

A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo*

Nilda Alves**

Regina Leite Garcia***

Introdução

Em março de 1992 foi estabelecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) um novo currículo para o seu Curso de Pedagogia, a ser levado à prática pelos professores da Faculdade de Educação (ESE), através de convênio assinado com a prefeitura de Angra dos Reis.

* Texto escrito para apresentação no GT Currículo da ANPEd, no XV Encontro Anual da Associação, Caxambu, 13-17 de setembro de 1992.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atualmente exercendo a sua direção.

*** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atualmente exercendo a coordenação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Esta proposta foi inicialmente pensada e articulada por um grupo de professores¹ ESE, em conjunto com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, durante alguns meses de 1991. A partir de um certo momento, com a composição de uma comissão indicada pelo colegiado da ESE, a discussão se ampliou e, em um processo enriquecedor, incorporou grupos de professores e envolveu departamentos em um processo ainda em construção, apesar da aprovação do projeto pelas instâncias competentes na UFF.

O projeto desenvolvido, por um lado, amplia um pensamento curricular e uma maneira de entender a construção do conhecimento, radicalmente opostos ao pensamento e ao fazer dominantes no Brasil no que se refere à formação de professores.

Por outro lado, o projeto representa uma tentativa de se colocar, na prática, a proposta desenvolvida coletivamente, durante uma década, por um grande número de professores e pesquisadores interessados na formação de profissionais da educação, e cuja grande contribuição está sintetizada no conceito da *base comum nacional*,² entendida como uma base nacional de estudos que supere a visão centralizadora

1. Deste grupo fizeram parte, além das autoras, os professores da ESE Gelta T. Xavier, Angela C. Siqueira e Luiz Carlos Manhães (atual subcoordenador do curso de Pedagogia, para Angra dos Reis) e os professores Francisco Potiguar Cavalcante Júnior (então secretário de Educação) e Maria Teresa Poliólogo de Brito (então subsecretária e, hoje, secretária de Educação), pelo município de Angra dos Reis.

2. Referência especial, quanto à formulação deste conceito, deve ser feita à Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador que, no seu V Encontro Nacional (Belo Horizonte, julho de 1990), criou a Anfope.

e autoritária anterior de currículo mínimo e garanta uma escola de qualidade a todos os brasileiros.

Por estes dois aspectos e pela atualidade da discussão da formação de professores, consideramos oportuno apresentar ao GT de Currículo da ANPED a proposta para o curso de Pedagogia da ESE-UFF, em Angra dos Reis, para a sua discussão político-epistemológica.

Um modo de conceber a construção do conhecimento e sua "grafia" nas propostas sobre a formação dos profissionais da educação

A proposta do curso de Pedagogia em Angra dos Reis parte de uma posição sobre a construção do conhecimento que se coloca em contradição com a dominante.

Entendendo-se que o conhecimento é uma busca permanente, admitimos que ele é prático, pois se dá graças à experiência prática do *sujeito* que nela se relaciona permanentemente com o *objeto*. Por outro lado, admitimos que o conhecimento é social: a inter-relação dialética sujeito-objeto só é possível, no que se refere à construção do conhecimento, na complexa e variada trama das relações dos homens com os outros homens. Por fim, entendemos que o conhecimento é histórico, construído pelos homens através dos tempos, em uma luta incessante pela apreensão do objeto, em um "longo e difícil caminho da ignorância ao conhecimento", em um processo que, como a própria prática social, vai do pensamento complexo ao pensamento mais complexo.

Isso significa que, para nós, o conhecimento jamais é dado ou está acabado, mas, ao contrário, está sempre em

construção. Logo, ele é sempre provisório. Se a partícula mais íntima da matéria está em movimento permanente, se a natureza está em contínuo movimento, se os homens são seres em movimento constante em sua luta por sobreviver e por conviver, como poderia o conhecimento, e apenas o conhecimento, ser estático? Falar em verdade absoluta é acreditar na finitude do conhecimento. Como um conhecimento finito poderia dar conta da infinitude do real? Se o olhar do sujeito modifica o objeto, como conceber que o conhecimento produzido na tensão sujeito em movimento e objeto em movimento seja estático?

Em oposição ao conhecimento-verdade encontrado e, portanto, cristalizado, afirmamos o conhecimento como formas diferentes de apreensão do real por sujeitos diferentes, como verdades buscadas e, portanto, em *movimento*.

