

A TRAJETÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE CURSOS DE LICENCIATURA

THE TRAJECTORY OF AN EXPERIENCE OF CURRICULAR ORGANIZATION FOR LICENCIATURA COURSES

Elton Luiz Nardi*
Giovana Maria Di Domênico Silva**
Marilda Pasqual Schneider***
Zenilde Durlí****

Este trabalho resulta de uma investigação realizada concomitantemente à construção de uma proposta de reorganização curricular dos cursos de licenciatura, em uma universidade comunitária do estado de Santa Catarina. Aborda questões relacionadas às etapas mais significativas do processo então deslindado e à proposta construída, fundada na idéia de constituição de uma organização curricular integrada. Inicia destacando que o processo de construção foi pautado pela adequação dos cursos às diretrizes curriculares nacionais gerais e específicas, pela necessidade de resposta aos novos ordenamentos sociais e do mercado de trabalho, pela viabilização econômica e financeira para o oferecimento dos cursos e pela preparação de um profissional da educação básica com sólida formação teórica e capacidade de articulação com a prática pedagógica. Segue destacando aspectos característicos da realidade dos cursos de licenciatura na Universidade, bem como o processo que resultou na reorganização dos projetos político-pedagógicos, a partir de uma base comum, constituída tanto por conhecimentos que compõem um núcleo essencial de formação do profissional da educação, quanto pela organização curricular por núcleos e blocos, de modo a promover a unidade entre os cursos. Conclui reconhecendo que o processo de investigação e de construção da proposta de reorganização curricular foi marcado por vários desafios, tendo sido preservado o propósito de assegurar aspectos considerados necessários à formação do profissional, de forma a favorecer a constituição de uma identidade de educador aos egressos desses cursos de graduação.

Palavras-chave: licenciaturas, formação de professores, currículo integrado.

Abstract

This work is a result of an investigation realized together with the construction of a proposal for a curricular reorganization of the licenciatura courses, in a communitarian university of Santa Catarina State. It approaches questions related to the most significant stages of the defined process and to the constructed proposal, established in the idea of a constitution of an integrated curricular organization. The study starts showing that the construction process was based on the courses' adequacy to the national curricular lines, both general and specifics. It was also based on the necessity of an answer to the new social and employment orders, on the economic and financial allowance to the realization of courses and the formation of a basic education's professional with a solid theoretical formation and capacity of dealing with the pedagogical practices. It follows presenting characteristic aspects of the courses of licenciatura's reality in the University, as well as the process that resulted in the reorganization of the politic-pedagogical projects, from a common base. This common base is constituted by the knowledge that composes an essential nucleus of formation of the education's professional, and the curricular organization for nucleus and groups, in order to promote the unity between the courses. It concludes recognizing that the process of inquiry and construction of the curricular reorganization's proposal was marked by some challenges, having been preserved the intention to assure aspects considered necessary to the professional's formation, favoring the constitution of an educator's identity to the egresses of these courses of graduation.

Key words: licenciaturas, teacher'formation, integrated curriculum.

* Doutor em Educação/ UINISINOS. Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina-Unoesc.

* * Mestre em Educação/Unoesc. Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

*** Doutora em Educação/UFSC. Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

**** Doutora em Educação/UFSC. Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, as Universidades, de forma geral, e os cursos de licenciatura, de forma particular, vêm sendo afetados pela propalada crise na educação. Nos últimos tempos, processam-se reestruturações curriculares associadas a uma intensa interferência da legislação educacional na organização e dinamização desses cursos.

Ao debate sobre as licenciaturas e à sua oferta associam-se questões relacionadas ao lugar que ocupam em cada universidade. São questionamentos que transitam desde condições de financiamento até a discutível valorização a elas conferida no contexto dos cursos de educação superior, muitas vezes expressa por objetivos, cuja materialização é tornada relativa em tempos de prioridades do mercado. Nesse sentido, a lida sobre os desafios postos torna-se, antes de tudo, um exercício de percepção institucional, por via do qual se processam medidas que explicitam a opção de cada qual para o enfrentamento dos problemas.

No caso da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), os últimos anos foram marcados por uma retração na demanda por cursos de licenciatura. Buscando construir alternativas aos desafios postos, paralelamente à necessidade de adequação entre Diretrizes Curriculares Nacionais e Projeto Pedagógico Institucional, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) Licenciaturas, responsável por construir uma proposta visando orientar a reconstrução dos projetos pedagógicos dos cursos.

