

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURSOS DE LICENCIATURAS¹

TEACHING TRAINING AND THE GRADUATION COURSES

Léa das Graças Camargos Anastasiou²

Resumo: Este artigo apresenta uma análise da formação de professores tomando como referência dados do relatório *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009), de Gatti e Barreto e apresenta sugestões para encaminhamentos de ações como um dos pontos de partida para discutir a formação inicial dos professores que cursam licenciaturas na graduação. Pontua algumas saídas que vem sendo vivenciadas nos processo de revisões curriculares de outros cursos de graduação, incluindo questões da metacognição, consciência de si e resiliência e que vem possibilitando percursos diferenciados, no sentido de possibilitar a relação teoria e prática assim como a imersão em cenários de prática desde as fases curriculares iniciais.

Palavras-chave: Formação de professores, percursos curriculares, articulação de saberes, metacognição e resiliência.

Introdução

Nos últimos anos, visando atender à legislação e as demandas sociais, muitas alterações vêm sendo realizadas nas propostas dos cursos de graduação.

Abstract: This article presents a review for the teacher's training by taking as reference the data reported on *Brazilian Teachers: dilemmas and challenges* (2009), of Gatti and Barreto and presents suggestions for actions as starting points to discuss the initial training of those which attend a major degree. It points out some solutions that has been experienced in the of curricular revisions' process of other undergraduate courses, including subjects of Metacognition, self-awareness and resilience which enable different pathways, in order to allow the relationship between theory and practice as well as an immersion in practical scenarios since the initial curriculum phases.

Key-words: Teacher's training, curriculum pathways, knowledge articulation, metacognition and resilience.

Neste contexto, temos acompanhado várias mudanças significativas nos cursos das áreas da saúde, nas quais temos nos surpreendido com o interesse e a capacidade das equipes docentes para assumirem inovações curriculares.

¹ Retomamos aqui aspectos já citados no texto do ENDIPE, 2012.

² Professora aposentada pela UFPR, pós-doutora em Educação pela USP, trabalha com formação continuada de docentes universitários e mudanças curriculares e pesquisa mudanças curriculares e impacto destas mudanças para o universitário e os docentes. E-mail: lea.anastasiou@gmail.com

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURSOS DE LICENCIATURAS

Estas mudanças são consideradas inovação porque, entre outros elementos, colocam em questão o paradigma napoleônico³ de organização curricular, superando-o em seu cerne (entre outros aspectos, o todo grade composto pela *adição* de disciplinas) por uma matriz articulada dos saberes curriculares (o todo curricular como articulação dos saberes). Neste sentido, conforme Cunha⁴, são inovações que enfrentam as dificuldades decorrentes da superação do paradigma dominante, pois envolve ruptura epistemologia e societal, utilizando formas alternativas de conhecimento e de práticas, sendo quem uma auxilia a outra, ao trabalhar a subjetividade dos sujeitos que atuam na ação curricular.

Ainda segundo Cunha,

[...] as inovações que adivinhamos próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas⁵.

Ao ser convidada a produzir uma reflexão sobre a formação de professores e os cursos de licenciatura, constatamos que, nesta área, o único curso do qual participamos na mudança foi o curso de Licenciatura em Pedagogia, proposto pela equipe técnica e docentes da Faculdade

Atual do Amazonas, na década passada. Este curso propunha um eixo articulador central e eixos articuladores horizontais e transversais, ao longo dos quatro anos da formação do pedagogo, incluindo elementos da formação para o trabalho com os indígenas, necessários à realidade de Boa Vista, Roraima.

Ao analisar o relatório *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009), de Gatti e Barreto⁶, pudemos constatar que os currículos dos cursos de graduação das licenciaturas mantêm-se com um formato bastante tradicional, conforme explicitaremos a seguir.

Partimos então destes elementos para iniciar nossa reflexão acerca da formação inicial dos licenciados, pontuando aspectos de avanços curriculares e saberes, destacados no referido relatório, como um dos pontos de partida para discutir a formação inicial dos professores que cursam licenciaturas na graduação e pontuamos algumas saídas que vem sendo vivenciadas nos processo de revisões curriculares de outros cursos de graduação, incluindo questões da metacognição, consciência de si e resiliência.

Percursos de avanços curriculares na graduação

O percurso de avanço curricular na graduação tem apresentado vários pontos de inovação; destacamos os que se referem a revisão do perfil do egresso, a construção do eixo central e dos eixos derivados, a superação das disciplinas antes fragmentadas em corpos articulados dos saberes, gerando os módulos, áreas ou

³ O modelo napoleônico de organização curricular proposto na Universidade de Paris durante o período de Napoleão Bonaparte propunha a organização da grade curricular com um ciclo básico e outro profissionalizante, colocando o estágio no final do curso. A este respeito vide ANASTASIOU, LGC. In: Metodologia do Ensino Superior: da prática existente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: Editora Ibepex, 1998.

⁴CUNHA, M. I. Inovações Pedagógicas na Universidade. In: Cunha, M. I. Soares, SR; RIBEIRO, ML. (orgs.). Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, p. 17-18.

⁵ Idem, p.18.

⁶ GATTI, B.; BARRETO E. S. (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Organização das Nações Unidas para a Educação - a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.

núcleos em torno dos eixos definidos. Na área de saúde, outro elemento chave da mudança (e de efetivação) dos projetos dos cursos de graduação refere-se à relação teoria e prática, planejada em complexidade crescente, desde as primeiras fases do currículo e mantendo-se em progressiva complexidade até o estágio final de curso.

Para isto, efetivou-se o ingresso dos graduandos nos diversos cenários de prática, desde o início de curso, em ações de complexidade crescente, iniciando pela *observação* dirigida e *organização de planos* de análise dos dados encontrados, para atuar na *intervenção* apenas no final do curso. Esta sistemática tem se mostrado bastante proveitosa na construção da identidade pessoal e profissional e na produção e sistematização de saberes.

Evita-se, desta forma, que no início de carreira, ocorra um *susto pelo desconhecimento* quanto à complexidade da prática profissional a ser efetivada. No caso do ensinar, supõe-se ainda que a observação, estudo e análise dos cenários de prática e a interação com estudantes reais e ambiente escolar real, possibilite a superação da visão idealizada acerca dos estudantes com quem irá trabalhar e com os elementos determinantes dos diversos sistemas de ensino, assim como criar uma ponte entre a universidade e a escola das redes de ensino.