À concepção autoritária do conhecimento-verdade, abstração criada para dominar, contrapomos os conhecimentos dos homens, que os constroem em sua ação transformadora sobre a natureza e sobre a sociedade, através do seu trabalho, criando cultura, o que faz deles seres únicos no universo. Homens que através de sua ação transformadora se transformam. É neste processo que os homens produzem conhecimentos, sejam os mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema imediato cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas sobre a origem do universo.

Defendemos ainda que o olhar/agir do homem não é neutro. Ele está determinado pela condição de classe do sujeito (dimensão objetiva), mas está também relacionado à nacionalidade, cultura, geração, sexo e religião (dimensão subjetiva).

Neste sentido, assumimos a necessidade de superar uma maneira de pensar, e a sua grafia "tomada de empréstimos à árvore" (Lefebvre, 1983), pela qual o conhecimento se processa de maneira completamente ordenada, linear e hierarquizada, por um único e coativo trajeto, que vai de um ponto a outro do processo do conhecer.

Assumimos, assim, a maneira de pensar que pode ser representada pelas redes (e semirredes) que, não apresentando propriamente uma diferença "qualitativa" da grafia árvore, tem, no entanto, um "valor" diferente a partir do critério e do referencial que é a *prática social*.

Se o critério assumido por nós foi o da prática social, havíamos de trazer esta como direcionadora da prática pedagógica, o que daria sentido aos conhecimentos teóricos presentes no currículo. Daí termos incluído a pesquisa desde o início do curso, perpassando-o até o final.

A teoria será permanentemente confrontada com o concreto social-escolar, e este será olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática. Mas apreender o real exige mais do que o olhar da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo métodos e categorias.

Atentos ao perigo da superficialidade e/ou dos ecletismos, concebemos o curso com momentos de grandes seminários interdisciplinares, sínteses provisórias dos conhecimentos aprofundados e ampliados nas disciplinas que, inevitavelmente, anunciarão as disciplinas seguintes e os conteúdos a serem aprofundados. Momentos de sínteses interdisciplinares (totalizadores) e momentos de aprofun-

damento de cada área de conhecimento (especificadores). A relação dialética entre estes momentos ampliará a capacidade coletiva de "ler" o real e interferir sobre ele, pois se constituirá em possibilidade de criação de outras formas de conhecimento. De leituras monológicas, devidas ao conhecimento parcializado e fechado, passaremos a leituras dialógicas, em que sujeitos falam de pontos de vista diferentes e confrontam os seus diferentes olhares do real, construindo novos conhecimentos sobre o real (Bakhtin, 1982).

O desafio que se coloca para nós é articular o aspecto inaugural do curso ao movimento coletivo de reformulação do curso de Formação do Educador, do qual participamos.

Assim sendo, incorporamos na base do projeto o já referido conceito de base comum nacional e o processo de sua formulação, pelo movimento, a partir de 1983.

Este conceito nos parecia basilar na construção da proposta, em primeiro lugar pela forma plural e coletiva, do ponto de vista político-epistemológico como foi construído. Nele está incorporado o pensamento curricular de inúmeras associações preocupadas com a formação dos profissionais da educação (Alves, 1988), entendendo-se como vital para o desenvolvimento do conhecimento a existência de "colegas" (Bronowski, 1981).

Em segundo lugar, desde o início da construção deste conceito, admitia-se que esta só se daria na medida em que diversas práticas (os vários trajetos) fossem incorporadas, analisadas, pensadas e criticadas, sendo alçadas ao nível da práxis.

Estamos afirmando como práxis a atividade produzida historicamente, que recupera a unidade sujeito e objeto,

processo e produto. É através da *práxis* que o homem se relaciona com o mundo como totalidade e se cria "a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber" (Kosik, 1976).

Em terceiro lugar, levando à radicalidade a forma de pensar em rede, a construção da base comum nacional se dá na incorporação de princípios e eixos curriculares (Comissão Nacional, 1990) que, construídos socialmente, permitem trabalhar a relação destas com as disciplinas escolares dos cursos de formação de professores, a partir da totalidade do conhecimento (conteúdo e método) das ciências que lhes servem de base, através de processos metodológicos, nos quais o papel central cabe à pesquisa sobre a prática escolar e social, mais ampla, em um processo coletivo de construção do conhecimento.

Rompendo com a histórica segmentação e hierarquização entre teoria e prática, em que o momento da teoria precedia o momento da prática, que se dava apenas através dos estágios, entendeu-se que a pesquisa, percorrendo todo o curso, garantiria uma permanente relação teoria-prática. Prática não entendida apenas como atividade, mas também, e principalmente, como acumulação e transmissão de conhecimentos apriorísticos, vistos como apropriação refletida da prática.

