

MUDANÇAS DE RACIONALIDADE NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA:
REFLEXOS NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

RATIONALITY CHANGES IN UNIVERSITY PEDAGOGY: REFLECTIONS ON
TEACHER EDUCATION CURRICULA

Elizabeth Diefenthaler Krahe

elzkrahe@terra.com.br

RESUMO: Neste artigo recorro a uma pesquisa da história das licenciaturas da UFRGS, bem como a referências que tratam de currículos voltados à formação docente, para discutir as tensões na pedagogia universitária entre a racionalidade técnico instrumental, dominante nos currículos e a racionalidade prático-reflexiva conforme proposta na atual legislação brasileira. No texto, pondero que o embate entre as duas racionalidades não é novo, nem está, tampouco, em vias de se extinguir. Analiso que movimentos de reformas, neste início do séc. XXI, têm criado espaços que podem servir de exemplo concreto de uma nova possibilidade no campo da formação docente, permitindo iniciativas que resultam em movimentos de transição entre estas racionalidades.

Palavras-chave: pedagogia universitária; currículo; formação de professor; licenciatura.

SUMMARY: The article is based upon research on the history of teacher education programs at UFRGS, as well as on references dealing with teacher education curricula, in order to discuss tensions on university pedagogy between the dominant instrumental-technical rationality of such curricula and the reflective-practical rationality proposed in the current Brazilian legal standards. In the text I argue that the struggle between both rationalities is neither new, nor due to be over at anytime soon. I also analyze that the reform movements at the beginning of the XXI century have been providing to serve as concrete examples of new possibilities in the field of teacher education by allowing for initiatives that might result in movements of transition between those rationalities.

Key words: university pedagogy – curriculum – teacher education – teacher education programs

Introdução

Discute-se atualmente em perspectiva razoavelmente consensual a velocidade e extensão das mudanças na sociedade neste início de séc. XXI. Todavia entendo que ainda há um espaço considerável para reflexões que tenham seu foco na formação de professores. Parto sempre da premissa que a tarefa da

área de formação de professores é, basicamente, abrir hoje os caminhos para as futuras gerações. Assim, me vejo na contingência de ponderar, igualmente, que as distintas perspectivas, avanços e tentativas de inovação que encontramos nos diferentes cursos de licenciaturas no Brasil muitas vezes nos remetem à possibilidade – mesmo que estranhamente à nossa vontade – de repetirmos experiências já superadas ou pior, incorrerem em deslizes que podem representar entraves ao avanço e desenvolvimento da área.

Nesta perspectiva, quando as instituições de ensino superior (IES) se defrontam com propostas curriculares embasadas na racionalidade prático/reflexiva de formação de professores, todavia desenvolvendo seu trabalho pedagógico, seus currículos, numa lógica fortemente arraigada nos pilares da racionalidade técnico/instrumental, sou motivada a contribuir para o aprimoramento e fortalecimento do debate de algumas questões que me parecem – ao menos nesse preciso momento histórico – importantes.

Visando responder à proposição acima, busco nas raízes e na memória da vida institucional, compreender os caminhos percorridos pelas licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), analisando a construção e o processo de implantação dos atuais currículos. Dessa forma, busquei na história dos cursos de formação de professores da instituição algumas pistas que permitiram compreender a trajetória e a construção das bases que sustentam as lógicas e características do momento que ora vivenciamos, e com base nesta percepção, apontar alguns caminhos para o planejamento dos próximos passos a serem trilhados no campo da formação docente para a educação básica, especialmente a partir de dimensões genuinamente inovadoras na pedagogia universitária. Esta jornada foi empreendida de forma colaborativa com o grupo de pesquisa do qual participo, e, em especial contei com o trabalho investigativo de duas alunas da Pedagogia (hoje colegas de profissão) que realizaram a tarefa de garimpo da história desta Universidade¹.

¹ Aline Manara Gravi e Flávia Renata Barbosa.

Simetria invertida e coerência na formação de professores

O conceito de simetria invertida é fundamental na definição oficial da formação docente. Através dele discutimos que a preparação dos docentes tem duas peculiaridades específicas: a) o futuro professor aprende a profissão num lugar similar ao qual vai atuar, e b) isso se dá numa situação invertida.