E como estarão estes elementos nas licenciaturas, processos específicos para formação iniciada de docente? Encontramos em Gatti e Barretto⁷ dados que nos revelam importantes elementos para objetivar nossas considerações. As

autoras pontuam dados de pesquisa feita em 2008⁸, envolvendo análise da estrutura curricular e ementas de 165 cursos de instituições de ensino superior, nas áreas de Pedagogia (71 cursos), Letras - Língua Portuguesa (32), Matemática (31) e Ciências Biológicas (31).

No caso dos cursos de Pedagogia, foram analisados dos 71 projetos pedagógicos dos cursos a estrutura curricular, listadas 3.513 disciplinas, sendo 3.107 obrigatórias e 406 optativas. Complementarmente, foram analisadas 1.498 ementas das disciplinas que faziam parte do desenho curricular, seguindo a orientação das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais)⁹ nos três grandes núcleos: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores. Nesta pesquisa, para melhor diversificar os estudos das disciplinas, se orientaram também pelas seguintes categorias de análise, agrupando as disciplinas como vem a seguir, segundo Gatti e Barretto¹⁰.

O 1º grupo: disciplinas referentes aos *fundamentos teóricos da Educação*, oriundos da Antropologia, da História, da Psicologia, da sociologia e da Estatística, com 26% do total do curso.

O 2º grupo, referente às disciplinas de *conhecimentos relativos aos sistemas educacionais* (organizando nesta categoria as disciplinas de três fontes de saberes: da estrutura e funcionamento de ensino, referentes aos estudos do currículo, à

⁷ GATTI, B.; BARRETO E. S. (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Organização das Nações Unidas para a Educação - a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.

⁸ Trata-se da pesquisa de 2008, denominada "Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos", realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em apoio a Fundação Vitor Civita, sob a coordenação de Gatti, G e Nunes, M.R.

⁹ BRASIL, MEC/CNE, Diretrizes Curriculares Nacionais, 2006.

¹⁰ Idem, p.117-129.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURSOS DE LICENCIATURAS

gestão escolar e ao ofício docente), com 15,5% do total do curso.

O 3º grupo contemplava *conhecimentos relativos à formação docente específica*, ou seja, do currículo da educação básica infantil e fundamental, incluindo-se as didáticas específicas e metodologia e práticas de ensino e os saberes relacionados à tecnologia, com 28,9 % do total do currículo.

O 4º grupo, com *conhecimentos referentes às modalidades e níveis de ensino específicos*, ou seja, à educação infantil, a educação especial, a de jovens e adultos, a de contextos não escolares (com 11,2% do total do curso) e outros saberes, as referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso e as atividades complementares, com 5,9% do curso.

Analisaram também a ementa dos estágios. Segundo o texto,

[...] os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados (...) esta ausência nos projetos da IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Para o estágio, pelo menos 300hs deveriam ser efetivadas, mas nos projetos de cursos não são identificadas articulações explícitas entre o conjunto de disciplinas dos semestres e as ações de estágio¹¹.

Sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e as atividades complementares, pontuam que embora tenham sido

[...] concebidas pelos referenciais curriculares nacionais como recursos de integração, que permitissem de um lado, estreitar os laços de pesquisa ao conhecimento empírico da escola básica e à reflexão sobre ela e, de outro lado, oferecessem aos estudantes oportunidades de ampliar os horizontes culturais (...), pelo material examinado não é possível saber praticamente nada sobre as atividades de pesquisa, além do fato de representarem uma ínfima porcentagem nos currículos. Quanto às atividades complementares, fica muito pouco claro do que constam e qual o tratamento que lhes é oferecido¹².

Temos então uma análise feita a partir de ementas, mas também a partir do projeto de curso. Sabemos que o conjunto de ementas se constitui no material encaminhado para a aprovação do curso nos órgãos centrais e geralmente registrada como resumo do conteúdo e parte invariável do currículo; por isto, não contem objetivos e descrições de maior porte, centrando-se nas categorias gerais que serão trabalhadas no semestre ou ano. Mas a análise do projeto de curso deveria explicitar melhor e os elementos levantados, fornecendo dados que possibilitassem verificar o buscado.

Pode-se então verificar que os projetos analisados tem uma base significativa nos estudos dos determinantes sociológicos, filosóficos, psicológicos etc., altamente necessários e indiscutíveis. Também ocorre uma abordagem de metodologia e didática significativa, embora não se saiba se suficiente. Mas, estarão privilegiando de igual forma o

¹¹ GATTI, B.; BARRETO E. S. (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Organização das Nações Unidas para a Educação - a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009, p. 20-21.

¹² GATTI, B.; BARRETO E. S. (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Organização das Nações Unidas para a Educação - a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009, p.124.

domínio dos conteúdos que será ensinado nas series onde o professor irá atuar?

Completando 49 anos de docência em 2012, me pergunto quais saberes são necessários para o exercício da docência no contexto atual do Brasil e como a síntese destes saberes pode ser relacionada as três grande categorias indicadas para os cursos pelas diretrizes e aos quatro grande grupos obtidos na análise das disciplinas dos cursos de formação da pesquisa de Gatti.

Inicialmente, queremos pontuar que os saberes relativos ao conteúdo que vai ensinar constituem um dos elementos determinantes da qualidade profissional da docência. O domínio da área da qual será mediador é imprescindível, mas este domínio deve contemplar não só a clareza de conceitos, leis, princípios, relações e nexos determinantes da referida área, mas também a inter-relação dos tópicos que irá lecionar com o todo da área e com o todo curricular.

Assim, é essencial conhecer o projeto de curso com profundidade, principalmente se não tiver feito parte da equipe que o construiu. É também fundamental conhecer o todo da área e os tópicos que irá mediar, em estreita relação com cada fase do curso, o todo do curso e com a leitura, a análise, a compreensão e a intervenção da e na realidade, que estes saberes possibilitarão aos estudantes, nos níveis referentes às diversas etapas de escolaridade.