Por fim, a base comum nacional exige que se pense a formação dos profissionais da educação em uma visão de totalidade. Em um sentido horizontal, é necessário que se pense a formação coletiva de *todos* estes profissionais: quer atuem em Matemática ou Português, quer atuem dentro da sala de aula ou em algum setor de apoio ou coordenação. No sentido vertical, é necessário que se pense de maneira

articulada *todos* os níveis da formação, da Escola Normal à pós-graduação *stricto sensu*. Ainda mais, não se pode pensar a formação simplesmente na esfera acadêmica (Alves, 1986), mas é preciso pensá-la na totalidade das esferas que a compõem: a da prática pedagógica cotidiana, a da prática política coletiva, a da ação governamental e a das pesquisas em educação.

Conhecimento e currículo na proposta do curso de Pedagogia em Angra dos Reis

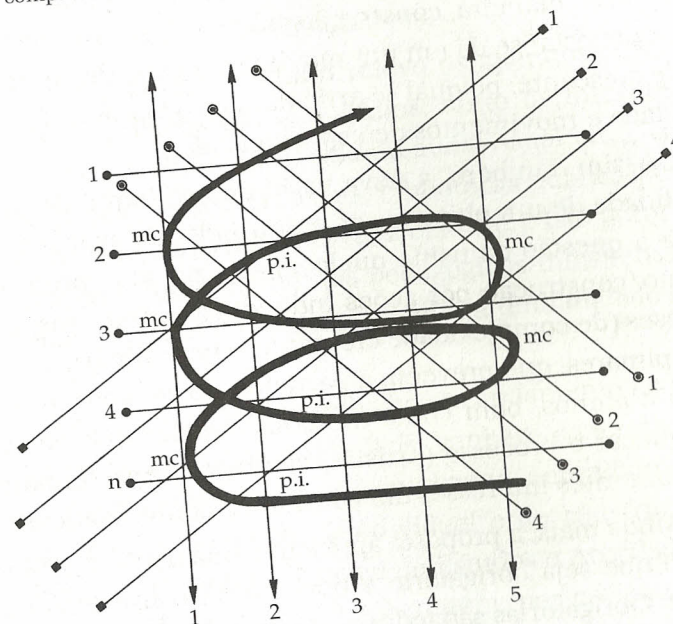
O currículo proposto para Angra dos Reis tenta, assim, superar a lógica dominante quanto à construção do conhecimento e à própria construção do currículo, comandada durante tantos anos pelos "pareceres" e "resoluções" do CFE.

A esta lógica — a da linearidade e da hierarquização, a da fragmentação e da individualidade do conhecimento — opusemos uma outra, de complexidades crescentes, de múltiplos percursos, da articulação e da construção coletiva. Lógica que incorpora a totalidade da cultura como os conteúdos a serem transmitidos/recriados no decorrer do curso. É da totalidade que emanam os conteúdos curriculares, os métodos próprios a cada disciplina, os percursos necessários ao seu desenvolvimento, os princípios e as bases curriculares pensadas.

Esta visão curricular pode ser representada como na página seguinte.

A proposta curricular elaborada assume, então, que o processo de conhecimento, bem como o caminho curricular,

- Disciplinas (conteúdo e método) que compõem o currículo.
- Processos metodológicos propostos:
 1. atividades de pesquisa;
 2. atividades nas habilitações;
 3. atividades culturais;
 4. avaliação.



- ▲ Eixos curriculares da base comum nacional:
 1. relação teoria/prática;
 2. fundamentação teórica;
 3. compromisso social e democratização da escola e dos conteúdos;
 4. trabalho coletivo e interdisciplinar;
 5. escola e individualidade.
- m.c. = momentos coletivos
p.i. = processos individuais

- ◎ Princípios do movimento de construção da base comum nacional:
 1. totalidade;
 2. movimento;
 3. contradição;
 4. historicidade, contemporaneidade.

se dá não linearmente, mas como uma espiral aberta, na qual a tensão é constante entre disciplinas e atividades, na construção do tecido das múltiplas relações, entre individualidades e coletivos, e pelos vários trajetos realizados do particular ao geral, e deste novamente ao particular, com a mediação do específico (as habilitações).

Desta maneira, construção coletiva das várias habilitações prevista³ se dá em um movimento geral de complexidade crescente, no qual se articulam movimentos de generalidade e movimentos de especificidade.