Desta forma, a implicação lógica de tal situação mostra que deve haver uma relação de coerência entre o que se faz durante o processo formativo, isto é, na pedagogia universitária, e as expectativas do que o futuro profissional venha a fazer (conforme sugere o Parecer CNE/CP 009/2001 - Título 1.2.1 – A simetria invertida).

Voltando a história, a instituição em foco, UFRGS², dedica-se à formação de professores, para o que hoje denominamos de educação básica, há já mais de 70 anos. Na década de 1930, aconteceu a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Decreto n. 6.194 de 30 de março de 1936), composta por cursos com duração de três anos: Matemática; Ciências Químicas; Ciências Físicas; História Natural; Educação; Geografia e História; Filologia.

Gosto de transcrever um achado da nossa pesquisa, um texto do então Reitor, Professor Aurélio de Lima Py, pela ainda atual perspectiva apontada. Dizia:

Temos a firme resolução de instalar a Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências e Letras porque constitui a base cultural da Universidade e propicia a formação de professores para elevação e moralização do ensino secundário. Vivemos uma época em que qualquer cidadão sem credenciais, surge e se intitula professor disto ou daquilo, pretendendo nortear e preparar a mocidade para alcançar os graus doirados dos cursos superiores.

Analisamos que mesmo passados tantos anos a preocupação daquele Reitor segue essencialmente atual: a educação brasileira ainda não resolveu seu dilema de formação de professores para a educação básica, e, de forma mais aguda, da tarefa

² A Universidade de Porto Alegre passou em 1947a denominar-se Universidade do Rio Grande do Sul (URGS) com a incorporação das Faculdades de Direito e Odontologia de Pelotas (desincorporada em 1960) e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria (desincorporada em 1969). A Universidade foi federalizada em 4 de dezembro de 1950, a partir da Lei n. 1254, passando a denominar-se Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) somente em 1965 através da Lei n. 4759, de agosto de 1965.

de formar aqueles docentes a cujo encargo está trabalhar com os jovens entrando ou já estando na adolescência, ou ainda com alunos adultos.

Outro dado que merece a atenção aponta que, ainda hoje, apesar da expressiva ampliação da oferta de vagas para os cursos de formação de professores em licenciaturas, nas IES públicas e privadas, constata-se, de igual modo, estar localizado precisamente nas licenciaturas o maior volume de vagas universitárias ociosas, quer pelo não preenchimento, quer pelo elevado índice de desistência durante o curso.

Ao lado disto, ainda que as pesquisas sejam inequívocas ao indicarem uma relação estreita entre o nível de qualificação do corpo docente e a melhoria da educação de uma nação, encontramos na mesma transcrição acima feita, outro aspecto preocupante já levantado pelo Reitor Py e, lamentavelmente, por força das circunstâncias ainda permitidas pela atual legislação brasileira: diz respeito à ocupação das vagas de professor da Educação Básica por profissionais de outras áreas que, exercem a função docente com precária qualificação pedagógica.³

Avançando na história das licenciaturas da UFRGS, nos deparamos com a constatação de que, na década de 1940, não havia clara distinção entre Bacharelado e Licenciatura, permitia conferir o título de licenciado a quem realizasse um ano de estudo – referente ao Curso de Didática - após a conclusão do seu Curso configurando, como modelo de formação docente, o clássico sistema 3+1:

*Não visa a Faculdade apenas à alta cultura e a ciência desinteressada. Tem, como objetivo imediato e pragmático, a formação do nosso corpo de professores, particularmente os do Ensino Normal e Secundário.*⁴

Na análise histórica ficou evidente a dicotomia entre a formação da especialidade e a formação pedagógica dos futuros professores⁵ e configurou-se, a despeito dos referenciais teóricos e legais, um modelo fundamentado no que denominamos racionalidade técnico/instrumental, ainda persistente em algumas universidades européias.

³ Lei 9394/96, art. 63, inciso II.

⁴ UNIVERSIDADE de Porto Alegre. Faculdade de Filosofia. Relatório 1942-43/1944.

⁵ Este assunto mereceu aprofundamento em nosso trabalho: Krahe, E.D. *As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) e UMCE (Chile)*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (doutorado).