Outro elemento essencial é o domínio destes saberes nas suas relações com outras áreas que fazem parte do currículo, auxiliando e encaminhando as relações necessárias á apropriação pelos estudantes, assim como a clareza quanto a contribuição que estes saberes dão e darão a construção da identidade dos estudantes nas fases escolares em que se encontram.

Como ex-docente das séries iniciais e intermediárias, pontuo que na formação da graduação é fundamental o domínios dos saberes em diversos níveis e que *o porquê e o para que* são tão essenciais quanto um *como* fazer; sendo todos determinados pelo “o que” a ser ensinado, uma vez que o conteúdo em si contem uma lógica de construção e de apreensão que precisa estar claramente dominada por aquele que será o mediador entre o quadro científico e o aprendiz.

Um elemento de grande preocupação atual refere-se a uma avaliação geral dos docentes universitários com quem venho trabalhando, desde a década de 90 do ultimo século, acerca do insuficiente domínio de leitura e escrita dos estudantes universitários. Para exercer as atividades de docência esta é uma exigência essencial, portanto, foco de preocupação central dos cursos de formação de professores.

Sobre este assunto, as autoras registram no texto que

[...] os conteúdos específicos que devem ser ensinados aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e do EJA estão circunscritos às áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física, e, em princípio, as ementas precisariam ter em conta os conhecimentos e valores que devem estar presentes em cada nível educacional ou modalidade de ensino, o que não ocorre¹³.

Acrescentam ainda que apenas as instituições privadas oferecem uma disciplina associada à língua portuguesa,

¹³ GATTI, B.; BARRETO E. S. (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Organização das Nações Unidas para a Educação - a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009, p. 126.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURSOS DE LICENCIATURAS

separada das metodologias de ensino, algo que venho encontrando de fato nas consultorias realizadas em diversos cursos, como iniciativas que visam suprir o citado baixo grau de domínio da leitura e escrita.

Pode ser verificado que este conhecimento era sistematizado de forma diferenciada antes da Lei 5692/72, não só nas series iniciais e intermediárias, mas também de forma mais profunda nos cursos de magistério. Ali, inclusive as dificuldades da língua eram escalonadas e organizadas de forma a possibilitar ao futuro professor, ainda que formado apenas no Magistério de 2º Grau, um domínio e uma organização das dificuldades ortográficas a serem introduzidas, sistematizadas e avaliadas em cada fase da aprendizagem. Pode-se acrescentar que até este período havia o curso primário, o exame de admissão ao ginásio e o ginásio, anteriores ao segundo grau. Estes elementos já exerciam uma função classificatória, deixando excluídos da continuidade dos estudos os que não haviam dominado a norma culta da língua. Portanto, era outra a clientela que chegava ao segundo grau.

No entanto, a língua e seu domínio faziam parte da formação do futuro professor, ainda no existente segundo grau de ensino; ao chegar a universidade para um curso de licenciatura o estudante já havia tido a oportunidade escolarizada de vivências de sistematização destes saberes.

Naquela década, embora já fosse diferente da gramática tradicional normativa que ditava regras, o estudo da língua abordava a sistematização da gramática, cujo papel era “tornar o falante consciente dos sistemas de transformação que os modelos sofrem para atingir um grau de aceitabilidade, dentro da língua. Partindo de sua própria linguagem o aluno será levado a reconhecer e utilizar formas

características de outros registros (por exemplo, o do professor). Este papel da gramática está ligado ao desenvolvimento mental e aos processos de *equilíbrio* e nos dá maior possibilidade de compreender o processo de contínuo desenvolvimento linguístico de um falante”(Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º. Grau, Programa de Ensino de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais, Secretaria do Estado, CERHUPE, s/d). Observe-se que mesmo sem data, já é um guia pós década de 1980, pois fala do núcleo comum.

O referido Programa apresenta um conjunto de objetivos para a escolarização de 1ª a 8ª series, com indicação de sistematização ortográfica dos automatismos da ortografia oficial de palavras, destacando a aprendizagem sistemática das dificuldades da língua, com estudos para os grupos consonantais, dígrafos, *h* inicial, *m* antes do *p* e *b*, finais em *ão* e *am*, hiatos e ditongos, *ch*, *x*, *c* e *ç*, *s* com som de *z*, *g* e *j*, *l* e *u*, sufixos *oso*, *ção*, *eza* e *izar*, prefixos mais comuns, maiúsculas e hifem. Talvez rememorando os tempos de professora das séries iniciais e alfabetizadora, esta extensa citação de tópicos de conteúdos que acabo de registrar é intencional. Ou seja, após a alfabetização inicial, uma sistematização do domínio das dificuldades da língua era efetivada nas series iniciais do antigo primeiro grau.

Segundo os docentes universitários, estas dificuldades citadas estão entre as maiores dificuldades ortográficas apresentadas na produção dos textos, ao longo da graduação.

Pergunta-se então: em que momento isto se perdeu no ensino anterior a universidade? Se o estudante chega sem saber e se este *o que* tão fundamental e que não é parte do currículo, como então esperar que este universitário, ao se tornar

docente, vá estar profissionalizado para ensinar a língua que domina apenas parcialmente? Terá o processo de promoção automática, utilizado em vários locais após a reforma da lei 5692/72, sido um dos responsáveis pela perda desta sistematização de domínio da língua tão importante? O tecnicismo vindo deste período, com a centralização nos objetivos operacionalizados, terá sido um elemento determinante central da perda do conteúdo escolar?

As críticas da década de oitenta do século passado, com a busca da recuperação do conteúdo (domínio do saber do dominante para criar condições de igualdade de diálogo ao dominado) não terão sido suficientes para a visibilidade do futuro que pode estar presente ou próximo, com um insuficiente domínio da língua? Quais os valores acerca do esforço, disciplina para aprender e dominar saberes precisam ser retomados no momento atual? A perda da autoestima dos docentes e da valorização social do magistério estará relacionada a esta perda de qualidade da função da escolarização?

Retomando minha experiência da Universidade Federal do Paraná como docente de metodologia do ensino de conteúdos das séries iniciais, pontuo a importância que destacávamos com os estudantes sobre o domínio, não só do método e das estratégias, mas igualmente do conteúdo que os determina, pois cada área possui lógica própria que deve ser identificada e sistematizada. Já naquela época (décadas de 1980 e 1990 do século passado) sentíamos a diferença entre os estudantes que haviam cursado o magistério e os demais, em relação aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais.