O trabalho do GT Licenciaturas compreendeu o desenvolvimento de uma pesquisa-ação com o propósito de deflagrar um amplo processo de discussão acerca da implementação de uma proposta que não descuidasse dos aspectos da viabilidade econômico-financeira de oferta daqueles cursos e que contemplasse a preparação de um profissional com sólida formação teórica e com capacidade de articulação com a prática pedagógica.

Nosso esforço neste trabalho é o de apresentar os fatores motivadores da investigação desencadeada, o processo de construção da proposta e, por fim, a proposta de organização curricular elaborada.

AS MOTIVAÇÕES E A PROPOSTA DE TRABALHO

O processo de (re) organização dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura mantidos pela Universidade foi motivado por três fatores distintos, porém complementares.

O primeiro relaciona-se aos ordenamentos legais exarados pelo Conselho Nacional de Educação e que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b), bem como à homologação de diretrizes específicas para cada curso.

O segundo corresponde às novas exigências sociais e do mercado de trabalho que influenciam a definição dos conhecimentos, dos conteúdos e da estratégia de oferta destes cursos. O último, e não menos importante, refere-se às questões institucionais relacionadas à retração da demanda, que tem dificultado a manutenção e o funcionamento de cursos de licenciatura.

O objetivo geral do trabalho foi o de construir multidisciplinarmente uma proposta de formação inicial de profissionais para a educação básica, com a qual estava posta a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre possibilidades epistemológicas e didático-pedagógicas de uma organização curricular integrada. Como desafios de percurso, destacavam-se a identificação de relações e de contradições entre a disciplinaridade e a integração na construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos, bem como a concepção de professor assumida pelos cursos de licenciatura.

Com a opção metodológica pela pesquisa-ação, através da qual as ações decorrentes são negociadas entre os membros envolvidos e as relações priorizam processos democráticos, em favor da autonomia coletiva (THIOLLENT, 2000), dois objetivos precisavam ser atendidos.

O primeiro consistia em contribuir para o melhor equacionamento possível da problemática central da pesquisa. Tratava-se da necessidade de construção de um diagnóstico inicial, visando à apropriação da situação, bem como a formulação das questões pertinentes.

O segundo objetivo consistia na busca de informações sobre situações vividas e sobre a complexidade dos problemas apresentados, com o propósito de, não só desencadear uma ação, mas de contribuir para a discussão das questões abordadas,

de forma que as soluções construídas fossem marcadas por um esforço científico.

Thiollent (2000) propõe quatro fases para o desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação: i) fase exploratória, ii) fase da pesquisa aprofundada, iii) fase da ação e, iv) fase da avaliação. Consoante o autor, a primeira fase constitui-se pela pesquisa exploratória e consiste no levantamento do diagnóstico da situação.

Na investigação realizada pelo GT Licenciaturas, a efetivação dessa primeira fase teve por objetivo detectar os problemas, os atores, as capacidades e os tipos de ação possíveis. Nessa direção, compreendeu o exercício de construção de um diagnóstico que fosse capaz de mostrar a situação real das licenciaturas na universidade, além de explorar a relação entre oferta, ocupação e ociosidade nos cursos. Nessa etapa, também foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura para a identificação de possibilidades de proposição de uma unidade maior entre as matrizes curriculares.¹

A segunda fase, nominada por Thiollent (2000) como fase da pesquisa aprofundada, compreendeu a investigação da situação através da utilização de instrumentos de coleta de dados discutidos e, progressivamente, interpretados pelos grupos que participavam da investigação. Nessa fase, iniciada muito próxima à primeira, o GT Licenciaturas buscou subsídios teóricos e legais a partir dos quais foi construída a proposta de (re)estruturação curricular dos cursos.

A terceira fase da pesquisa-ação, correspondente à ação, consistiu em definir e costurar a proposta e realizar as negociações para a sua implementação. Essa fase constituiu o centro da investigação, pois a partir dela foram desencadeados os trabalhos de implementação da proposta em cada um dos *campi* que compõem a universidade. A socialização dos resultados gerou amplo debate no interior da Instituição acerca dos problemas apontados, com o fim de se encaminhar propostas em termos de aperfeiçoamento e/ou transformações.

Na última fase, a de avaliação, o objetivo foi o de promover um redimensionamento dos acontecimentos, resgatando o conhecimento

produzido no decorrer do processo. Esse momento constituiu-se como o de exercício da constante revisão das ações implementadas visando avaliar sua efetividade e alimentar as discussões em todos os grupos de trabalho.

Embora não seja esse o foco deste trabalho, o próprio processo revelou e ainda revela a importância de se avaliar a implantação e de se discutir os problemas que permanecem com a nova proposta, bem como de se promover outros encaminhamentos para o maior alcance da qualidade desejada para os cursos de licenciatura.

UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA

A apropriação e análise das condições a que estavam submetidas os cursos de licenciaturas na Universidade, foram importantes referências para a constituição da proposta elaborada.

O exercício de relacionamento entre vagas ofertadas e ocupadas no período de 2003 a 2006 permitiu verificar um progressivo quadro de ociosidade de vagas nas licenciaturas ofertadas pela Universidade. Essa realidade pode sugerir desde uma insistência desenhada no campo institucional como tentativa de manutenção dos cursos, até a ausência de um planejamento que considerasse as características próprias dos cursos de licenciatura.

Em termos de demanda por licenciados, dados levantados principalmente junto aos órgãos estaduais de educação do Estado de Santa Catarina evidenciam que a oferta de cursos de formação de professores para a educação básica não deixou de ser requerida. Além disso, o impacto trazido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que se refere à preferencial e prioritária formação em nível superior para os profissionais da educação básica, ainda motiva, em alguma medida, o ingresso ou o retorno de pessoas em cursos de licenciatura.

Por conta de possíveis consequências advindas da ociosidade de vagas, poderíamos admitir que os encaminhamentos mais prováveis fossem de duas ordens: o oferecimento dos cursos com número reduzido de vagas ou o fechamento deles. Não obstante as questões geradoras da necessidade de revisão dos cursos, tanto a adoção isolada da primeira alternativa se apresentaria insuficiente à solução dos problemas, como a da segunda seria politicamente inadequada.

¹ Foram oito os cursos de licenciatura envolvidos no estudo: Educação Artística/Artes, Educação Física, Geografia, História, Letras (Português/Inglês e Português/Espanhol), Pedagogia (Educação Infantil, Séries Iniciais, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Empresarial), Matemática e Ciências Biológicas.

A redução do número de vagas resultaria em turmas com um contingente menor de alunos e, por consequência, numa arrecadação também menor, o que comprometeria a viabilidade econômico-financeira dos cursos. O fechamento de cursos implicaria na dispensa do quadro docente, na geração de uma ociosidade do espaço físico e num risco à manutenção da pós-graduação *stricto sensu*, tão necessária para a manutenção do *status* de Universidade. Regionalmente, isso também significaria desobrigar-se da formação de profissionais da educação básica.

Tendo em conta o desafio de se alcançar outras respostas, conducentes a soluções mais duradouras, é que a proposição principal do grupo de trabalho vinculou-se à (re)construção dos projetos político-pedagógicos, tendo à frente o princípio de uma base comum.

Para o grupo, essa base comum representaria a possibilidade de maior concentração de alunos por classe nos componentes curriculares da base comum, tornando viável a manutenção de classes com menor número de acadêmicos em componentes curriculares específicos. Paralelamente, não se descuraria da responsabilidade e do compromisso com o projeto institucional, fortemente calcado no desenvolvimento regional e na qualidade dos cursos ofertados.

A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

O primeiro desafio, deflagrado com os encaminhamentos propostos, foi lidar com o limite de tempo imposto para a finalização dos trabalhos, o qual fora antecipado em sete meses. O segundo, não menos importante, foi o da constituição de uma base comum para os cursos contemplando aspectos de formação considerados necessários ao profissional educador. Era consenso que a organização dos projetos político-pedagógicos, a partir de uma base comum, permitiria construir uma identidade de educador aos egressos dos cursos de licenciatura.

Como princípio basilar da (re)construção dos projetos político-pedagógicos, a base comum foi concebida como aquela constituída pelas determinações legais, pelo conjunto de conhecimentos historicamente produzidos e validados na trajetória dos cursos, por uma proposta de organização curricular unificada e pela aceção de educador com sólida formação teórica. Essa base

teria por finalidade propiciar ao egresso a possibilidade de análise e compreensão dos acontecimentos do seu tempo, com pleno domínio das diferentes funções desempenhadas no seu campo de atuação.

No contexto da (re)construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação dos profissionais da educação básica na Unoesc, o termo “base” tem o significado de “fundamento”, base sólida tanto de conhecimentos que compõem um núcleo essencial de formação quanto da organização curricular por núcleos e blocos de modo a promover a unidade entre os cursos. O termo “comum” sugere que tal base será aplicada a todos os cursos, porquanto núcleo de conhecimentos e organização curricular essencial à formação consubstanciada numa concepção básica de educador.

