

A RECONSTRUÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Mário Osório Marques*

Introdução

A questão crucial da formação dos profissionais da educação está na base de qualquer tentativa de construção de um projeto nacional de educação e é, sobretudo, condição radical para as medidas que se imponham. Nesta questão, querem os próprios educadores ter sua palavra, em reação à brutal separação entre os que pensam e decidem sobre as políticas da educação e os que as executam no dia-a-dia, condenados a práticas servis e mecânicas.

Apercebem-se os educadores brasileiros, como nunca, empurrados para a desagregação e a desarticulação no interior da profissão, no momento mesmo em que dela tomam consciência política e a desejam assumir desde a reconstrução de seus quadros.

Intentaremos, aqui, sintetizar alguns elementos de nosso estudo sobre esta questão (Marques, 1992), enfocando: a) o

* Professor Titular no Departamento de Pedagogia da Universidade de Ijuí (RS)

debate nacional a respeito; b) os pressupostos teórico-metodológicos da reconstrução dos cursos de formação; c) os delineamentos de uma proposta gestada no seio das discussões do Departamento de Pedagogia da Universidade de Ijuí.

A Formação do Educador em Debate Nacional

Os anos de 1980, geralmente considerados como a década perdida, não o foram, certamente, para a educação, se levarmos em conta o surgimento dos movimentos de educadores que desde então se reestruturaram no país e, em especial, a atenção a esta questão relevante, que é a da formação do profissional da educação, em discussão conduzida pelo Movimento Nacional Pró-Formação do Educador, hoje representado na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Realizaram-se, entre 1983 e 1990, cinco encontros nacionais, em que a busca de uma base comum nacional centrada na docência manifesta a necessidade de um corpo conceitual adequado, em que se articulem a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistêmico-hermenêutica da ação educativa.

Manifesta-se o discurso da base comum nacional como denúncia e como tentativa de superação da fragmentação e da desarticulação, onde quer que se manifestem:

- no divórcio entre teoria e prática;
- na distinção entre educador e professor, entre professores e especialistas da educação;

nas muralhas que se estabelecem entre as disciplinas do ensino, confinada cada qual nos limites auto-impostos;
na separação entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas, entre a Pedagogia, a Didática e as tecnologias educacionais;

nos estágios curriculares e nas práticas do ensino divorciadas do todo e postas à margem dos cursos;

___ na refrega entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura, entre departamentos e coordenações de curso;

___ na diferenciação de valores, pesos, medidas e recursos atribuídos à pesquisa, à administração, ao ensino e à extensão, como a funções distintas e separáveis de uma universidade a eles preexistente e sobranceira;

na desvinculação existente entre a educação, a escola e a dinâmica social ampla;

no distanciamento das instâncias formadoras entre si e delas com os sistemas de ensino e as redes de escolas de 1º e 2º graus;

___na desarticulação entre o ensino superior e os demais graus;

___na separação entre as dimensões cognitivas, as dimensões éticas e as dimensões políticas da formação do educador;

___na pós-graduação desviada de sua função básica de formação para docência universitária, para confinar-se no cultivo de áreas específicas do saber científico e da pesquisa a ele referente.

Percebe-se a base comum nacional como linhas comuns de ação e de reflexão, uma mesma e generalizada inquietude questionadora, sendo o ensino organizado não sob a ótica das disciplinas de um currículo mínimo, mas na perspectiva de eixos

curriculares, como espaços coletivos de discussão e ação, possíveis de serem desenvolvidos em equipe e de neles se proceder à sistematização dos conteúdos, sem que isto signifique a homogeneização das posições ou a eliminação das diversidades teóricas e metodológicas. Apontam-se explicitamente, como exemplos de eixos articuladores, a relação escola-cidadania, o cotidiano da escola e da sala de aula, as relações de alunos/professores no princípio educativo da pesquisa.

Pressupostos da Reconstrução dos Cursos

Entendemos a formação como processo de acesso à generalidade da cultura humana, movimento a um tempo intelectual e histórico, que, na sociedade atual, se realiza como formação profissional, isto é, como inclusão no coletivo de uma profissão inserida, por sua vez, no amplo espaço público da sociedade, espaço da palavra e da ação. Dá-se essa inclusão no coletivo da profissão, não em passiva adaptação ou mero revezamento de indivíduos, mas como injeção de sangue novo, na provocação das novas gerações com outras idéias e paixões e com a novidade de um mundo distinto porque, mais do que ancorado no passado, protendido para o futuro.

Configura-se, assim, a formação do profissional da educação como movimento da ativa inserção no coletivo da profissão, um coletivo atento e dedicado ao exercício da docência em sua cotidianidade. de maneira crítica, orientada por perspectivas

político-pedagógicas explicitamente embasadas em determinado campo científico e adequadamente conduzida.