Assim, também, a nova visão que se tem é de que a totalidade de um objeto a ser pesquisado (da avaliação escolar à questão da usina nuclear) está no seu aprofundamento/construção por ações individuais e coletivas, com sínteses (de complexidade crescente) em seminários interdisciplinares, que preveem a participação de todos, professores e alunos, bem como de todos aqueles que possam enriquecer o processo (artistas, cientistas, representantes dos diferentes interesses em conflito na comunidade etc.).

Ainda mais, a proposta apresenta uma noção diferente para o que seja obrigatório e optativo na construção curricular. Obrigatórias são todas as disciplinas e todas as atividades realizadas, do início ao fim do curso, entendidas como indispensáveis à formação na totalidade. Por outro lado, a opção aparece quando da escolha de conteúdos e métodos nas disciplinas, de objetos a serem pesquisados, de atividades específicas para cada habilitação e de atividades culturais.

3. A proposta prevê a formação: do professor de crianças de 0 a 6 anos, do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, do administrador educacional, do orientador educacional e do supervisor educacional.

A opção deverá ser iluminada e será desenvolvida pela participação individual nos vários momentos coletivos (seminários, aulas conjuntas, participação nas atividades culturais), e ganhará sua dimensão clara nas ações que cada um deverá desenvolver no sentido dos seminários de síntese, sempre em conjunto, e nas monografias finais, que poderão ser individuais ou coletivas.

Nesta proposta, ganham relevo os aparatos culturais colocados à disposição dos alunos: tanto os internos ao prédio escolar (biblioteca, sala de audiovisual etc.), como os exteriores à escola (museus, bibliotecas públicas, exposições de arte, salas de concerto e balé etc.). Isto porque os entendemos como elementos pedagógicos indispensáveis à formação global do professor, embora tenham sido a ele negados historicamente.

Todas estas ações, no trabalho em andamento no curso de Pedagogia em Angra dos Reis, ganham concretude na proposta de um aglutinador curricular, entendido como espaço de tensão coletivo/individual e de construção do conhecimento, que é o Núcleo de Estudos e Atividades Pedagógicas (NEAP). Cada NEAP contém, por período, disciplinas e atividades múltiplas, em aprofundamento e complexidade crescentes, em torno de temas que expliquem e subsidiem a superação das problemáticas educacionais nacionais, na sua concretude local e regional, procurando dar conta da totalidade do conhecimento em sínteses frequentes.

Estes NEAPs são assim nomeados e explicitados:

1. Educação e sociedade:

- análise de estrutura e conjuntura e suas relações,

2. Educação, história e conhecimento:
 - o processo histórico de construção coletiva do conhecimento e a privatização deste.
3. Visões de mundo e o ensino das ciências:
 - a ciência como espaço de disputa e a importância da socialização do conhecimento científico.
4. Educação popular e trabalho:
 - o papel central do trabalho na história dos homens e a apropriação privada dos seus resultados.
5. Alfabetização e linguagens:
 - a apropriação de diferentes linguagens como possibilidade de acesso ao conhecimento e de afirmação de um discurso autônomo.
6. A construção cotidiana da escola:
 - o conflito entre o público e o privado na escola e a reorientação curricular.
7. O cotidiano da escola e da sala de aula:
 - a escola como espaço possível de construção de novas relações e novos saberes.
8. Práxis pedagógica I:
 - a teoria e a prática no Ensino Fundamental.
9. Práxis pedagógica II:
 - a teoria e a prática no Ensino Fundamental.
10. Práxis pedagógica III:
 - a teoria e a prática dos profissionais da educação.
11. Práxis pedagógica IV (por habilitação):
 - o cotidiano do Ensino Fundamental,
 - o cotidiano da pré-escola,

- o cotidiano da Escola Normal,
- o cotidiano da administração educacional,
- o cotidiano da supervisão educacional,
- o cotidiano da orientação educacional.

12. Pesquisa.

13. Atividades culturais.

Coerente com a concepção de conhecimento subjacente ao curso, a avaliação é entendida como um processo contínuo e coletivo, redirecionador da prática pedagógica. Professores e alunos participarão da hetero e da autoavaliação, da avaliação do processo e dos resultados atingidos, e refletirão sobre as dificuldades individuais e coletivas.

Ao final de cada NEAP, professores e alunos avaliarão os sujeitos do processo (alunos e professores), o próprio processo (metodologias, conteúdos, relações, articulação teoria e prática, conteúdo e método, articulação vertical e horizontal etc.) e a produção individual e coletiva.

Nos momentos de avaliação, professores, alunos e coordenadores refletirão sobre a relação todo-partes, ou seja, formação geral e habilitações.

A avaliação, tal como concebida no projeto, constitui-se em possibilidade de desenvolvimento de pensamento crítico e criador, condições indispensáveis à formação do profissional de educação.