Atualmente, nesta mesma Universidade, numa perspectiva oposta a tal visão tradicional de profissionalização, tem-se almejado formar professores a partir de uma racionalidade prático/reflexiva, em consonância com o postulado de Tardif de que *“Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”* (2003 p.114-5).

Nesta racionalidade o trabalho docente é tido como espaço de um profissional autônomo, reflexivo, criativo e capaz de tomar decisões sobre sua ação pedagógica e que tem plena noção de que essa ação pedagógica é complexa, singular e instável; compreendendo-a como conflitiva, visto que nela encontram-se imersos seus valores, inseguranças, etc., sem, no entanto, descurar do conhecimento da sua área específica.

A pesquisa nos evidenciou que o modelo vigente nos primórdios da formação de professores pela UFRGS encarava a formação pedagógica como elemento acessório e preconizava que boa docência correspondia notadamente a uma sólida formação nos conteúdos da especialidade. Desta forma afirmamos que havia (e ainda há, em alguns casos) estrita observância do princípio da simetria invertida, uma vez que os professores formadores destes licenciandos eram (e ainda o são), mormente pesquisadores, especialistas referenciais em suas respectivas áreas, porém sem formação específica para o exercício da profissão docente.

Analisando e discutindo os currículos antigos e alguns atuais com base no referencial dos trabalhos de Bernstein, pode-se afirmar que a formação da identidade do profissional professor é relegada a um segundo plano Tratava-se (e ainda se trata) de acrescentar um verniz pedagógico aos conteúdos da especialidade, ou seja, de atribuir às disciplinas específicas um maior peso e valor no currículo.

A pesquisa que serve de base a este texto nos evidenciou ser relevante registrar que a base dos currículos das licenciaturas da UFRGS, desde a década de 1940 até a Reforma Universitária nos anos 1970, era absolutamente pautada na racionalidade técnica / instrumental, dominante na época. Dessa forma, o modelo 3+1 é visível em todos os desenhos curriculares, até a década de 1990, um divisor de águas a partir do qual este modelo passa a ser afetado, na UFRGS, por mudanças curriculares decorrentes das discussões e experiências vivenciadas na

Universidade com o Fórum das Licenciaturas e especialmente após a promulgação da LDBEN/96 e de seus desdobramentos legais.

Em texto de Krahe (2000) a análise dá conta da grave crise no campo da formação de professores no Brasil no início dos anos 1990. Nos cursos de Licenciatura havia sinais de evidente declínio na procura pela carreira docente nos vestibulares, um problema que se convertia em motivo para preocupação para a área da educação no país. Tal tendência não dá sinais de reversão e, pelo contrário, se agudiza na proporção direta da perda de prestígio da profissão, abrindo margem para que jovens talentosos, conforme argumenta Santos (1996), prefiram atuar longe da docência da educação básica.

Com os debates com as instituições formadoras sobre a reorganização curricular derivada da promulgação da então nova LDB (Lei 9.394/96) e de seus desdobramentos legais surgem proposições que têm potencial para impactar a dinâmica e o funcionamento dos cursos de licenciatura e, por extensão, o papel dos formadores, bem como os aspectos que dizem respeito à pedagogia universitária, especialmente pela conexão mais explícita entre os distintos agentes formadores – escola e universidade – numa lógica que os reconhece igualmente como locais de trabalho e de pesquisa.

Assim, o novo arcabouço legal aponta para as fragilidades do sistema e, em seu lugar, indica a necessidade imperiosa de mudança dos padrões da formação de professores em nível superior.

Pedagogia Universitária: dificuldades e incoerências na mudança de racionalidade

O panorama contemporâneo da formação docente no Brasil demanda pensar os processos de inovação nas universidades e seus desdobramentos no que concerne à Pedagogia Universitária. Nesta perspectiva, das reformas atuais, Popkewitz argumenta que

Instituições de formação de professores constituem uma excelente oportunidade para tomar consciência das estruturas intelectuais, sociais, culturais e econômicas subjacentes ao ensino (POPKEWITZ, 1992, p. 49).