No entanto, esta é uma questão a ser analisada coletivamente, não podendo ficar as ações necessárias para a superação destas omissões curriculares apenas sob a decisão individual de cada docente da metodologia da área; considerando a problemática citada, para um problema nacional necessitamos um posicionamento também de abrangência nacional.

Estes conteúdos específicos não fazem parte das disciplinas encontradas nos blocos que Gatti e Barretto¹⁴ utilizaram em sua análise.

Outro bloco de saberes refere-se ao aspecto metodológico do ensinar. O processo de ensinagem exige que o domínio da metodologia seja claramente associado à lógica da área e referido à idade dos estudantes e a fase de escolaridade, aos interesses sociais que estes vivenciam, exigindo uma clareza do processo por parte do professor. Dominar a metodologia é ter clareza de metas e fins, facilitando a mobilização para o conhecimento, a construção e a elaboração da síntese do mesmo, por parte dos estudantes.

Conhecer estratégias diversificadas é também essencial e se torna mais fácil se as mesmas tiverem sido vivenciadas nos seus cursos de formação. A força do modelo age. Estratégias são ferramentas da mediação docente, visando à efetivação de operações de pensamento por parte dos estudantes, em crescente complexidade. Embora não sejam receitas mágicas, são importantes formas de mediação da ação docente, fonte e forma de socialização e criam possibilidades de autoconhecimento do próprio estudante, no processo.

¹⁴ GATTI, B.; BARRETO E. S. (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Organização das Nações Unidas para a Educação - a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURSOS DE LICENCIATURAS

Pela pesquisa de Gatti¹⁵, 28,9% do tempo curricular é ocupado com saberes referentes à metodologia, didáticas específicas e práticas de ensino da educação básica (infantil e fundamental). Este percentual nos dá um total de quase 30% do tempo curricular, o que deveria ser suficiente para uma base sólida na formação do futuro professor.

Estarão estes estudos sendo suficientes para o universitário assumir a docência de um saber com um grupo de estudantes sob sua responsabilidade, com segurança? Que vinculações estarão estes conteúdos possibilitando aos graduandos das licenciaturas, para fortalecer a formação para a docência?

Além do domínio do conteúdo, do método de ensinar e de fazer apreender, da capacidade de identificação, escolha e efetivação de estratégias é também necessário dominar as formas de acompanhamento ou avaliação. Há duas ou três décadas nas oficinas que venho trabalhando - encontros docentes com sérias dúvidas sobre o processo de acompanhamento.

Mesmo considerando que o sistema de notas nos amarra e que o sistema de médias é um engano¹⁶ para a questão da

aprendizagem e da conseqüente retenção ou aprovação, o domínio do processo de acompanhamento exige minimamente coerência entre: metas e objetivos, método utilizado, estratégias efetivadas e os sujeitos reais do processo em relação ao contrato didático estabelecido.

Diríamos que estes saberes já estão presentes, em doses de maior ou menor cientificidade, nos estudantes, ao entrarem nos cursos de formação de professores, pois já foram estudantes e conviveram com eles vários anos. Assim, as *reconstruções* dos mesmos saberes pode se tornar necessária.

A identificação, análise e construção de instrumentos de verificação da aprendizagem, associados aos objetivos e percursos efetivados com os estudantes, precisa ser sistematizada em situações específicas de aprendizagem. Quero aqui pontuar que a busca por oficinas e momentos sobre avaliação, feita por instituições e por professores que já se encontram na docência, é um indicativo desta necessidade geral de nossa categoria profissional.

Mas o domínio destes saberes não será suficiente sem a compreensão da sociedade e da instituição escola na historicidade em que a mesma foi produzida. Por isto, embora não suficiente, o estudo dos fundamentos é essencial. Creio que aqui encontramos a parte mais forte, do ponto de vista do tempo gasto da formação: a dos fundamentos.

Na pesquisa de 2008, aqui já citada, um percentual de 26% foi identificado com as disciplinas que lidam com a

¹⁵ Trata-se da pesquisa de 2008, denominada *Formação de professores para o ensino fundamental*: instituições formadoras e seus currículos, realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em apoio a Fundação Vitor Civita, sob a coordenação de Gatti, G e Nunes, M.R.

¹⁶ Consideramos o *sistema de notas e média um engano* porque os resultados expressos em notas, não refletem, de fato, a aprendizagem e o avanço do estudante. Um estudante com média 6.0, pode ter tirado nas sínteses bimestrais $9.0+3.0:2=6.0$, bastante diverso na progressão da aprendizagem daquele que obteve as notas $3.0+9.0:2=6.0$, embora os dois tenham a mesma média. Outra questão a considerar é que nem sempre o professor consegue avaliar 100% do conteúdo trabalhado. Em questionamentos que venho fazendo, a média de saberes avaliada se situa entre 60% e 70%; portanto, considerando a média 5 habitualmente utilizada, pelo atual sistema de notas

nos satisfazemos com resultados referentes a metade de 60% e 70%, ou seja, para ser aprovado basta que o estudante saiba de 30% a 35% do conteúdo trabalhado. Portanto, este sistema engana aos estudantes, ao sistema e ao próprio docente, que acaba por acreditar nela.

Antropologia, História, Psicologia, Sociologia e Estatística, fundamentais para a compreensão da instituição escolar, de suas funções enquanto aparelho ideológico do Estado e espaço de gestão, para o qual se constatou mais 15.5% de carga curricular. Temos então uma somatória de 41,5% do tempo curricular para estas aprendizagens tão importantes.

No entanto, estarão contemplados os elementos referentes à gestão de saberes, das instituições, das pessoas, dos grupos e da própria autogestão?

Se dominar os conteúdos referentes à gestão das pessoas com quem irá conviver na instituição escolar e na aula é um desafio, pontuamos que a autogestão e o autoconhecimento podem se constituir em desafio maior. Assim, conhecer-se se torna fundamental. Identificar emoções e as próprias reações frente às mesmas, tomar a inteligência emocional como um aspecto a ser continuamente ampliado, exige não só o domínio das fases e processos de evolução do outro como do próprio amadurecimento.

