houve efetivamente nos currículos novos de licenciatura um acréscimo significativo da carga horária destinada a disciplinas pedagógicas e ao preparo do professor¹⁰, relativamente à carga horária total obrigatória para a integralização do curso. Sem dúvida, esse foi um aspecto resultante da estrutura curricular proposta pela Resolução do CNE/CP 2/2002 e pela obrigação de os cursos de licenciatura terem “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em projeto específico” (Parecer CNE/CP 9/2001). Essa medida, considerando o antigo modelo curricular que habilitava ao mesmo tempo o bacharel e o licenciado, favoreceu a configuração de uma identidade curricular mais clara tanto dos cursos de licenciatura quanto de bacharelado.

Para inserir nos currículos os tempos dos Componentes Curriculares propostos pela legislação, especialmente as 400 horas de Prática como Componente Curricular e as 400 horas de Estágio Supervisionado, os currículos de licenciatura analisados, de modo geral, utilizaram como estratégia a exclusão de disciplinas cujo foco são os conteúdos da área de conhecimento que é objeto de ensino da licenciatura. Essas disciplinas passaram nos novos currículos ao rol das disciplinas optativas, que atendem ao princípio da flexibilidade curricular e permitem a individualização do percurso do aluno juntamente com as 200 horas de Atividades Complementares. As disciplinas optativas desempenham um papel determinante na construção dos currículos do bacharelado naquelas unidades que se viram diante da dificuldade de duplicar uma estrutura de ensino para continuar oferecendo as duas habilitações.

As disciplinas excluídas do campo das disciplinas obrigatórias dos currículos de licenciatura são as de conteúdos mais especializados, que envolvem a aprendizagem de níveis mais complexos da área de conhecimento que é objeto do ensino do futuro professor, a aprendizagem de tecnologias específicas que visam à preparação do pesquisador e/ou a atuação em regiões do mercado profissional altamente especializadas.

Por exemplo, o novo currículo de licenciatura em Educação Física, em relação ao currículo vigente em 2001/2, excluiu disciplinas de aprofundamento das diferentes práticas esportivas, que tinham, no currículo antigo, pelo menos dois semestres em cada modalidade esportiva (atletismo, futebol, voleibol, handebol, natação, basquetebol, lutas), sendo que a “Ginástica” e suas modalidades (artística, rítmica) tinham uma extensa carga horária, aparecendo em sete semestres do curso. Permaneceram no currículo novo da licenciatura (versão 2006/1) um semestre ou dois dessas disciplinas e novas disciplinas que enfatizam atividades de observação, conhecimento e instrumentação para o ensino da Educação Física em ambiente escolar.

O currículo reformado da licenciatura em Educação Física (2006/1) prevê a integralização do curso com 2.958 horas obrigatórias (174 créditos) mais 153 horas de disciplinas optativas (nove créditos), totalizando 3.111 horas a serem cumpridas em oito semestres. Pelo menos 38,25% (ou 1.190 horas) dessa carga horária total são destinados a disciplinas relacionadas à Educação e ao ensino. A Prática como Componente Curricular aparece com um total de 408 horas, distribuídas ao longo de cinco semestres (do 3º ao 7º semestre), com uma única Ementa que diz: “Identificação e aproximação de diferentes campos de inserção do profissional de Educação Física; avaliação e reflexão dos diferentes espaços profissionais”. O Estágio Supervisionado, também com 408 horas, aparece nos três últimos semestres do curso, com 136 horas cada semestre, dedicados ao estágio a ser desenvolvido de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio. Esses semestres de estágio são precedidos respectivamente de três semestres de uma disciplina chamada de “Práticas Pedagógicas da Ed. Física até a...”, de 51 horas cada uma, totalizando 153 horas, que preparam o aluno para realizar o estágio em cada um dos graus de ensino em que ele será habilitado. O foco dessas disciplinas são os currículos e a metodologia do ensino em cada um desses níveis de ensino. Esses três distintos conjuntos disciplinares apresentam conteúdos eminentemente “práticos” e “instrumentais”, ocupando um total de 969 horas, ou seja, pelo menos 81% do total do tempo curricular destinado ao estudo de questões relacionadas à Educação e ao ensino. Observe-se que a extensa carga horária (408 horas) dedicada à Prática como Componente Curricular e a apresentação de uma única Ementa que genericamente enfatiza a aproximação, a reflexão e a avaliação de diferentes modalidades da prática escolar suscita questionamentos sobre o aproveitamento desse tempo da formação.