Na delimitação da base comum, consideraram-se as determinações constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,² a partir das quais foram extraídas cinco categorias que serviram de escopo para a análise documental. São elas: os princípios de organização curricular dos cursos de formação de professores, o tempo curricular previsto para esses cursos, aspectos implicados no processo ensino e aprendizagem, pressupostos da integração curricular e, por fim, modalidades de curso previstas.

No espaço desse texto não temos condições de discorrer sobre as possíveis consequências que cada uma das categorias apresentadas pode oferecer ao processo de formação do educador. Sendo assim, limitamo-nos a apresentar os componentes comuns implicados nas categorias levantadas.

A análise dos princípios de organização curricular indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) permitiu-nos levantar, como pressupostos de organização dos cursos de licenciatura: as atividades complementares, a flexibilização curricular, a noção de competência como nuclear, a orientação interdisciplinar, a flexibilização e a opção metodológica.

Nas DCNs, as atividades complementares compreendem a organização de seminários, a participação em eventos, a realização de oficinas e outras atividades consideradas como de

² Resoluções CNE/CP 1/2002, CNE/CP 2/2002, CNE/CES 7/2002, CNE/CES 13/2002, CNE/CES 14/2002, CNE/CES 18/2002, CNE/CES 3/2003, CNE/CES 7/2004, CNE/CP 1/2005 e CNE/CP 1/2006.

aproveitamento de estudos para fins de integralização curricular.

Associada às atividades complementares, a perspectiva de flexibilização curricular compreende desde a possibilidade de organização de modelos diferenciados de currículo até a construção de trajetórias curriculares individuais pelo aluno. Também a pesquisa aparece como conteúdo de ensino e instrumento de aprendizagem, na medida em que deixa de ser somente princípio científico.

A noção de competência e a de interdisciplinaridade constantes das DCNs objetivam conferir currículo um *status* de integrado. Por sua vez, a resolução de problemas, apontada como uma das metodologias privilegiadas, orienta-se pelo princípio da ação-reflexão-ação estando fundamentada no desenvolvimento de projetos.

A possibilidade de uma metodologia unificada para todos os cursos de formação de professores da educação básica, organizada por meio de um trabalho interdisciplinar, aparece como forte modelo de base comum. Aliado a esse aspecto, são destacados, ainda, como elementos comuns dos princípios de organização curricular dos cursos, os seguintes elementos: os conteúdos da educação básica como conteúdo de formação (pelo princípio da simetria invertida), a prática contextualizada, entendida como componente curricular desde o início da formação, e a articulação entre formação comum e formação específica.

Nos documentos examinados, o tempo curricular aparece como uma categoria da base comum. No artigo 1º da Resolução CNE/CP 02/2002 está determinado que “a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas”, das quais: a) quatrocentas horas de prática; b) quatrocentas horas de estágio; c) mil e oitocentas horas de aulas para os conteúdos curriculares; e d) 200 horas para outras formas de atividades acadêmicas científico-culturais (BRASIL, 2002b, p.1).

Em análise às diretrizes específicas de cada um dos cursos integrantes da proposta, foram identificadas pequenas variações no tempo de sua integralização. No caso do estágio curricular supervisionado, estão previstas, em mais de 60% dos documentos analisados, 400 horas para esse componente, a partir do início da segunda metade do curso.

Como indicação epistemológica, os documentos analisados apontam: a ação prática como geradora de conhecimentos constituidores de competências; o ensino problematizado e contextualizado (contexto como o espaço da atuação prática) e, ainda as estratégias de ensino e aprendizagem centradas na resolução de problemas, projetos, tecnologias da informação e da comunicação e trabalhos em equipe.

Esses elementos consubstanciam a concepção de ensino e de aprendizagem que oferece sustentação às diretrizes de formação dos professores da educação básica. Concernente a esse aspecto, argumenta-se nas DCNs que o ensino e a aprendizagem deverão privilegiar conhecimentos práticos constituídos a partir da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, a ação desencadeará tanto o processo de ensino, na educação do professor, quanto o processo de aprendizagem, na sua atuação como docente (BRASIL, 2002a).

Tomando as categorias acima como basilares, o GT Licenciaturas levantou um corpo de conhecimentos comuns à formação do professor da educação básica e realizou-se um estudo das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em vigor na Instituição no ano de 2006. Como resultado, sintetizou-se o corpo de conhecimentos levantado em componentes curriculares, os quais se tornaram representativos da base comum.

A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A partir do que preceitua a LDB, entendemos que a formação do licenciado compreende funções que extrapolam a sala de aula, o que significa dizer que a docência constitui apenas uma das atribuições do professor. Conforme destaca Freitas (2002, p.139), “o profissional da educação tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade”. Assim, ainda que a docência diga respeito à formação dos profissionais da educação, a essa especificidade não se restringe nem se limita.