A metacognição se torna, assim, um saber que pode ser eixo essencial aos cursos de formação, por ser um conteúdo e um processo e por possibilitar e exigir o autoconhecimento contínuo, a identificação dos processos e produtos do apreender, o uso sistemático, intencional e consciente do raciocínio indutivo e dedutivo.

Um curso universitário direcionado à construção da crescente autonomia dos estudantes tem como desafio criar ambientes e experiências com base na metacognição, ou seja, nos “[...] processos pelos quais se é capaz de exercer controle ou a autor-regulação durante a tarefa (...)

permitindo ao sujeito tomar consciência do desenrolar da sua própria atividade”¹⁷.

Metacognição, consciência de si e resiliência

O objetivo da metacognição é produzir no estudante uma atitude de conhecer-se e se autorregular, identificando regras, normas e planos de ação que facilitem efetivar tipos diversos de aprendizado, praticando-os e tendo consciência sobre os processos usados na resolução de tarefas. Isto possibilita e cria uma gestão das formas de construir os saberes curriculares e profissionais, sejam eles cognitivos, procedimentais ou atitudinais e também uma autoimagem mais real das próprias habilidades, dos desafios enfrentados e superados, assim como as próprias possibilidades no apreender.

Por isto, quando o projeto do curso de graduação pretende possibilitar a construção de um perfil de profissional crítico, criativo, estudioso, participativo e desafia cada universitário a utilizar mecanismos para a metacognição, criará percursos com avanços nos processos de crescente autonomia e conhecimento de si, devidamente sistematizado nas ações, no percurso na aula universitária, ou na avaliação.

Tomar a metacognição como objetivo curricular e objeto de estudo exige também que nos debruçemos e compreendamos como se dão os processos de tomada de consciência do e no sujeito.

¹⁷ DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES C. A. A. In: Metacognição e processo escolar: articulando teoria e prática, Cadernos de Pesquisa, V.35, n.125, p.205-30, maio/ago, 2005.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURSOS DE LICENCIATURAS

Consciência¹⁸, do latim *conscientia*, é conceituada como saber em comum, ou conhecimento susceptível de ser compartilhado com os outros. Em grego *syneidesis*, refere-se à exigência de avaliação de si mesmo, que pode ser compartilhada, e que se efetiva quando o ser humano se constitui sujeito do ponto de vista ético e jurídico. A consciência define a humanidade do ser humano. Pela ação, fonte de sentido e normas, se constitui sujeito pela apropriação de suas experiências e comportamentos, criando a identidade do próprio corpo, capaz de refletir e interiorizar, por meio de uma ordem, assumida na experiência da responsabilidade: isto constitui a consciência.

Responder por si exige uma autoimagem a ser continuamente percebida e (re)construída também com o crescimento contínuo da resiliência, conceituada como “[...] conjunto de forças psicológicas e biológicas para atravessar com sucesso as mudanças em processo contínuo de aprendizado e desaprendizado”¹⁹, no sentido de reaprender sempre a lidar com o novo e as adversidades, típicas da profissão docente. Neste sentido, podemos questionar em que medida os currículos para formação de professores estão direcionados para a habilidade crescente de reconhecer desafios, o sentido dos mesmos e de enfrenta-los na solução dos conflitos, de forma que a superação se torne possível como fonte de crescimento e de aprendizagem.

Já em 2009, Dimenstein nos alertava para a resiliência, retomando dois educadores da área da Psicologia, Içami

Tiba e Rosely Sayão, acerca da função educacional do enfrentamento dos desafios presentes na formação escolarizada que, em nome de um projeto futuro, exige o uso de esforços intencionais nos processos de aprendizagem, exige o lidar com a frustração, desgastes descobertas e também desconfortos próprios da disciplina do trabalho universitário²⁰.

Assim, a trilogia e a interdependência entre a metacognição, a consciência de si e a resiliência colocam-se como desafios para as instituições e cursos que objetivam a formação de professores. O contexto do trabalho educacional no Brasil, destacando-se os baixíssimos salários a que os docentes vêm sendo submetidos, nos desafia a possibilitar que, na graduação, futuros professores tenham um percurso de formação profissional que os fortaleça e possibilite o enfrentamento dos desafios sociais que se projetam nas instituições de ensino e nas salas de aula, interferindo no desempenho, na autoestima, na saúde e na realização pessoal e profissional dos sujeitos dos processos, professores e estudantes.

Metacognição, consciência de si e resiliência tornam-se assim alvos que são, ao mesmo tempo, desafiantes e necessários para quem vai atuar no magistério, em qualquer nível ou sistema.

No avanço metacognitivo, princípios e valores presentes nos estudos de fundamentos tornam-se referências da autoavaliação e da autogestão pessoal e como futuro profissional. Não é possível sistematizar isto longe dos cenários de prática e das contradições próprias a eles.

O conhecimento dos saberes referentes às *Modalidades e níveis de ensino específicos, quais sejam* educação

¹⁸ SIMHA, Andre. A Consciência: do Corpo ao Sujeito, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

¹⁹ FLACH, F. Resiliência: a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 1991.

²⁰ DIMENSTEIN, G. O fenômeno Ronaldo. Folha De São Paulo, 15/03/2009.

infantil, a educação especial, a de jovens e adultos e contextos não escolares, recebe pelos dados da pesquisa um total de 11,2% do tempo curricular.

Se associada devidamente às 300 horas destinadas ao estágio podem trazer de fato uma sistematização da teoria com a prática, desmistificando percepções idealizadas da realidade escolar, podendo se configurar como um eixo de formação.

O significativo avanço, constatado pelos universitários da área de saúde, relativo à ampliação dos saberes nas atividades vivenciadas nos cenários de prática, poderia ser estudado e analisado pelos educadores que atuam na organização curricular, também nos cursos de licenciatura, visando apropriar-se do mesmo.

Algumas saídas para nossa reflexão

Pensar a formação de professores nos cursos de graduação é essencial neste momento social do país. Segundo Gatti e Barretto²¹, os dados são um alerta para as mudanças necessárias no contexto educacional. Entre elas, a necessidade premente de alteração dos salários que indicam a representação e a valorização social da docência. Se 35% dos estudantes de Pedagogia optam pelo curso, mas não pela carreira, temos documentado um dado significativo a nos alertar: quais são as medidas necessárias?