Por outro lado, o currículo do bacharelado ficou com uma clara identidade de preparo do técnico desportivo, do preparador físico e instrutor de academia. Os currículos do bacharelado e da licenciatura têm algumas disciplinas em comum, sem comprometer a identidade de cada curso/percurso. A posição nas grades curriculares dessas disciplinas comuns não são nos mesmos semestres. A mesma disciplina passa a ser ofertada duas vezes ao ano para atender os dois currículos. Por exemplo, “Futebol I” passou a ser ofertada no 1º semestre do curso de bacharelado e no 2º semestre do curso de licenciatura, ou então “Basquetebol I”, que consta no 2º semestre do bacharelado e no 4º semestre da licenciatura. Ou ainda, “História da Educação Física e do Desporto”, que aparece no 3º semestre do bacharelado e no 5º semestre da licenciatura. Considerando esse dado, parece que os departamentos e seus professores conseguiram chegar a uma solução que respeitou a autonomia e a identidade de cada curso.

O currículo do bacharelado deixa claro que se beneficiou das discussões desenvolvidas durante o processo de reforma porque também incorporou cinco semestres de “Prática como Componente Curricular” a partir do 4º semestre do curso, como também quatro semestres de “Estágio Supervisionado em Educação Física”, a partir do 5º semestre do curso. E no mesmo espírito da

licenciatura, permitindo uma flexibilidade maior no percurso do aluno, incorporou também um conjunto de disciplinas que se chamam de “Atividades Acadêmico-Científico-Culturais I”, com um total de 85 horas (cinco créditos). Aliás, parece que o currículo do bacharelado conseguiu uma flexibilidade curricular ainda mais radical que o currículo da licenciatura. A partir do 5º semestre do seu currículo escrito, ficam abertos os tempos na grade para os alunos escolherem as disciplinas que querem fazer entre um conjunto de 24 disciplinas que são ofertadas como optativas. No 5º semestre, o aluno tem que fazer nove créditos entre as optativas; no 6º semestre, doze créditos; no 7º semestre, seis créditos; e no 8º semestre, outros seis créditos. Ou seja, o aluno tem garantidos 561 horas para fazer escolhas que individualizem o seu percurso e processo de formação. Considerando que a carga horária total do curso de bacharelado é de 3.213 horas, o aluno tem entre 17,46% e 20,10% do tempo total do curso garantidos para individualizar o seu percurso de formação.

Tem-se aqui um exemplo em que claramente os dois currículos escritos se beneficiaram com a separação e o processo de discussão da reforma no interior da Escola Superior de Educação Física (ESEF), ficando os dois cursos com aproximadamente a mesma carga horária total (o bacharelado tem 102 horas a mais que o curso de licenciatura). Pelas entrevistas da pesquisa, sabe-se que dois grupos historicamente vinham disputando espaços e tempos na formação profissional do egresso desse curso no interior da ESEF: um grupo mais ligado à educação escolar, outro grupo mais identificado com uma identidade profissional capaz de permitir ao egresso a inserção no mercado das academias e no preparo técnico para as modalidades desportivas de competição. A julgar pela análise dos currículos escritos, parece que ambos os cursos conheceram avanços em relação ao currículo anterior.