Dessa forma, o entendimento do GT é o de que a formação dos profissionais da educação básica deverá compreender, além da docência, funções de gestão, produção e difusão do conhecimento em instituições formais e não-formais. Os fundamentos dessa formação para os profissionais da educação básica estão devidamente explicitados no art. 61 da Lei nº 9.394/96 e, especialmente no âmbito da docência, as incumbências a serem respondidas por

esses profissionais são apresentadas no art. 13 da mesma lei.

Compartilhamos com Franco (2002) a idéia de que a prática docente é a “prática educativa com fins formativos, que ocorre de maneira formal, organizada, e que carrega, também, compromissos com a transmissão de conhecimentos e cultura, exigindo profissionais qualificados para tal fim” (p.116). Por isso, na proposta de organização curricular, a formação para a docência – ou para a prática docente – não ficou circunscrita à sala de aula, mas incluiu a formação para a gestão e para a produção e difusão do conhecimento, o que implica a instrumentalização para a investigação, já que concebida como processo de aprendizagem.

Conforme Freitas (2002, p. 139), trata-se de possibilitar ao licenciado o “pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.”

A despeito das contradições implicadas nos aspectos da gestão escolar, para o GT Licenciaturas essa dimensão assume perspectiva democrática, considerando o que dispõe o art. 14 da Lei nº 9.394/96: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Assim, o desafio quanto à proposição de inclusão dos estudos sobre a gestão democrática da escola nos cursos de formação dos profissionais da educação básica está na possibilidade de tensionar esse conceito no âmbito das políticas de orientação neoliberais. O intento é o de conceber e de concretizar uma governabilidade democrática, “pensada a partir dos desafios da educação escolar transformadora” (KRAWCZYK, 2002, p. 71).

A investigação educativa, outro aspecto destacado na formação do educador, de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2002, será concebida com “foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002a, p. 2).

Pressupondo a mobilização para que a formação do profissional da educação também esteja pautada pela pesquisa, a despeito de um compromisso *a priori* com um produto de investigações, nós a reconhecemos como processo de aprendizagem, através do qual se possa também

pretender um profissional com capacidade para assumir atitudes científicas futuras. Com esse propósito, a dúvida é tornada princípio pedagógico participante da formação dos profissionais da educação (CUNHA, 2002), o que implica considerar a capacidade do futuro profissional para com a produção de sua aprendizagem.

Delineados os pressupostos norteadores sobre os quais a base curricular foi construída, o Grupo de Trabalho passou à delimitação dos aspectos específicos da organização curricular, tendo em vista sintetizar a proposta de estrutura curricular deslindada para os cursos de licenciatura.

Cabe destacar que discussões em torno da organização curricular revelam-se bastante conflituosas, assumindo centralidade nas reformas educacionais promovidas a partir dos anos de 1990. Nelas, incluem-se aspectos referentes aos conhecimentos considerados válidos e aos conhecimentos tidos como necessários à especialização e à globalização de saberes, à avaliação e, ainda, à seleção e ao ordenamento dos conteúdos escolares.

Na proposta, o currículo figura como campo de tradição seletiva, que inclui sempre a escolha circunstanciada de conhecimentos (ênfases e omissões) em meio a um leque muito mais amplo de opções. Com base nesta definição, entendemos como adequada a inclusão e o redimensionamento de temas e experiências relacionados às demandas e problemas contemporâneos, bem como à necessária diversidade e flexibilização de tempos e espaços destinados à formação dos estudantes.

Cabe ressaltar que, ao adotarmos o ideário da flexibilização como um dos pressupostos para a organização e a dinâmica curricular, não ignoramos a contradição em torno da qual este termo tem sido associado contemporaneamente. Somos sabedores que, em tempos de políticas neoliberais, a idéia de flexibilizar o currículo tem sido geralmente conectada às noções de competitividade e mercado onde a flexibilidade determina a competitividade no mercado (BARRETO e LEHER, 2003).

No escopo da proposta, a parte flexível do currículo foi tomada não como atividade extracurricular ou como elemento de concretização de um currículo mais prático, com um *design* mais versátil, voltado ao aligeiramento do processo formativo, numa dimensão unicamente economicista. O intuito foi o de que o princípio flexibilizador pudesse contribuir para o enfrentamento da dicotomia teoria-prática e conteúdo-método.