A avaliação contínua endógena se juntará a avaliação exógena possibilitada pela criação de uma Comissão de Avaliação, composta de profissionais com representatividade social e por isso indicados por associações e organismos

vários: ANPED, Anfope, SENESu, Crub, CNTE e Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis.

Um último ponto: a questão normativa

No princípio da construção da proposta do Curso de Pedagogia em Angra dos Reis, uma questão se manteve sempre à margem de nossas preocupações, só ganhando contornos nítidos quando começamos a pensar no caminho normativo institucional (na UFF) é extrainstitucional (no CFE). Referimo-nos a como uma proposta diferente da tradição dominante, quer do ponto de vista epistemológico, quer do ponto de vista curricular, teria garantida a sua institucionalização.

Em verdade, algumas questões fundamentais à vida político-acadêmica estavam no centro do processo: em que medida a autonomia universitária, expressa na Constituição de 1988, poderia ser exercida quanto à construção de um processo contrário à normatização vigente até então? Ou, em outras palavras, qual o poder de um preceito legal (constitucional) para mudar uma norma, de órgão do Executivo, em período governamental de exceção? Como superar esta normatização, se a ela se ligam sucessivas e intrincadas normas, como aquela, da burocracia, de só fornecer registro no MEC — e, conseqüentemente, só permitir exercício profissional mediante este registro — àqueles que cumprissem o “currículo mínimo” explicitado, no caso da Pedagogia, no Parecer n. 252/69 e suas alterações?

No que se refere à própria UFF, em que medida assumiríamos a existência de uma mudança curricular para ser

implantada em Angra dos Reis, enquanto a mudança do curso em Niterói se completava? Em outras palavras, internamente, entenderíamos e expressaríamos a autonomia constitucional, assumindo corajosamente um currículo como processo em construção (Young, Apple, Giroux)?

Taticamente, o colegiado do curso e o da unidade, em histórica reunião conjunta, decidiram propor a adoção do regime experimental (art. 140 da LDB/1961) para o curso em Angra dos Reis.

A mais longo prazo, temos um objetivo. Após uma discussão, que deve ser profunda e extensa na ESE, e entendendo que a questão da formação dos profissionais da educação, do ponto de vista normativo, deve ser encarada com a mesma radicalidade assumida quanto à construção curricular, pretendemos propor que, em vez de nos ser concedida a autorização e reconhecimento para funcionar, sejamos *credenciados* a cada quatro anos.

Esta ideia não é nova. Podemos encontrá-la no — documento final do Encontro Nacional, realizado em Belo Horizonte em novembro de 1983, e no qual se formou a Comissão Nacional já referida. Neste documento, podemos ler na letra “j” dos princípios gerais:

propõe-se que a forma de aprovação desses cursos e experiências (a partir de uma base comum nacional) não seja feita através da forma tradicional de autorização e reconhecimento, e sim através de uma forma de *credenciamento periódico*,⁴ visando ao estímulo a um processo de renovação permanente. Este credenciamento, no caso das universida-

4. Grifos nossos.

des, será feito pelos respectivos Conselhos de Ensino e Pesquisa e, no caso das IES isoladas, pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Está tudo aí, nesta citação — forma, conteúdo e caminho. A isto queremos chegar. E a que o diploma emitido pela universidade somente esteja submetido ao processo de competência acadêmica e compromisso com a sociedade, por parte de, seus alunos e professores. Claro está que submetido ao processo avaliativo interno (permanente) e externo (periódico) que expusemos anteriormente.

Alguns desdobramentos visíveis do processo em Angra dos Reis

No momento, retomamos a discussão sobre o Curso de Pedagogia em Niterói, e, por proposta dos professores e alunos, o projeto em Angra dos Reis foi incorporado como direcionador do processo.

Este é um movimento coletivo que tem também apoio na continuação da construção da proposta em Angra, e que já vem incorporando inúmeras contribuições individuais.

Referências bibliográficas

ALVES, N. A formação de profissionais do ensino e a nova LDB. *Ande*, São Paulo, Ande, n. 13, p. 30-39, 1988.

_____. Formação do jovem professor para a educação básica. In: PINO, Ivany. *Cadernos Cedes*. São Paulo, Cortez/Cedes, n. 17, p. 5-20, 1986.

APPLE, M. Currículo e poder. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRONOWSKI, J. *Introdução à atitude científica*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento Final. V Encontro Nacional. Belo Horizonte, jul. 1999. (Mimeo.)

GIROUX H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFÈBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

YOUNG, M. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.