Também no caso da Química a formação do licenciado e do bacharel na UFPel parece ter conhecido avanços com a reforma, em termos de uma identidade profissional mais definida, quando se comparam os novos currículos escritos com o antigo modelo unificado. Também neste caso observa-se que o currículo da licenciatura excluiu saberes mais complexos e especializados para atender às exigências da legislação em termos da distribuição de tempo na formação profissional docente. Os conhecimentos excluídos ou que passaram ao rol das disciplinas optativas do currículo de licenciatura estão relacionados a níveis mais complexos de aprofundamento em ramos específicos do conhecimento químico, a campos específicos de aplicação prática e ao desenvolvimento de tecnologias específicas. Por exemplo, “Química Industrial”, semestres I e II, cada qual com três créditos no currículo antigo e que passaram ao rol das disciplinas optativas no currículo novo. Também o caso de “Tecnologia de Processos Químicos”, I e II, que também passaram ao rol das disciplinas optativas com a carga horária reduzida em relação ao antigo currículo. Ou ainda o caso de cortes nos semestres finais de séries de disciplinas de mesmo nome com graus de aprofundamento crescente, como, por exemplo, a disciplina “Físico-Química”, que, no currículo antigo, tinha quatro semestres de cinco créditos.

tos, passando no currículo novo a ter três semestres com a mesma carga horária e mais três semestres no rol das disciplinas optativas; ou o caso de “Bioquímica”, que no currículo antigo tinha dois semestres de seis créditos cada um, e no currículo novo é reduzida a um semestre, com seis créditos, passando o outro semestre para o rol das optativas; ou também o caso de “Química Orgânica”, que tinha no antigo modelo três semestres de cinco créditos cada um, e no currículo novo passou a dois semestres, sendo o terceiro levado para o rol das optativas.

O currículo do bacharelado, por sua vez, tornou-se mais abrangente e especializado, preparando o aluno nas diferentes áreas da química e suas aplicações na pesquisa e na indústria. Até o 4º semestre, é praticamente o mesmo da licenciatura, com algumas poucas diferenças e sem as disciplinas pedagógicas. Algumas disciplinas, como observado já no caso da Educação Física, tais como “Química Orgânica Experimental” e “Mineralogia”, tiveram que passar a ser oferecidas duas vezes ao ano para atender os dois currículos que oferecem essas disciplinas em semestres desencontrados. A partir do 5º semestre, o currículo do bacharelado é composto, em grande parte, pelas disciplinas que constam do rol das disciplinas optativas (em número de 41) no currículo da licenciatura, acrescido do Estágio e da Monografia de Conclusão do Curso. O aluno do bacharelado, para integralizar o curso, tem que cumprir um total de 3.566 horas, sendo 3.196 horas de disciplinas obrigatórias, 170 horas de disciplinas optativas e 200 horas de Atividades Complementares a serem contadas num conjunto de atividades acadêmico-científicas de caráter não disciplinar que o curso regulamentou detalhadamente em seu projeto pedagógico.

Também neste caso o currículo da licenciatura incorporou o componente das 200 horas de Atividades Complementares na forma de dois semestres de “Atividades Acadêmico-Científico Culturais”, de 102 horas cada uma (total de doze créditos), não estando restritos ao cumprimento de créditos no elenco de disciplinas optativas que o currículo apresenta em número de dezessete. O aluno precisa cumprir nove créditos entre essas disciplinas, podendo completar o restante (três créditos) com outro tipo de atividade, como a participação em pesquisas, apresentação de trabalhos em congressos, publicações etc. Os cursos, nesse aspecto, seguiram a orientação da Resolução CNE/CP 2/2002, que estimula a presença de “outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais” que não os conteúdos disciplinares tradicionais. A implementação dessas mudanças sugere possibilidades de outros modelos de organização do conhecimento da formação que não a disciplinaridade, suscitando questões de ordem burocrática e administrativa, como a exigência de regulamentações e formas de registro para a contagem de créditos nesse tipo de atividades.