As pesquisas de nosso grupo, entre outras, na última década têm indicado que o momento atual é crucial para a transição entre as duas racionalidades descritas anteriormente. Há pesquisadores indicando as dificuldades da inovação, entre eles Cunha, ao argumentar que “no caso dos docentes universitários, quanto mais os processos de ensinar e aprender não são objeto de formação inicial, mais intensa parece ser a reprodução cultural” (2006, p.260). Repito que mesmo nos dias atuais, o docente universitário - e aquele que atua nas licenciaturas não é exceção – é, com freqüência, o especialista ou pesquisador, muitas vezes sem formação pedagógica.

Esse mesmo nexos ecoa, por exemplo, na percepção de que “os educadores dos futuros professores também agonizam com as incertezas que os confundem na prática diária” (KINCHELOE, 1997, p.44). Verifica-se, portanto (a despeito do que se poderia desejar) que a carência de formação pedagógica no trabalho com a educação superior não é fenômeno circunscrito unicamente ao contexto da Pedagogia Universitária brasileira.

Nossa atuação docente universitária ainda é fortemente marcada por uma noção de educação baseada na racionalidade técnico/instrumental. Tal constatação, por sua vez, invoca um estado de dúvida, característico da fase de transição que vivenciamos. Assim, Schön lembra que

Na perspectiva da racionalidade técnica (...) um profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais (...). Nesta visão a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática (2000, p. 37).

A coexistência de duas racionalidades nos programas de formação docente responde à dualidade na dinâmica social do século XX. Neste há uma contínua interação entre os currículos científicos, instrumentais / técnicos e as idéias pedagógicas progressistas (POPKEWITZ, 1994). Assim, neste início de novo milênio, o momento de transição de racionalidades é difícil e complexo, quiçá de maneira mais marcante nos cursos de formação docente.

Como tenho discutido, constata-se que o projeto da modernidade, permeado pela racionalidade técnica, não foi capaz de cumprir sua promessa de solução dos problemas do mundo, nem tampouco de responder às novas demandas da contemporaneidade. Está presente de forma ainda mais complexificada pelo cenário trazido a partir da inserção das novas tecnologias, com as características da multiplicidade de informações, inúmeras inovações nos modos de relação e comunicação. Acrescenta-se a isto, no caso brasileiro em especial, a chegada, cada vez mais massiva, da população às escolas e nos últimos anos às instituições de ensino superior.

Logo, o cenário complexo, freqüentemente indissociável dos processos de inovação curricular, traz consigo um nível adicional de dificuldades. São entraves à inovação, conforme Stenhouse (1987), a falta de clareza a respeito das funções atinentes a cada docente na nova ordem instaurada; a falta de capacidades e conhecimentos necessários à implantação da proposta; os recursos necessários e, ainda, a existência de dispositivos organizativos pré-existentes e incompatíveis com introdução da inovação.

Reafirmo a síntese das discussões atuais apontando que a estrutura departamental e as lógicas internas, da maioria das Universidades brasileiras, são refratárias a mudanças da forma fragmentada de sua organização. Ao lado disto, o isolamento das disciplinas e dos professores são obstáculos à integração e, assim, resultam em currículos técnico/instrumentais.

Portanto, ao tratarmos dos óbices à mudança e à inovação na pedagogia universitária, é merecedor de atenção mais destacada o hiato entre as discussões acadêmicas sobre propostas inovadoras nos distintos nichos epistemológicos da Educação e a práxis das instituições de educação superior, juntamente com as questões de cunho mais estrutural.

Tal hiato conecta-se estreitamente à dimensão do tempo, uma vez que freqüentemente fazemos alusão ao longo período necessário a que uma proposta inovadora nos currículos possa ser desenvolvida e consolidada. Esta é a perspectiva indicada por Popkewitz (1994) quando analisa a dificuldade – e irrealidade – de crer e esperar que reformas em profundidade, com implicações de mudança paradigmática, possam acontecer numa dimensão temporal breve.

Torna-se, então, crucial entender a necessidade de atentar para essa dimensão mais elástica de tempo, frente à implementação de uma visão sobre formação de professores assentada em nova racionalidade. Esta, ancorada nos estudos de Stenhouse, Popkewitz, Kincheloe, bem como às contribuições de Hargreaves, Tardif, Schön e, de forma destacada, Paulo Freire. Os referenciais dessa visão e dessa racionalidade prático/reflexiva apontam para a construção de condições para a formação de profissionais que, segundo Tardif (2003) constituam-se reflexivos, comprometidos e norteados para uma razão formulada em termos de um de um enfoque argumentativo e deliberativo, em oposição a um que seja meramente cognitivo.