Pontuações sobre a necessidade de revisão do papel da educação e do educador incluindo seu reconhecimento social têm sido encontradas tanto em publicações de pesquisadores quanto na própria mídia.

²¹ GATTI, B.; BARRETO E. S. (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Organização das Nações Unidas para a Educação - a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.

Segundo Célio da Cunha²², ao analisar os dados do relatório de Gatti e Barreto, os problemas na formação continuada e na formação inicial são preocupantes, além da baixa remuneração. Destacando “[...] a necessidade urgente de se elevar o status”²³ do professor no Brasil, destaca o impacto dos salários pagos à categoria – 50% dos docentes recebem menos de R\$720 por mês. Como recomendações, a Unesco defende a real implementação deste novo piso salarial e a política de formação docente.

Retomando os dados do relatório, do ponto de vista curricular pontua-se que ações, visando superar a fragmentação formativa, exigem que os cursos de formação de professores deixem de ser planejados e efetivados a partir de diversas ciências e seus campos disciplinares para tomar como foco a “[...] função própria à escolarização – ensinar as novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a nossa vida civil”²⁴. Pontua também a importância de ligar-se às questões próprias ao campo da prática, incluindo-se aí uma séria revisão aos estágios.

Aponta ainda a ausência de um perfil claro de professor para os diversos níveis de

²² Célio da Cunha, consultor em educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil, in Correio Brasiliense, 2009. <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia182/2009/10/15/brasil,i=148415/PARA+CONSULTOR+DA+UNESCO+CENARIO+Sobre+PROFESSORES+NO+BRASIL+E+PREOCUPANTE.shtml>

²³ Espanta-me que um órgão como a UNESCO invista o que foi investido para analisar a situação dos cursos de formação de professores e depois recomende o piso salarial citado, absolutamente insuficiente para a sobrevivência de uma pessoa, sendo menos possível ainda se a pessoa tiver uma família.

²⁴ GATTI, B.; BARRETO E. S. (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Organização das Nações Unidas para a Educação - a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009, p. 257.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURSOS DE LICENCIATURAS

ensino; a este respeito, é importante registrar a ausência da formação para a pedagogia da educação superior, que deixa uma lacuna notável no campo da formação continuada do docente que atua nesta instância e que não tem, legalmente, um espaço direcionado para sua formação. A cada dia professores do ensino superior assumem papéis de formadores em ações continuadas, se o devido preparo pedagógico para este papel.

Quanto à questão curricular, desafio colocado nacionalmente, embora as diretrizes tenham aberto espaço para revisões e atualizações curriculares, se não se trabalhar com *os princípios organizadores* estas reformas passam a ser trocar seis por meia dúzia, mantendo o formato disciplinar e fragmentado já existente, reforçando o trabalho individualizado e não necessariamente cooperativo por parte do corpo docente do curso.

Em nossa caminhada neste processo de revisões de currículo, verificamos que um elemento chave do avanço curricular é a distinção dos saberes curriculares em sua categorização como cognitivos, procedimentais e ou atitudinais, próprios à profissão buscada na graduação, a ser realizada a partir da análise dos conteúdos das disciplinas. Esta análise possibilita aos docentes outro olhar sobre os saberes.

Quais serão os saberes procedimentais e atitudinais pertinentes a profissão docente? Em que momentos do curso são eles introduzidos, sistematizados e avaliados? Existe um *rol* destes saberes e sua representação de forma articulada, de forma a compor um mapa ou um roteiro claro para estudantes e docentes, facilitando a avaliação dos processos, das fases curriculares entre outros aspectos?

Temos vivenciado com as equipes curriculares uma dinâmica de estudos dos conteúdos curriculares que, iniciando-se

pela análise do perfil do egresso com o qual o projeto de curso se compromete, discute e repensa a possibilidade de efetivação do mesmo ao longo dos anos do curso, relacionando-o com o domínio dos saberes propostos no curso. Se dispostos num mapa conceitual dos saberes essenciais, facilita-se muito a visualização quanto aos percursos no curso para os docentes e discentes.

Busca-se com isto criar coletivamente, no colegiado do curso, uma visão do ponto de chegada (perfil compromissado) em relação ao percurso curricular, por meio dos pontos chave da caminhada neste percurso (saberes essenciais) e da contribuição que cada um oferece com seu saber.

Encontramos neste aspecto um dos impasses das inovações curriculares. Ou seja, considerando o perfil compromissado e a carga horária real do curso, realizar a distinção entre os *saberes essenciais e os complementares*. Em continuidade, faz-se a análise destes saberes definidos como essenciais para cada fase do curso em vários aspectos: seus níveis de abordagem (introdutório, fundamentos e aprofundamentos) e sua identificação como predominantes cognitivos factuais e conceituais, os procedimentais e os atitudinais.

A partir daí, busca-se a predominância e a relação entre os cognitivos factuais e conceituais e os decorrentes procedimentais e atitudinais pretendidos²⁵, com os quais se organiza um mapa geral dos saberes do curso, por fases ou etapas curriculares ou pelo menos um rol ou listagem geral dos saberes curriculares cognitivos conceituais e factuais e seus correspondentes procedimentais e atitudinais.

²⁵ ZABALA, A. V. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Nos vários currículos que já vêm conseguindo superar a fragmentação das disciplinas e mesmo considerando a diversidade das equipes com quem temos trabalhado, observa-se que a visão geral dos saberes curriculares, revisada em progressiva complexidade, facilita em muito a análise e revisão do perfil compromissado no projeto, a indicação ou definição dos eixos horizontais e verticais e a construção dos módulos ou núcleos de conhecimentos, além da constatação de saberes repetitivos e omitidos.

Estes estudos exigem uma visão de currículo que não se configura por uma simples soma de disciplinas, mas por um **todo em articulação**, ou como nos propõe Coelho, o currículo como

[...] um conjunto de atividades estruturais e articuladas, constituidoras de um projeto rigoroso e corrente de investigação do mundo físico, da realidade e do próprio saber, de busca de sentido e gênese da prática social, do próprio saber, ensinar e apreender, da formação de alunos, intelectuais, cidadãos e profissionais²⁶.