As estratégias utilizadas pelos Colegiados de Curso para reorganizar nos currículos reformados as disciplinas cujo foco são os conhecimentos da área que é objeto de ensino da licenciatura vão desde a retirada sumária do rol das disciplinas obrigatórias e sua passagem para o conjunto das disciplinas optativas, passam pelo corte dos últimos semestres de séries de disciplinas

que nos currículos antigos eram pré-requisitos umas das outras até a solução que parece ser a mais desejável, que foi a reorganização dos conteúdos e das cargas horárias em função da habilitação.

Essa é uma questão que a literatura, no campo educacional, e as organizações científicas do campo da formação docente vêm sistematicamente denunciando, seja esse processo entendido como “desprofissionalização” (Ball, 2005; Freitas, 2002; Santos, 2004) ou como a configuração de novas formas de profissionalismo docente (Lindblad, R; Lindblad, S., 2006), baseadas na performatividade (Ball, 2005) e em competências que têm como foco a gestão do processo de ensino e da sala de aula.

No entanto, se isso é verdade como tendência geral decorrente da análise das proposições dos textos da legislação curricular homologada pelo CNE, quando observado um contexto particular, essa avaliação é relativizada por outras circunstâncias. No caso desta pesquisa, as normativas do CNE acabaram por atuar de tal forma que alguns currículos escritos evidenciam avanços em relação aos currículos anteriores, revelando um processo de construção da política curricular que nos seus efeitos sobre os currículos escritos foi ao mesmo tempo combinado e desigual. Combinado em suas tendências generalizantes e homogeneizadoras e desigual em seus efeitos, quando considerados em contextos particulares.

O Texto no Contexto: homogeneização e diferenciação

Perseguimos, neste estudo, a descrição e a problematização das estratégias de engajamento da UFPel e de seus cursos de licenciatura na política de reforma instituída pela legislação do CNE que ditou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura. No bojo desse objetivo, levantaram-se algumas hipóteses acerca dos impactos dessa legislação para os saberes da formação profissional e a identidade dos docentes.

Conforme os estudos de Ball (1994) e outros (Oliveira; Destro, 2003) sugerem, o processo de construção da política de reforma na UFPel foi fortemente dependente das injunções da política universitária e da história e cultura dessa instituição e de suas unidades. Se, primeiramente, os postos superiores das hierarquias universitárias tiveram o poder para definir as regras e os rumos do processo de reforma na Universidade, essas regras puderam ser modificadas pela própria dinâmica da política universitária, que, instável em suas configurações, permitiu novas alianças que fortaleceram as posições dos Coordenadores dos Colegiados de Curso, resultando em maior autonomia dos Colegiados de Curso na definição das mudanças curriculares. No entanto, essa autonomia se deu dentro de parâmetros homogeneizadores estabelecidos pelas normativas do CNE que apontam para a desqualificação da formação acadêmica e cien-

tífica do professor e a configuração de novas formas de profissionalismo docente.

Se a legislação curricular não conseguiu alterar a totalidade das condições em que os cursos de licenciatura da Universidade vinham trabalhando (Ball, 1994), sem dúvida, ela deixou suas marcas nos novos currículos escritos, por meio do aumento considerável da carga horária destinada a conteúdos relacionados à Educação e ao ensino. Boa parte dessa carga horária foi ocupada com atividades e conhecimentos de ordem prática e instrumental.

Mesmo resultando em desenhos curriculares com uma identidade mais definida relativamente à habilitação, quando comparados com os modelos anteriores, de modo geral, os currículos foram levados a excluir conteúdos e disciplinas que estavam comprometidos com a aprendizagem e com a formação científica dos estudantes na área de conhecimento que é o objeto de ensino da licenciatura, sem a contrapartida de uma sólida formação no campo das Ciências Básicas da Educação e das Teorias Educacionais e Pedagógicas. Por outro lado, os currículos do bacharelado dos cursos analisados, com a saída das disciplinas chamadas de “pedagógicas”, puderam ampliar os seus tempos em estudos de temas mais complexos e áreas de aplicação profissional mais especializadas.