Entende-se então como imperiosa, na pedagogia universitária, a necessidade de que a ação docente – envolvendo professor e alunos – seja geradora de situações e contextos de reflexão *na e sobre* a ação (SCHÖN, 2000). Além disso, é fundamental compreender a natureza relacional e coletiva – inclusive do plano operacionalmente individual - dos processos de construção dos saberes da docência. O papel do professor, nesse contexto, corresponde ao de um guia, cuja coerência entre o pensar e o agir – especialmente no âmbito das licenciaturas – possa permitir condições de efetiva mudança na pedagogia universitária.

O movimento de uma racionalidade técnico/instrumental para uma de natureza prático/reflexiva é entendido como condição radical para a formação de profissionais da educação autônomos, críticos e reflexivos. Deles espera-se que a vivência de um percurso formativo numa perspectiva prático / reflexiva possa ser ao mesmo tempo inspiradora e balizadora de um compromisso efetivo com a educação de qualidade almejada por todos e para todos.

Como venho descrevendo, a caminhada histórica realizada na UFRGS nos posiciona no processo em termos das inovações curriculares que já fomos capazes de pensar e que temos ousado implementar. Reafirmo que o tempo tem ensinado a desconfiar das certezas e a conviver com o imponderável, o que inclui enfrentar medos, desconfianças e incertezas, a despeito de estar cientes que, se a habilidade de planejar que desenvolvemos coletivamente - especialmente na Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS (Coorlicen) – ainda que não represente garantia de sucesso (KRAHE, 2004), tem renovado nossa confiança e esperança na mudança.

É essa confiança-esperança que, de modo especial, nos faz ver que a formação de pessoas reflexivas, autônomas e solidárias não tem a grade curricular como ponto de partida. A sala de aula, com o protagonismo de professores e alunos, é o *locus* da mudança e é precisamente da consistência entre teoria e prática que depende um novo pensar e um novo agir na pedagogia universitária, refletindo-se no âmbito da escola.

Reafirmo que importa, nos termos de Boaventura Santos (2000), não permitir que as incertezas e as profundas transformações que estamos vivenciando nos imobilizem. Faz-se fundamental, para tanto, não perder de vista os espaços institucionalizados de atuação e enxergar seu potencial para a inovação e para o enfrentamento da inércia e do medo da transformação. Caminhada histórica em andamento na UFRGS objetivando a formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos.

ELIZABETH DIEFENTHAELER KRAHE

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1970), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). Atualmente, é Professora Adjunto nível 4 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Licenciaturas, Currículo, Formação de Professores, professores para educação básica, Inovação universitária.

Referências

BRASIL, Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília: v.134, n. 248, 23 dez. 1996.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAHE, E. D. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) e UMCE (Chile).** Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (doutorado).

_____. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. **Educação**. V.29, n.2, 2004. Sta Maria. 147-158.

_____. GRAVY, A.M; RIBEIRO, F. R. P.; ROSA, R. R. **Garimpendo a história da docência** – as licenciaturas da UFRGS. 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. (comp) **Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada en las reformas contemporáneas de la formación del profesorado.** Barcelona: Pomares-Corredor, 1994.

_____. **Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial.** In: NOVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Quixote, 1992.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** São Paulo: Cortez, 2000. v. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STENHOUSE, Lawrence. **La Investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Morata, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UNIVERSIDADE de Porto Alegre. **Anuário de 1938.** Porto Alegre: Imprensa Oficial UNIVERSIDADE de Porto Alegre. Faculdade de Filosofia. **Relatório 1942-43/1944.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Coordenadoria Executiva do Programa de Avaliação. Programa de Avaliação Institucional da UFRGS. Núcleo de Avaliação da Unidade. Instituto de Matemática, Curso de Licenciatura em Matemática. **Relatório de Avaliação Interna. Relatório de Avaliação Externa.** Porto Alegre: 1995.