Construir sua identidade profissional, seu projeto político-pedagógico, as práticas determinadas e a reflexão teórica sobre elas e seus rumos é tarefa permanente do educador coletivo, exercida na incorporação de novas gerações de educadores através do processo formativo formal e do exercício da profissão como atuação/formação. E, nesta construção, importa incorporarem-se, na unidade da dinâmica curricular de cada curso, a dimensão ético-política da profissão, as dimensões teórico-conceituais articuladores de práticas e teorias, as metodologias específicas e os procedimentos, a produção/sistematização do saber pedagógico, na forma educativa, os instrumentos, meios e recursos.

Não é compatível com os dinamismos da sociedade contemporânea a idéia de um currículo concebido como plano de estudos, programa preestabelecido em elenco de disciplinas sujeitas a objetivos e métodos definidos em outras instâncias e lugares sociais, que não os da educação mesma. Devem ser validados sempre de novo os critérios sobre o que se tem de ensinar e aprender, quando e como, numa sociedade que se quer democrática e pluralista, atenta aos valores e interesses de indivíduos e grupos em igualdade de oportunidades, cônica das peculiares relações que mantém com os processos da educação e sensível à incorporação em larga escala dos avanços científicos e tecnológicos, políticos, culturais e artísticos.

A concepção dinâmica de conhecimento, que esposamos, vê o co-

nhecimento como produção histórica, sempre provisória, falível e reiterativa, inseparável de seus portadores reais, vivos, que o produzem em suas práticas sociais concretas, entre as quais se situa a educação. Como produção social/histórica, o conhecimento se constrói na ação e na palavra dos homens que dão sentido às suas realizações intersubjetivas e às suas objetivações sempre reconstruídas no mundo em que vivem e que constituem para viver. Conhecer é entenderem-se os homens entre si, no seio das comunidades lingüísticas em que agem/comunicam-se, sobre os mundos que projetam. E a educação é a atividade prática em que se vinculam as gerações no sentido de darem sentido à práxis coletiva em que aliam seus interesses cognitivos e expressivos e seus interesses emancipatórios, de transformação social.

Constrói-se a programação curricular a partir da premissa de que se trata de uma opção por alternativas num universo de possibilidades em aberto, opção de que é responsável o coletivo dos interessados em educação, nomeadamente os educadores, os educandos e a comunidade determinada a que servem as práticas educativas em questão.

Na unidade da dinâmica curricular ganham forma as diversas regiões do saber, não no soberbo isolamento delas como se auto-suficientes, e, muito menos, no enclausuramento em disciplinas que compartimentam os conhecimentos. A produção do conhecimento, por mais especializada que seja, não pode desconhecer sua qualidade básica de produção humana inserida no universo que compõe com as demais formas de ser e agir dos homens,

realizando-se em cada elemento as determinações concretas em que coopere com os demais. O específico dos conhecimentos são discursos que recortam o mesmo objeto para diferenciadamente apropriarem-se dele.

A partir desses pressupostos gerais e buscando concretizá-los na referência às práticas circunstanciadas, ousamos adiantar uma proposta para a reconstrução dos cursos de formação do educador. Assumindo esse risco na convicção de que sem a coragem das iniciativas pequenas, localizadas, nada se inova, e de que se tornam indispensáveis ao movimento da reconstrução dos cursos avanços para além da denúncia, das demandas por reformas legais ou administrativas, das pro-posições teóricas que não estejam implicadas em práticas circunstanciadas efetivas.

Os **Delineamentos** de **uma Proposta**

O Departamento de Pedagogia da Universidade de Ijuí embasa sua proposta de reconstrução dos cursos de formação de professores na análise do estado da questão das preocupações gerais com os referidos cursos, no entendimento compartilhado sobre o processo formativo em suas dimensões profissional e pedagógica, no delineamento dos pressupostos teórico-metodológicos da educação e da dinâmica curricular, como unidade processual dos estudos requeridos .

Centra-se a proposta na ciência que se constrói na atuação do coletivo dos educadores, a Pedagogia, como eixo articulador de

tudo o processo formativo e núcleo fundante da conexão dos temas, dos enfoques das disciplinas específicas e das metodologias (Marques, 1990, p.113-161).

Direciona-se o Curso de Pedagogia à formação do pedagogo da unidade e identidade de cada escola em concreto: um universo complexo onde se trabalham uma diversidade de conteúdos do ensino-aprendizagem e uma diversidade de desafios postos a cada situação em tempos e lugares determinados. Trabalhar com a diversidade e com a pluralidade das vozes da razão em nível da unidade da escola, não no paradigma da redução a esquemas rígidos, mas no paradigma da complexidade e da razão comunicativa, eis o desafio do pedagogo em questão, apto a valorizar as distinções no contraprocessos das situações ideais de fala, da autoridade do melhor argumento, da articulação em síntese nunca conclusas.