A matriz curricular proposta pelo CNE, ao distribuir o tempo da formação docente e caracterizar os componentes dos saberes que constituem essa matriz, introduz uma clara dicotomia entre teoria e prática na formação dos professores: aloca 800 horas a serem distribuídas equitativamente entre o que caracteriza de “Prática como Componente Curricular” e “Estágio Supervisionado”, e 1.800 horas previstas para “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, dedicadas às atividades de ensino e aprendizagem”, acrescidas de 200 horas de “outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, que incluem atividades de enriquecimento didático, curricular e científico e cultural, como monitorias, participação em pesquisas, eventos científicos etc.” (Resolução CNE/CP 02/2002). A leitura dessa normativa pelos filtros de um forte pragmatismo que caracteriza a prática pedagógica e o ensino, de uma tradição curricular que espacializa em tempos e lugares distintos a teoria e a prática, reinscreveu essa separação no desenho curricular da maioria das licenciaturas analisadas.

O aprofundamento dessa questão demandaria um esforço que ultrapassa os limites desta escrita e até mesmo da coleta de dados que foi empreendida. No entanto, chama a atenção o modo como os currículos trataram a “Prática como Componente Curricular”. Todas as licenciaturas organizaram esse componente na forma de um conjunto de disciplinas cujo foco são, na maioria das vezes, atividades de observação e avaliação de contextos escolares e de ensino, de confecção de textos e materiais didáticos para uso no processo instrucional, de elaboração e execução de aulas, enfatizando aspectos metodológicos e procedimentos didáticos. A escolha por denominações como “Laboratório de Ensino de Física”, “Instrumentação para o Ensino de Física”, “Laboratório de Ensino

de Matemática”, “Instrumentação para o Ensino de Matemática”, ou mesmo nas licenciaturas da área de Ciências Humanas e Sociais, “Laboratório de Ensino de História”, “Prática em Ciências Sociais”, são indicadores da valorização de um conteúdo de caráter prático e instrumental na formação dos professores.

A divisão entre teoria e prática é exemplificada ainda no currículo de licenciatura em Física. Uma disciplina do 5º semestre do curso denominada “Modelos Teóricos da Física”, com 102 horas, apresenta aos alunos os modelos teóricos da mecânica, da termodinâmica, do eletromagnetismo e da física moderna, e os quatro semestres (do 3º ao 5º) da disciplina “Laboratório do Ensino de Física”, totalizando 272 horas, preparam os alunos para desenvolver atividades experimentais aplicando aqueles modelos. A primeira é parte de um componente curricular que o projeto pedagógico do curso denomina de “Disciplinas Formadoras”; o segundo bloco de disciplinas é parte das “Disciplinas Integradoras”, que “procuram estabelecer um vínculo entre as formadoras e as pedagógicas para a área do ensino da Física [...]” (Universidade Federal de Pelotas, 2007, p. 162).

As normativas do CNE em relação aos saberes que devem ser privilegiados na formação docente incorporaram um movimento de pensamento que atribui aos saberes da experiência e da prática docente uma forte influência na construção da competência docente. Essa tendência parece ter sido interpretada tanto à luz de uma tradição científica experimentalista quanto a partir de uma perspectiva “romantizada” das virtudes da prática e da experiência na geração de conhecimento de valor. De um modo ou de outro, nesse aspecto, incorre-se nos mesmos problemas e divisões que têm caracterizado o campo da formação docente e, pelo menos no caso da UFPel, vê-se reforçada uma perspectiva de tratar as questões educacionais e do ensino dentro dos parâmetros de uma orientação pragmatista.

Supor que o conhecimento sobre a Educação e o ensino emana fundamentalmente da experiência de ensino ou do contato estreito com ela, ainda que entendida como “reflexão na ação”, é considerar que os objetos da escola, como alunos, professores, currículos, ensino, aprendizagem e tantos outros podem ser apreendidos de forma não mediada pela linguagem e por processos culturais, tal como um mundo de objetos autoevidentes e transparentes. Como diz Scott (1992), a experiência e a prática são ambíguas como evidência, e tomá-las por garantidas é assumir um significado transcendente e não escrutinado. A que resultados nos levará a hipertrofia da prática e da experiência na formação docente ao lado da fragilização de uma formação sólida no campo das ciências da Educação, das teorias pedagógicas e curriculares e dos conteúdos que serão objeto do ensino do futuro professor é uma questão a ser enfrentada pela pesquisa.