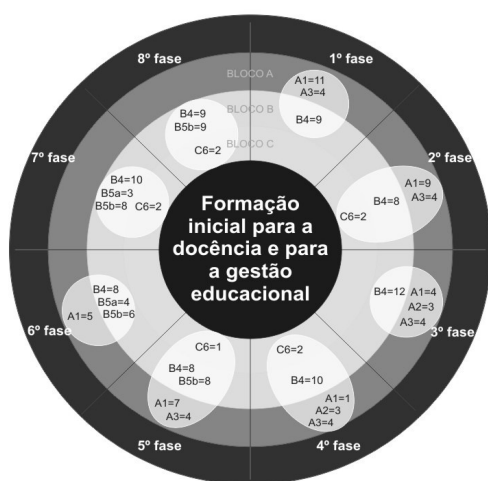
A proposta de organização curricular elaborada pelo GT Licenciaturas voltou-se para: a promoção de articulação entre conhecimentos básicos de formação para a docência na educação básica e os conhecimentos específicos da área onde o profissional atuará; a docência, a gestão e a pesquisa, entendida como instrumento de ensino e aprendizagem e de difusão de conhecimentos.

A fim de possibilitar articulação entre essas dimensões, a estrutura curricular dos cursos foi organizada por blocos e núcleos de conhecimentos. Na sua acepção, a palavra “núcleo” remete à idéia de centralidade; “ponto essencial”; “sede principal”; “parte de um sistema operacional que é responsável por gerir suas funções básicas e organizar a realização das demais” (FERREIRA, 1999, p. 1421). Já a palavra “bloco” refere-se ao agrupamento de vários núcleos tomados em seu conjunto. Logo, na organização e na dinamicidade

do currículo dos cursos de licenciatura, cada bloco foi constituído por um corpo de conhecimentos agregados em seus respectivos núcleos, os quais foram considerados parte essencial do ordenamento curricular.

Entendendo que a produção do conhecimento não se dá de forma estanque e desconectada dos processos históricos e sociais, os blocos e núcleos foram tomados no seu movimento orgânico, em conformidade ao desenvolvimento cognitivo do estudante durante a trajetória educativa. A idéia foi de não haver um tratamento monolítico e uma seqüenciação linearizada destes núcleos e blocos.

Os conhecimentos, agrupados em seis núcleos distribuídos em três blocos, de acordo com os pressupostos, a organização e a dinâmica defendida pela proposta, levaram à seguinte representação de matriz curricular:



Fonte: Os autores

Figura 1. Representação da matriz relativa à nova organização curricular dos cursos de licenciatura

A definição dos componentes curriculares de cada bloco envolveu os grupos *intracampi* e *intercampi*, pautado-se pelos objetivos de cada bloco e pelo detalhamento dos núcleos em seus elementos constitutivos.

Nessa fase, o GT *intracampi* apresentou, primeiramente, sugestões relacionados ao Bloco A, referentes aos conhecimentos considerados básicos (base comum) à formação do educador, tendo em vista os pressupostos já mencionados sobre as funções do educador e os seguintes objetivos traçados para esse bloco:

- discutir e examinar a educação e a instituição escolar, o pensamento pedagógico, os sistemas educacionais, o currículo escolar e a profissão em seus processos de construção histórico-social;
- ênfasis nas relações pedagógicas, os princípios epistemológicos e metodológicos do processo educativo;
- compreender a relação entre cognição, produção de conhecimento e o ensino nas dimensões psicológicas, filosóficas, antropológicas e sócio-históricas;

- d) analisar a gestão escolar como parte do processo de formação político-pedagógica do profissional da educação básica;
- e) conceber os processos de ensino e aprendizagem como projeto político-pedagógico; e
- f) investigar o cenário da educação, considerando o contexto local, regional e nacional e os âmbitos do ensino, da aprendizagem e da gestão, na perspectiva do processo pedagógico que se pretende construir.

O Núcleo 1 compreende conteúdos relacionados aos conhecimentos necessários à formação profissional do educador, enquanto docente da educação básica, e cuja função não se limita à prática pedagógica em sala de aula, mas pressupõe, igualmente, desenvolver atitudes e habilidades de gestão e de investigação na prática educativa.

Nesse sentido, os componentes curriculares desse núcleo foram estruturados numa dinâmica que associa estratégias metodológicas voltadas à compreensão, à discussão e ao exame das dimensões implicadas com o pensar, o produzir conhecimento e o ensinar. Com a ascendência dos componentes curriculares, a ênfase esteve nas relações pedagógicas e os princípios epistemológicos e metodológicos da formação do profissional da educação básica.