Volta-se essa proposta às demais licenciaturas como cursos de formação do pedagogo da sala de aula, na perspectiva da atenção às regionalidades do saber, correspondentes a interesses objetivos do conhecimento, de forma, porém, a superarem-se a fragmentação e o isolamento das disciplinas e as dicotomias de conteúdo e forma, educação e ensino, teoria e prática. Faz-se necessário recompor-se a unidade da construção do conhecimento em cada curso e a unidade dos corpos docente e discente.

Tanto na Pedagogia como nas demais licenciaturas repõe-se a unidade de cada curso na urdidura de suas linhas e eixos temáticos e da recorrência dos conceitos, pela semestralização dos estudos, vista não como conglomerado de disciplinas, mas

tomada como unidade básica do ensino-aprendizagem.

A dinâmica curricular ganha vida e concretude a partir das definições processuais sobre: a semestralização do curso, a tematização ou determinação das questões-problema a serem postas em discussão, a conceituação ou construção do referencial teórico expresso nos conceitos básicos com que se irá operar. São tais dimensões nem sucessivas, nem paralelas, mas correlacionadas passo a passo, dinamicamente interdependentes, imbricadas em reciprocidade.

A semestralização não é apenas a determinação de um elenco de disciplinas de que se ocuparão uma turma de alunos e uma equipe de professores; é, sobretudo, uma correlação de temas que, por sua vez, não se especificam senão pelas tramas conceituais em que se inserem e problematizam. Seriam os períodos letivos tempos vazios, se abstraídos dos temas articulados em determinadas concepções teórico-conceituais a que se reservam.

A tematização, por sua vez, não é uma mera relação de assuntos a serem abordados de acordo com a ementa de cada disciplina, em predefinição estabelecida de vez. As questões que se erigem em interrogações propostas à discussão, a partir do desafio do entendimento e da ação suscitado pelas práticas educativas não se agregam simplesmente por justaposição, mas se entrecruzam na trama das relações conceituais que supõem e que originam. Na proposição dos temas a serem tratados em cada turma-semester estão implícitas determinadas concepções teóricas, que necessitam ser explicitadas e postas em discussão

no confronto das práticas com os conceitos que as informam, explicam e induzem.

A conceituação, de sua parte, busca vincular as práticas com as razões que as impulsionam e delas derivam, vinculá-las em reciprocidade e em campo teórico mais abrangente e como capacidade renovada não só de dar conta do que se pensa e faz, mas ainda de formular perguntas novas e novas perspectivas de ação. São construtos da razão os conceitos, instrumentos do pensar e agir, que só se justificam e ganham sentido próprio no complexo sistema em que interagem com os conceitos correlatos em campo teórico mais vasto.

Encadeiam-se, desta forma, a semestralização, a tematização e a conceituação em configurações unitárias básicas de linhas e eixos. As linhas supõem continuidade e progressividade, que, porém, não procedem na mecânica de impulso único em uma só direção, mas se retomam na multipolaridade de dimensões que se entrecruzam como eixos de convergência e irradiação. Todo o curso deve estruturar-se, assim, em linhas curriculares, linhas temáticas e linhas conceituais, atravessadas e propulsionadas por eixos curriculares, eixos temáticos e eixos conceituais, entendidos tais eixos como momentos fortes de concentração das atenções e esforços no sentido da retomada e sistematização dos passos dados e do destaque de determinados elementos que necessitam ser detidamente considerados.

As linhas curriculares se definem na programação do curso e se redefinem retomadas de contínuo pela reflexão e ação vigilantes do Colegiado do Curso. Nos eixos curriculares se demarcam e

revelam a vocação e as preocupações de cada turma-semester. Mas, em nenhum momento, a dinâmica curricular se completa sem nela se especificarem as linhas e eixos temáticos e conceituais, que a perpassam e impulsionam.

A definição de turmas-semester, ou turmas-ano de alunos e equipe de professores que com cada uma irá interagir de forma regular/sistemática, orgânica e unitária, cria a unidade de trabalho necessária e o sentido das co-responsabilidades assumidas.

Além disso, no ensino aprendizagem em sala de aula, as diversas disciplinas do currículo se correlacionam e complementam não só na unidade que compõem na produção e organização do saber, mas também na unidade de conteúdo, forma e método de cada uma. Não podem as ciências dispensar o concurso uma das outras, nem no contexto em que operam, nem no interior de cada uma, por onde perpassam as determinações do mundo da vida e das relações sociais em sua abrangência, bem como as exigências da ação comunicativa.