Como se viu, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foram interpretadas na UFPel à luz da tradição disciplinar dos currículos e dos embates entre diferentes concepções de profissionalização

docente, mediadas pelas condições objetivas e subjetivas dos departamentos envolvidos, como, por exemplo, o número de docentes disponíveis e suas mentalidades.

A legislação, no caso da UFPel, permitiu deslocamentos das relações de poder-saber nos currículos, que acenam para o fortalecimento de certos grupos e saberes para além dos espaços tradicionalmente autorizados a tratar das questões educacionais e do ensino, como a Faculdade de Educação. A legislação curricular reacendeu o debate entre diferentes concepções de profissionalização docente e vem permitindo a criação de novas instâncias e espaços de interação que problematizam, timidamente, é preciso dizer, a estrutura universitária vigente,¹¹ suas práticas burocrático-administrativas e algumas das formas tradicionais de organização dos currículos.

Nas complexas dinâmicas sociais e culturais implicadas na definição da legislação curricular ou na construção dessas políticas em diferentes contextos dos sistemas e das instituições educacionais, as relações desiguais e instáveis entre as diferentes posições de poder, seus saberes, interesses e projetos, e a materialidade desses contextos (recursos financeiros, arquitetônicos, humanos, história, tradições etc.), jogam um papel fundamental. Se podemos identificar tendências gerais e homogeneizantes das políticas de formação de professores no sentido do que a literatura vêm predominantemente definindo como um processo de desprofissionalização docente, em contextos particulares, essas mesmas políticas têm efeitos imprevisíveis e contraditórios que são dependentes de uma configuração de fatores que cercam a vida das instituições e que são profundamente dinâmicos e instáveis.

Recebido em março de 2009 e aprovado em agosto de 2009.

Notas

1 Pesquisa desenvolvida com o apoio da FAPERGS, CAPES e CNPQ. Uma versão inicial deste artigo foi apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), realizada em Caxambu, em 2008.

2 Em 2007, eram 22 as licenciaturas na UFPel, distribuídas por quatro grandes áreas de conhecimento: Ciências Biológicas; Ciências Exatas e Tecnologia; Ciências Humanas; Letras e Artes. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2007.

3 Não foram examinados os projetos curriculares das licenciaturas da área de Letras e Artes por não atenderem ao critério de facilidade de acesso e análise dos projetos curriculares e suas ementas. Tanto a licenciatura em Artes quanto a licenciatura em Letras possuem, respectivamente, cinco e seis diferentes habilitações, o que implicaria um volume de grades curriculares e ementas imenso a ser examinado (um currículo diferente para cada habilitação), caso a escolha recaísse sobre uma dessas licenciaturas. Para mantermos uma amostra mais representativa dos projetos curriculares do conjunto das licenciaturas que foram objeto do estudo (7), optamos por examinar os currículos escritos das duas licenciaturas da área de Ciências Exatas e Tecnologia:

Física e Química, motivados pela riqueza de detalhes das entrevistas realizadas com os coordenadores de Colegiado desses cursos em relação ao processo de reorganização dos saberes que deveriam ser contemplados por esses currículos.