Além de atender à exigência de quatro componentes curriculares básicos convencionados pela instituição (Produção de Texto, Ética e Sociedade, Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa), o núcleo foi integrado pelos seguintes: Fundamentos Filosóficos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Antropológicos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Pensamento Pedagógico Brasileiro, Libras, Fundamentos Pedagógicos e Metodológicos do Processo Educativo e Currículo Escolar: teoria e prática.³

O Núcleo 2, ao conservar o espírito da novidade que o projeto procura deslindar, apresenta-se como um aspecto diferencial na formação do profissional de educação básica, visando proporcionar a discussão e a análise de temas sobre a política e a gestão educacional. Sua finalidade é possibilitar ao

formando a análise sobre a relação entre a gestão escolar e o processo de formação político-pedagógica do profissional da educação básica, concebendo os processos de ensino e aprendizagem como projeto político-pedagógico.

Trazendo à discussão temas afetos à política e à gestão educacional, a educação é assumida como prática social que precisa ser organizada, orientada e constituída. Para tanto, a gestão democrática é a opção, compreendida como processo de ordem política, pedagógica e administrativa e que implica o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas.

O corpo de conhecimentos do Núcleo 2 está estruturado no sentido de promover a identificação e a análise de problemas escolares, formulação e implementação de políticas educacionais e do trabalho pedagógico de sistemas de ensino, de escolas, de processos educativos formais e não-formais, incluindo também o planejamento educacional e a avaliação institucional. Os componentes a abrigarem o corpo de conhecimentos deste núcleo são: Política Educacional Brasileira e Gestão Educacional e Organização do Trabalho Escolar.

O Núcleo 3 preserva a idéia de processo, de questionamento, de provisoriedade do conhecimento, de compreensão e explicitação de problemas vividos no cotidiano escolar, no tocante às práticas de ensino e gestão da educação básica.

Dando destaque à “formação para as práticas de ensino e de gestão da educação básica”, esse núcleo tem por objetivo investigar o cenário da educação, considerando o contexto local, regional e nacional, e os âmbitos do ensino, da aprendizagem e da gestão, na perspectiva do processo pedagógico que se pretende construir.

Com os componentes curriculares desse núcleo, quatrocentas e cinco horas de prática a serem vivenciadas ao longo do curso (Resolução CNE/CP nº 02/2002) e definidas como componentes curriculares, constituem um espaço significativo para proporcionar a articulação teoria e prática, dando ao acadêmico a oportunidade de refletir sobre os problemas de ensino, aprendizagem e gestão vivenciados nas escolas de educação básica.

Nessa direção, a prática como componente curricular é o elemento articulador entre os demais componentes curriculares, de modo a levar os professores de cada fase a um trabalho também integrado e articulado.

³ Quando dos trâmites legais para fins de aprovação a que são sujeitos os projetos político-pedagógicos no espaço institucional, foram aprovadas alterações à proposta encaminhada pelo GT Licenciaturas no que diz respeito à nomenclatura de alguns componentes curriculares.

Com a carga horária de prática distribuída no componente curricular “Prática e Investigação Educativa”, o objetivo é garantir o desenvolvimento de uma postura investigativa nos acadêmicos mediante a reflexão e análise dos problemas enfrentados na realidade escolar. No Bloco A, estão distribuídas 300 horas de Prática e Investigação Educativa, compreendendo cinco componentes curriculares com essa mesma denominação.⁴

Articulada ao Bloco A, foi elaborada a proposta para os Blocos B e C, os quais são compostos por conhecimentos relacionados à área de conhecimento afeta à atuação do profissional da educação básica. Foi nessa etapa, com o envolvimento direto dos grupos de trabalho *intercampi* que se desencadeou o processo que culminou com a (re) elaboração dos projetos político-pedagógicos de cada curso de licenciatura.

A organização do Bloco B esteve pautada pelos seguintes objetivos:

- g) trabalhar a globalidade do processo curricular nas especificidades das áreas de conhecimento que fazem parte deste projeto;
- h) apreender as especificidades dos conhecimentos da área, buscando verificar as relações dos sujeitos com o conhecimento pela análise da categoria “conhecimento escolar”;
- i) compreender os princípios epistemológicos e metodológicos das ciências que compõem o currículo da área; e
- j) elaborar e implementar projetos de ensino e de aprendizagem, estimulando análises globais do processo educativo escolar, da política da educação e das lutas históricas dos profissionais em articulação com as formas de gestão escolar e do significado das relações de poder no cotidiano escolar.