Repensar o curso de formato grade nesta perspectiva exige uma decisão e vários níveis de ações colegiadas. Na caminhada realizada com colegiados de diversos cursos temos sugerido várias ações possibilitadoras de um pensar diverso em relação ao planejamento curricular.

Iniciando-se pelo estudo do perfil posto no projeto e/ou pelas indicações das diretrizes curriculares a serem analisadas e redefinidas pelo corpo docente do curso, para tornarem-se referencia coletiva no encaminhamento dos saberes, propõe-se

retomar as necessidades nacionais e regionais da carreira ali pretendida e os compromissos sociais norteadores da organização dos cursos de graduação.

Após o estudo e definição dos aspectos das diretrizes, que serão assumidas conforme a vocação do curso e de forma colegiada para chegar a definição do perfil, faz-se a análise dos pontos nodais da formação, o que pode auxiliar no encontro dos eixos curriculares. Assim como o eixo é reta que passa pelo centro de um objeto, que atua em rotação sobre esta reta, o *eixo curricular é elemento central*, sobre o qual se definem e articulam-se conceitos, princípios, leis, quadros teórico-práticos, visando superar a forma disciplinar estanque, presente nas grades tradicionais. Devem articular os conteúdos essenciais, visando efetivar progressivamente, ao longo do curso, o perfil proposto no projeto.

A articulação é o ponto focal da revisão curricular. Articular é unir, juntar, suceder-se em ordem crescente as partes de uma totalidade, no caso, o projeto do curso, sendo necessário que se comuniquem bem, portanto exigindo consciência, integração e superação da fragmentação anterior. Por isto, o trabalho cooperativo é essencial à articulação, sendo o ato de planejar conjuntamente sustentado pelo *con-versar*, (mudar junto com): ao falar e ouvir para tomar decisões conjuntas combina-se os conteúdos, objetivos, cenários ou espaços de prática e as possíveis formas de operacionalizar os saberes.

As formas de articulação dos saberes disciplinares podem gerar formatações e articulações por áreas, atividades, núcleos ou módulos, que se organizarão como parte do sistema curricular, responsáveis por uma ou mais tarefas ou etapas definidas, podendo então agrupar saberes que convergem para efetivação do perfil, naquele momento

²⁶ COELHO, I. M. A. A importância da sala de aula para a formação de qualidade. Anais do Seminário Internacional de Administração Universitária. Natal: Editora Universitária, 1993.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURSOS DE LICENCIATURAS

curricular, conforme os objetivos propostos. Assim organizados, estes blocos de saberes são instituídos como um conjunto de elementos interconectados, de modo a formar um todo organizado. Visam *combinar, ajustar, formar um conjunto*.

Retomando: o sistema curricular se direciona ao perfil (objetivo) e se compõe de entidades, partes, elementos ou subsistemas e das relações entre eles, devendo atuar como um *sistema aberto* que pode interagir com o seu meio, por meio de entradas e saídas e como um *sistema dinâmico*, com componentes e/ou fluxos, que mudam ao longo do tempo, superando o formato grade com sistemas estáticos.

A partir daí, retoma-se o projeto existente para identificar nos conteúdos e objetivos das antigas disciplinas os níveis de abordagem necessários ao perfil como um todo e a cada fase do curso (se de introdução, ou também fundamentos e quais os de aprofundamentos), propondo formas de convergência dos saberes nos elementos de articulação, assim como definindo os eixos e verificando como articula-los, instituindo módulos, núcleos e/ou atividades e definindo quais os cenários onde se efetivarão as convergências ou articulações.

Nos trabalhos já efetivados, tem sido sempre necessário deixar claro os princípios norteadores do processo de reconstrução curricular:

- a) O docente e o estudante, como sujeitos com papéis diversos no processo, efetivarão seu percurso no curso: por isto precisam ter clareza do perfil compromissado e o que será este percurso no todo e em cada etapa do curso. Esta visão do todo articulada é igualmente necessária aos docentes e discentes.
- b) A matriz articulada define o percurso que os estudantes farão em torno dos eixos, visando sistematizar saberes

definidos como essenciais ao perfil proposto. É um caminho ou percurso do estudante, mas a qualidade do referido percurso dependerá também das escolhas que o estudante fizer ao longo do mesmo.

- c) O colegiado do curso, composto pelo conjunto de todos os docentes que atuam no curso, define os conteúdos conforme os objetivos estabelecidos, fazendo a mediação entre estes e o caminhar dos estudantes.
- d) A matriz articulada se operacionaliza no currículo, como um todo composto por todas as atividades que o estudante vivenciará para apreensão dos saberes definidos como essenciais ao perfil proposto. Cada docente é responsável pelo todo curricular, uma vez que trabalha com os nexos determinados coletivamente e pela parte específica em que atua.
- e) O professor é especialista da área em que se formou e será essencial sua colaboração na distinção dos elementos essenciais para cada fase do curso, conforme o perfil e os eixos estabelecidos pelo colegiado do curso.
- f) Os conteúdos ou saberes da matriz abrangem os níveis cognitivos (conceituais e factuais), os procedimentais e atitudinais²⁷, conforme o perfil definido, organizados em crescente complexidade e expressos de forma compreensível a todos, docentes e discentes.

²⁷ A este respeito, vide ZABALA, A. V. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- g) Cada saber deverá se apreendido ou apropriado pelo estudante de modo a fazer parte do seu processo de compreensão do mundo e da profissão que vem buscar na universidade, situando-o em crescente complexidade na direção da profissão buscada.
- h) A articulação é o ponto focal da revisão curricular. Articular é unir, juntar, suceder-se em ordem crescente as partes de uma totalidade, no caso, o projeto do curso ou currículo, sendo necessário que se comuniquem bem, exigindo consciência, integração e superação da fragmentação anterior.
- i) O trabalho cooperativo é essencial à articulação, sendo o ato de planejar conjuntamente sustentado pelo *conversar*, que quer dizer mudar junto com, ao ouvir o outro e tomar decisões conjuntas, combinando inicialmente os conteúdos, objetivos, cenários ou espaços e formas de operacionalizar os saberes.
- j) Registro das sínteses do processo: propõe-se, em lugar dos tradicionais planos de ensino, a adoção de Programas de Aprendizagem²⁸, centrados no apreender do universitário, construídos pelo grupo de docentes que atuará junto nos determinados eixos e momentos/fases curriculares.
- k) É fundamental a avaliação continuada dos processos de mudança a partir dos princípios

estabelecidos, para *feedback* contínuo do mesmo.