- 4 Esse prazo é alterado para 15 de outubro de 2005 por Resolução do CNE/CP 2, de 27 de agosto de 2004, diante das dificuldades que as instituições formadoras tiveram para implementar a reforma no período de dois anos como previa inicialmente a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, no seu Artigo 15.
- 5 O processo eleitoral para a escolha da nova administração superior da Universidade aconteceu em 21/07/2004, e a nova Reitoria tomou posse em Brasília, no MEC, em 03/01/2005.
- 6 A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior propõe a integralização desses cursos em um mínimo de 2.800 horas, assim distribuídas: “I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”.
- 7 A política de vagas implementada pelo governo federal nas universidades públicas tem causado um quadro de instabilidade na força de trabalho docente lotada nos departamentos dessas instituições, exigindo um esforço constante dessas unidades na conquista de novas vagas, tanto efetivas quanto temporárias e na renovação dos contratos de professores substitutos. Conforme observado em Atas de Presença do Departamento de Ensino, da Faculdade de Educação, em janeiro de 2003, esse departamento contava com um total de trinta professores, sendo que desses, dezessete eram efetivos (entre os quais quatro estavam no gozo de licença), e treze eram substitutos. Esse número de professores manteve-se mais ou menos estável no departamento até agosto de 2005, quando então contava com um total de 34 professores, sendo vinte efetivos (dois estavam em gozo de licença) e quatorze substitutos. Em julho de 2006, portanto quase dois anos depois, o mesmo departamento tinha no seu quadro um total de 27 professores, sendo que 22 eram efetivos (dois afastados em licença) e cinco eram professores substitutos. Quer dizer, entre janeiro de 2003 e agosto de 2005, quase 50% dos docentes do departamento eram substitutos.
- 8 Até a metade da década de 1980, a Universidade oferecia somente as seguintes habilitações em Licenciatura: Educação Física, Pedagogia, Educação Artística e Letras. Durante a segunda metade da década de 1980, são criadas a licenciatura em História e a licenciatura em Filosofia. Durante a década de 1990, são criados os seguintes cursos: Ciências Sociais, nas modalidades de bacharelado e licenciatura, licenciatura em Geografia; licenciatura em Física, licenciatura em Matemática; curso de Química, nas modalidades de bacharelado e licenciatura; curso de Biologia, nas modalidades de bacharelado e licenciatura. Fonte: Universidade Federal de Pelotas. Catálogo de Graduação, 2007.
- 9 Os cursos de licenciatura no Brasil, do ponto de vista legal, foram historicamente pensados a partir dos cursos de bacharelado, na ideia de que o conteúdo tem uma prevalência fundamental sobre o método de ensino. A Resolução 9/69, de 10/10/1969,

propõe que o tempo da formação pedagógica seja paralelo ao bacharelado e corresponda a 1/8 da carga horária total desses cursos. A Resolução do CFE 1/72 fixou entre três e sete anos a duração dos cursos de licenciatura e definiu uma carga horária variável entre 2.200 e 2.500 horas, respeitados 180 dias letivos, o estágio e um semestre de prática de ensino (Parecer CNE/CP 28/2001, de 02/10/2001).

10 Nos cursos analisados, essa carga horária duplicou no caso da Química, passando de 14,68% no antigo modelo bacharelado-licenciatura para pelo menos 27,13% no novo currículo de licenciatura; no caso da Física, no currículo antigo de licenciatura tinha 19,10% e no novo passa a pelo menos 36,17%. Praticamente duplica também no curso de Ciências Sociais, que no modelo antigo unificado dedicava 24,13% e no novo currículo de licenciatura passa a 43,73%, e aumenta significativamente no caso da Educação Física, que no modelo unificado era de 25,32% e na nova grade curricular da licenciatura passa a 38,25%. Em relação à carga horária total mínima a ser cursada, dois cursos de licenciatura, Ciências Sociais e Química, tiveram diminuídas as suas cargas horárias totais obrigatórias em relação aos seus currículos antigos (a licenciatura em Ciências Sociais passou de 3.451 horas para 2.954 horas, e a licenciatura em Química passou de 3.740 horas para 3.634 horas). Já as licenciaturas em Educação Física e em Física tiveram suas horas totais obrigatórias ligeiramente aumentadas; passaram, respectivamente, de 2.924 horas para 3.111 horas, e de 3.026 horas para 3.196 horas.