Não se dão as relações educativas entre subjetividades abstratas, como se subtraídas do seu contexto sócio-cultural mais amplo. Objetivam-se os atores-sujeitos sociais nos resultados de seu pensamento e ação e pela mediação do mundo social humano que lhes é anterior e fundante ao mesmo tempo que desafio que se coloca, de um projeto de vida e ação.

Temos, assim, que a forma pedagógica dos conteúdos do ensino-aprendizagem é a inserção neles de uma racionalidade plural

ativa, pela qual se interrelacionam nos temas e conceitos de cada ciência as regionalidades múltiplas/complementares do saber. A forma pedagógica dos conteúdos é, dessa maneira, a forma como na unidade do saber humano se correlacionam suas regionalidades, exigência quer da construção dos conhecimentos em suas especificidades, quer da construção deles na formação profissional científica.

E a forma pedagógica não é apenas forma dos conteúdos do ensino-aprendizagem, mas possui seus próprios conteúdos, que necessitam ser explicitados e desenvolvidos. Em sua ativa e orgânica inserção nos conteúdos de cada disciplina, postula a Pedagogia o entendimento hermenêutico e crítico e a organização deles, com vistas à condução processual do ensino-aprendizagem, segundo as reciprocidades das regionalidades do saber, acima descritas e interpretadas. Demandam, além disso, as práticas educativas uma racionalidade de caráter estratégico-instrumental, adequada às especificidades do saber em questão e aos momentos todos da construção dele. Adequada, em especial, às peculiaridades dos sujeitos/atores envolvidos, às características do lugar social em que se realiza a educação, às tecnologias disponíveis e ao emprego apropriado dos recursos e meios auxiliares demandados, tudo isso se traduzindo na multidimensionalidade da Didática e das metodologias específicas.

Feitas essas colocações, ainda de ordem geral, cumpre deixar claro que é na concretude dos tempos e espaços de cada curso e na processualidade das ações dos professores e alunos, passo

a passo, que se definem as linhas e eixos temáticos, conceituais e metodológicos.

Importa garantir as condições efetivas de trabalho e de reflexão/articulação da equipe de professores vinculada a cada turma de alunos, da mesma forma como se devem garantir as condições da continuada construção da dinâmica curricular, comunicativo-processual, quer por parte do Colegiado de cada curso, quer por parte dos demais colegiados da universidade.

A linha básica da urdidura curricular, em que de contínuo se retomem os temas fundantes e se correlacionem mais estreitamente, será atravessada, em cada semestre, cuja vocação específica se expresse em ementa unitária à busca da contretude mais rica de distintos elementos, determinações e relações, de prática e teoria, a que concorram as diversas disciplinas. Não se definem, assim, os semestres pela simples agregação de disciplinas. Estas é que serão convocadas, com os respectivos docentes, para a específica contribuição que de cada uma se espera no sentido da análise e compreensão dos temas e conceitos que compõem a vocação distintiva de cada período letivo.

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- BACHELARD, Gaston. **El compromisso racionalista**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.
- BRASIL.MEC.SESU. **O ensino superior e a formação para o magistério**. Brasília, 1987a. mimeo.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC, 1987.
- CATANI, Denice Bárbara et al. (Org.) **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Documentos finais: 1983, 1986, 1988, 1990**. São Paulo: Coordenação Nacional, 1983-1990.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y metodo**. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1988.
- GIMENO, José Blat, IBÂNEZ, Ricardo Marin. **A formação do professorado de educação primária e secundária: estudo comparativo internacional**. Paris: UNESCO; Lisboa: CLB, 1982.
- GUDSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- _____. **La lógica de las ciencias sociales**. Madrid: Tecnos, 1988a.

- _____. **Teoria de la acción comunicativa**, t. 1 e 2 Madrid: Taurus, 1988b.
- _____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- INEP. **Formação do educação: a busca de identidade do curso de pedagogia**. Brasília, 1987.
- INNERARITY, Daniel. **Práxis e intersubjetividade: la teoria crítica de Jürgen Habermas**. Pamplona: Univ. de Navarra, 1985.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. **A escola e seus profissionais; tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1988.
- MCCARTHY, Thomas. **La teoria crítica de Jürgen Habermas**. Madrid: Tecnos, 1987.
- MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.
- _____. **Pedagogia, a ciência do educador**. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.
- _____. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
- MORIN, Edgar. **O Problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Publi. Europa-América, 1984.
- SCHÄFER, Karl-Hermann, SCHALLER, Klaus. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- SCHMIED-Kowarzik, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1988.