A partir destes princípios, ao construir a caminhada de revisão curricular, nas experiências vivenciadas, colocamos para discussão dos grupos de trabalho, os seguintes objetivos:

1. Discutir coletivamente o perfil a ser comprometido no projeto político pedagógico do curso, a partir dos determinantes legais, sociais e políticos adotados pelo colegiado.
2. Configurar o percurso que os estudantes farão no curso, a partir do perfil, para definir os saberes cognitivos conceituais e factuais, procedimentais e os atitudinais; partir dos já existentes nos planos de ensino para os que serão sistematizados em cada fase do curso.
3. Planejar níveis de complexidade crescente, na apreensão destes saberes, ao longo do curso, diferenciando os níveis de introdução, fundamentação e aprofundamento dos saberes.
4. Construir a visão da totalidade do percurso, com objetivos gerais e conteúdos das fases do curso, o que pode ser feito em mapas, quadros norteadores ou esquemas. Identificar eixos articuladores.
5. Definir as áreas que darão elementos para realizar no curso a mediação dos saberes. Identificar as disciplinas utilizadas anteriormente e sua contribuição.
6. Identificar os níveis de abordagem necessários à fase do curso e ao perfil propondo as formas de convergência dos saberes nos eixos e definir a articulação das antigas

²⁸ A respeito dos Programas de Aprendizagem, vide ANASTASIOU, L.G.C.; PESSATE, L.A., in: Processo de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora Univille, 2012: 57, na 10ª edição.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURSOS DE LICENCIATURAS

- disciplinas em módulos, núcleos, atividades, e/ou outras formas e quais os cenários para as convergências ou articulações.
7. Planejar metas ou objetivos das fases do percurso em relação ao eixo norteador central e ao eixo específico a que se vinculam os saberes da área. Definir claramente os objetivos para os estudantes, os docentes e o conteúdo a ser apreendido.
 8. Identificar momentos e formas de articulação e ampliação dos saberes definidos como essenciais, em complexidade crescente, assegurando relação da teoria e prática.
 9. Organizar os módulos ou núcleos etc., em crescente complexidade, ao longo do curso, a partir do eixo integrativo definido; para isto, iniciar o primeiro módulo, em crescente complexidade, ao longo do curso, definido seu eixo integrativo. Para cada módulo ou núcleo etc.:
 - 9.1 Definir objetivos por fase, identificando os saberes correspondentes (cognitivos, procedimentais e atitudinais).
 - 9.2 Construir uma visão de crescente complexidade do domínio destes saberes, nas fases do curso abrangidas pelo eixo/módulo.
 - 9.3 Definir conteúdos essenciais e as formas de apropriação necessárias (estratégias).
 - 9.4 Definir formas de acompanhamento e ou avaliação, incluindo momentos, critério construídos a partir dos objetivos e processos pretendidos.
 10. Definir os demais módulos, articulando objetivos, estratégias, cenários de prática e formas de acompanhamento em relação ao eixo integrativo.
 11. Analisar a coerência de articulação do proposto nos módulos, em seus eixos e saberes determinados como essenciais, com o eixo central.
 12. Realizar planejamentos conjuntos entre docentes do mesmo módulo e/ou concomitantes, reafirmando os objetivos, formas de apreensão e de acompanhamento.
 13. Definir instrumentos articuladores: programas de aprendizagem, conteúdos afins, estratégias, cenários de prática e formas de acompanhamento ou avaliação.
 14. Estabelecer momentos de início e conclusão dos módulos se não forem concomitantes.
 15. Definir omissão de planejamento contínuo e avaliação da implantação curricular.
 16. Organizar instrumentos de avaliação ou acompanhamento do percurso dos estudantes no curso e do envolvimento dos docentes no processo.
- Este percurso aqui brevemente descrito comporta, naturalmente, várias modificações, conforme as realidades curriculares já existentes. Exige do grupo de trabalho maturidade e intencionalidade, elementos a serem gradativamente analisados e construídos e que resultam num crescimento de todos envolvidos no processo. Quando os estudantes universitários também participam, as discussões se tornam mais calorosas, mas muito mais produtivas. No caso dos cursos de formação de professores, acredito ser esta uma excelente oportunidade de estudos sobre currículo e sobre a construção colegiada de um projeto político pedagógico de curso.

A revisão curricular tem se apresentado como uma oportunidade impar de reorganização não só do currículo, mas da própria dinâmica de planejamento e interação do corpo docente. Por isto, ao discutir a formação de professores nos cursos de graduação e considerando os conhecimentos que as equipes docentes destes cursos já possuem, creio que não seriam diversos os resultados esperados.

De qualquer forma, o relatório de análise de Gatti e Barreto²⁹, tomado aqui como referencia pela cientificidade das pesquisadoras e da abrangência e atualidade do mesmo, pontua que a revisão dos currículos em direção a uma maior proximidade com a realidade escolar é essencial. Creio que poderemos acrescentar a necessidade imediata e urgente de possibilitar uma criticidade referente à perda da valorização profissional do magistério e da necessidade de recuperação desta visão principalmente com futuros docentes, para que possam se inserir com maior realismo e expectativas das mudanças a serem implantadas, desde o início da carreira.

Por isto, encerramos estas considerações com algumas questões para nossa reflexão: dominar os conteúdos que irá ensinar em seus determinantes não será também uma forma de assegurar docentes mais seguros e felizes com a mediação que irão efetivar? Entrar em aula com uma real expectativa dos desafios não é elemento essencial para o desempenho adequado e hoje necessário? Possibilitar um saber diferenciado, crítico e fortalecedor a todos que fizerem a graduação nas licenciaturas não será a melhor forma de construir espaços de maior e melhor participação no

cenário nacional de decisões acerca da importância da educação escolarizada no país?

Artigo recebido em 16/08/2012

Artigo aceito em 25/09/2012

²⁹ GATTI, B.; BARRETO E. S. (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Organização das Nações Unidas para a Educação - a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.