O Núcleo 4, integrante do Bloco B, contempla conhecimentos das áreas específicas, visando a estudar os princípios epistemológicos e metodológicos das ciências de referência da área de conhecimento em que o professor será formado. Já o Núcleo 5 preserva a idéia de processo, de questionamento, de provisoriedade do conhecimento, de compreensão e explicitação de problemas vividos no cotidiano escolar, no que diz respeito à formação para as práticas de ensino e de gestão, bem como ao diálogo desta com a especificidade do curso.⁵

Quanto ao Bloco C, a proposta aponta para esse como o bloco promotor da materialização da parte diversificada e flexível da organização curricular. Os componentes desse bloco têm por finalidade promover a des-segmentação do currículo do curso e flexibilizar o processo de formação, respeitando e integrando interesses e afinidades dos educandos. São objetivos desse bloco:

- a) aprofundar temas e conteúdos dos componentes curriculares;
- b) sensibilizar o aluno para a necessidade de comprometer-se com seu desenvolvimento educativo;
- c) proporcionar a discussão e o estudo de temas de interesse do aluno; e
- d) construir uma trajetória educativa pautada na idéia de diferentes formas de apropriação do conhecimento.

De acordo com a proposta, o Bloco C possui apenas um núcleo e compreende atividades abertas e fechadas de complementação e de aprofundamento de estudos.

PARA UMA CONCLUSÃO

O processo de pesquisa-ação deflagrado com a institucionalização do Grupo de Trabalho responsável pela (re) organização dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura implicou negociações e acordos entre sujeitos com diferentes interesses e convicções, configurando um processo marcado por inúmeros desafios.

O primeiro deles foi o de lidar com a redução do tempo inicialmente definido para a conclusão dos trabalhos, antecipada em sete meses.

⁴ As demais horas estão compreendidas em componentes curriculares previstos no Bloco B.

⁵ Na Figura 1, as indicações B5a e B5b compreendem, respectivamente, componentes de prática e investigação educativa e de estágio curricular supervisionado.

Não havendo o tempo suficiente para a ampliação das discussões *intra* e *intercampi*, foram evidenciados alguns prejuízos na fase de organização dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

Essa redução do tempo também refletiu na compreensão e na assimilação da proposta, em seus pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos por parte de muitos daqueles que teriam a responsabilidade de fazer a gestão do processo de implantação da proposta no âmbito dos cursos. A discussão sobre os componentes curriculares correspondentes aos Blocos B e C nem sempre se fizeram acompanhar da discussão que vinha sendo travada no GT Licenciaturas sobre os conhecimentos necessários ao profissional da educação básica.

A realização de um processo colegiado e participativo, que combinou espaços de investigação com momentos de ação relacionados à consecução da proposta, proporcionou momentos ricos de discussão, análise e síntese. Lidar com as contradições que envolvem o processo educativo e com as distorções entre o campo teórico e o do fazer, aliando-se a tudo isso o compromisso de efetivação de uma proposta viável econômica e pedagogicamente, num prazo exíguo, foi, inegavelmente, o maior desafio enfrentado pelo GT Licenciaturas.

Por conta dessas e outras questões, torna-se fundamental a continuidade do processo de pesquisa-ação, acompanhado da avaliação constante sobre o andamento e a implementação dos projetos político-pedagógicos dos cursos no âmbito institucional, visando a promover os ajustes necessários.

De toda forma, foi a partir do estudo das bases legais que orientam a construção dos cursos de formação dos profissionais da educação básica e das condições, anseios e perspectivas reveladas no âmbito dos cursos de licenciatura na Universidade, que a proposição principal do grupo de trabalho vinculou-se à (re) construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação dos profissionais da educação básica, tendo à frente o princípio da adoção de uma base comum, participada do compromisso com a viabilização de condições econômico-financeiras para a manutenção dos cursos e com o projeto institucional fortemente calcado no desenvolvimento regional.

Com essa orientação, o projeto de revitalização das licenciaturas tem na definição de um corpo de conhecimentos comuns a todos os cursos, o propósito de garantir que aspectos considerados necessários à formação do profissional educador sejam preservados e garantidos, de sorte a favorecer a constituição de uma identidade de educador aos egressos desses cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. **Trabalho docente e as reformas neoliberais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002** 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. Brasília: CNE, 2002a.
- _____. **Resolução CNE/CP 2/2002** de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002b.
- CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B.C.; MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p.79-93.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FRANCO, Maria Amelia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, Helena Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. **A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.
- KRAWCZYK, Nora R. Em busca de uma governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

Recebido: 25/03/2009

Aceito: 01/06/2009

Endereço para correspondência: Elton Luiz Nardi. Rua Dirceu Giordani, 696, CEP 89820-000, Xanxerê-SC.
E-mail: elton.nardi@unoesc.edu.br