11 Um exemplo disso foi a criação do Núcleo de Ensino de Química (NEQ), vinculado ao curso de Química do Instituto de Química e Geociências (IQG), órgão de caráter interdisciplinar e interdepartamental que tem como objetivos principais o planejamento e o desenvolvimento das disciplinas caracterizadas por Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado, bem como o planejamento e o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão na área de ensino de Química, tais como a organização de encontros científicos, cursos de pós-graduação etc (Universidade Federal de Pelotas. Regimento do Núcleo de Ensino de Química, 2007).

Referências

- BALL, S. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1994. p.14-27.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez., 2005.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control simbólico e identidade**. Madri: Morata, 1998.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introd. org. sel. de Sérgio Miceli. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. P. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 27 de agosto de 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2006.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003a. P. 283-350.

CANCLINI, Néstor García. Noticias recientes sobre la hibridación. **Revista Transcultural de Musica**, v. 7, 2003b.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990a. P. 1-14.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990b. P.179-191.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

FREITAS, Helena. Formação de professores no Brasil; 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A Didática no ensino superior**. Campinas: Papirus, 1994.

LINDBLAD, R.; LINDBLAD, S. Institutional restructuring, profession and system of expertise. **Paper presented at University of Wisconsin – Madison**, October, 16, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 26, p.109-118, maio/jun./jul./ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2005.

OLIVEIRA, Ozerina; DESTRO, Denise. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. Poços de Caldas: **26ª Reunião Anual da ANPED**, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/ozerinavictordeoliveira.rtf>>.

Acesso em 9 jul. 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional; uma política sociológica**: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1145-1157, set./dez. 2004.

SCOTT, Joan. Experience. In: BUTLER, J.; SCOTT, J. W. (Org.). **Feminists theorize the political**. Routledge, 1992. P. 22-40.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Ata de presença da reunião dos professores**. Data: 30/01/2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Ata de presença da reunião dos professores**. Data: 18/12/2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Presença em reunião**. Data: 22/01/2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Presença em reunião**. Data: 16/12/2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Presença em reunião**. Data: 04/08/2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Presença em reunião**. Data: 26/01/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Presença em reunião**. Data: 13/07/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino e da Pesquisa. **Resolução nº 01 de março de 2004**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino e da Pesquisa. **Resolução nº 02 de 31 de março de 2004**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino e da Pesquisa. **Resolução nº 03 de 31 de março de 2004**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino e da Pesquisa. **Ata nº 05/2004**. Pelotas: 31 de março de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão de Graduação. **Ao Senhor Presidente do COCEPE**. Pelotas, 29 de março de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino e da Pesquisa. Parecer. **Reavaliação do Regulamento dos Cursos de Licenciatura da UFPel**. Pelotas, 08 de setembro de 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-Reitoria de Graduação. **Proposição de normativas a respeito dos estágios curriculares e das disciplinas optativas dos cursos de Licenciatura da UFPel**. Pelotas, 08 de setembro de 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Registros Acadêmicos. **Currículo Educação Física – Licenciatura Plena – 2001/2**. Pelotas. Impresso em 17/08/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Registros Acadêmicos. **Currículo Química – 2000/1**. Impresso em 17/08/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Registros Acadêmicos. **Currículo Ciências Sociais – 1998/1**. Pelotas. Impresso em 17/08/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Registros Acadêmicos. **Currículo Física – Licenciatura Plena – 2000/2**. Pelotas. Impresso em 17/08/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Catálogo de graduação: 2007** cursos de graduação. Pró-Reitoria de Graduação, Departamento de Desenvolvimento Educacional. Pelotas: Ed. Universitária, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Regimento do Núcleo de Ensino de Química. 2007. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/iqg/graduacao/grad_licen.html>. Acesso em: out. 2010.

Maria Manuela Alves Garcia é professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição. Possui pós-doutoramento na Universidade de Wisconsin, EUA e desenvolve estudos e pesquisas no campo do Currículo, do Trabalho Docente e da Formação de Professores.

E-mail: garciamariamaneuela@gmail.com