

A (DES) CONEXÃO ENTRE O ENSINO UNIVERSITÁRIO E OS SABERES REALMENTE CONSTRUÍDOS ATRAVÉS DA DISCIPLINA PRÁTICAS CURRICULARES

Vanda Cristina da Fonseca Magalhães¹⁶

RESUMO

Esse trabalho aborda experiências vivenciadas na disciplina Práticas Curriculares com alunos da graduação em História e Letras do Programa Darcy Ribeiro em uma cidade do interior do Estado do Maranhão. A partir da indissociação entre teoria e prática, discute-se a desconexão entre o ensino na universidade e os saberes produzidos pelos alunos a partir da disciplina Práticas Curriculares, objetivando refletir nessa perspectiva, sobre as tipologias ensino e formação, tendo como marco teórico os pressupostos de Bernard Charlot (2005) acerca das categorias: a prática do saber e o saber da prática em suas particularidades e congruências com o ensino na formação de professores. Analisa-se, também, o papel da universidade na construção do conhecimento e dos saberes necessários às práticas docentes e sob a luz de teóricos como Zaballa (1999), Maseto (2010), Morin (2010-2011) entre outros, apresenta-se argumentos e posições definidas acerca das práticas curriculares norteadas pela metodologia de projetos e, demonstra-se alguns dados relevantes que poderão servir para uma reflexão mais acurada sobre a atual formação de professores no contexto citado.

Palavras-Chave: Ensino. Formação de professores. Práticas curriculares. Metodologia de projetos.

THE (DIS) CONNECTION BETWEEN UNIVERSITY EDUCATION AND KNOWLEDGE ACTUALLY CONSTRUCTED THROUGH DISCIPLINE CURRICULAR PRACTICES

¹⁶ Mestranda em Educação, Universidad Del Salvador – Buenos Aires/Argentina. E-mail: vandacris2000@yahoo.com.br.

ABSTRACT

This work discusses experiences experienced in Curricular Practices discipline with graduate students in history and Letters of Darcy Ribeiro in a city in the State of Maranhão. From the indissociação between theory and practice, discusses the disconnect between teaching at the University and knowledge produced by students from the Curricular Practice discipline, in order to reflect that perspective, about education and training typologies, having as theoretical framework the assumptions of Bernard Charlot (2005) about the categories: the practice of knowledge and knowledge of practice in their particularities and congruences with teaching in teacher training. Also analyzes the role of the University in the construction of knowledge and knowledge required for teaching and practices under the light of theorists like Zaballa (1999), Maseto (2010), Morin (2010-2011) among others, presents arguments and positions defined on the curricular practice guided by the project methodology and demonstrates some relevant data that can be used for a more accurate reflection on the current training of teachers in the context cited.

Keywords: Teaching. Teacher training. Curriculum practices. Methodology of projects.

1. INTRODUÇÃO

Ao enveredar por algumas trilhas na longa estrada da formação de professores, reconheço trilhar por caminhos já bastante percorridos pelas pesquisas, pelos debates e pelos discursos que têm contribuído, de maneira fecunda, para que esses caminhares não se esgotem em si mesmos, mas ao contrário, abram sempre novas veredas em busca de reflexões que possam contribuir, de uma forma ou de outra, para que esse assunto tenha sempre sentidos renovados e escape à vocação dos esquecimentos e das receitas prontas.

Pensando assim, algumas inquietações nos instigam a buscar em nossas próprias experiências, reflexões capazes de nos conduzir a uma melhor compreensão da complexidade que envolve a formação de professores na universidade, cujos fios condutores encontram-se nas tessituras entre o ensino e a formação subjacentes a esse processo, os quais, ao nosso ver, poderão determinar e/ou contribuir com as práticas curriculares, entendidas como o trabalho finalístico dos professores no cotidiano das escolas e nas diversas instituições educacionais.

Antes contudo, nos valem de algumas memórias da nossa trajetória como aluna da Universidade Estadual do Maranhão, quando da graduação em História. Nessa oportunidade, um livro nos chamou especialmente a atenção: Fazer universidade: uma proposta metodológica (LUCKESI, 1998), onde esse estudioso faz entre outros, uma explanação lúcida e envolvente sobre a prática da leitura no Brasil desde os primórdios coloniais e prossegue, de forma didática, elencando os elementos que considera subsidiários da leitura. Para ele, “a universalização da leitura poderia melhorar todo o cenário nacional”(LUCKESI, 1998, p. 46).

Concordando com essa premissa, defendemos a ideia de que o estudo, a leitura sistemática, a reflexão rigorosa e a “proposta metodológica”, no ensino superior, configura-se em uma árdua tarefa, “onde não é suficiente pensar somente no que o aluno deve aprender, mas também como deve desaprender o que já sabia” (BACHELARD, 1993, *apud* CAMILLONI, 1997, p. 14), estando portanto, no cerne do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a universidade, dada à especificidade da sua função, é responsável pelo “aparelhamento” dos alunos aos ofícios que pretende formar e, para tanto, essa formação, especialmente a de professores, transita por uma cultura distributiva de oportunidades aos alunos de construírem conhecimentos e saberes e perpassa, inevitavelmente, pela didática e por um currículo intradisciplinar.

Nesse relato, buscamos discutir o tema: *(Des) conexão entre o ensino na universidade e os saberes realmente construídos através da disciplina Práticas Curriculares: caminhos e descaminhos da formação de professores*, a partir das nossas experiências com alunos da graduação em Letras e História através do Projeto Darcy Ribeiro – Universidade Estadual do Maranhão, objetiva discutir e refletir sobre a necessidade dos alunos à aquisição de um maior e melhor arcabouço teórico-metodológico com vistas a uma formação inicial de melhor qualidade, assim como destacar as contribuições do componente Práticas Curriculares para aqueles que futuramente estarão atuando em suas salas de aulas nas escolas e em outros ambientes educacionais.

Assim, o interesse por esse trabalho nasceu das nossas inquietações, observações empíricas e das avaliações sistemáticas no cotidiano do nosso trabalho com a disciplina Práticas Curriculares no Programa Darcy Ribeiro, tendo em vista os grandes vazios teórico/conceituais e metodológicos demonstrados pelos alunos quanto às disciplinas já cursadas, configurando-se assim, dificuldades na aproximação entre as ciências e na reelaboração do conhecimento.

Resolvemos, então, através de questionário semiaberto aplicados a 59 alunos das graduações em Letras e História, coletar alguns dados a partir dos quais pudéssemos identificar essas (des)conexões, assim como discernir sobre as contribuições da disciplina Práticas Curriculares na tentativa de matizar a dicotomia entre ensino e formação de professores. Destarte, optamos pela abordagem qualitativa, por esse trabalho se caracterizar como relato de experiência, e partimos de algumas indagações norteadoras: Qual a conexão entre o ensino na universidade e os saberes que os alunos constroem nas práticas curriculares? O que o aluno entende por prática curricular? Quais as contribuições da disciplina Práticas Curriculares na formação de professores?

Nessa perspectiva, buscamos em Charlot (2005), Morim (2010), Zaballa (1998, 2002-2010), Maseto (2010), em Camilloni (1998) dentre outros, tecer algumas discussões acerca do tema. E, para melhor compreensão, estruturamos esse relato da seguinte forma: primeiro, apontamos algumas categorias de análises a partir de Charlot (2005): ensino e formação, a prática do saber e o saber da prática; segundo, discutimos a função social do ensino (ZABALLA, 1998/2010), terceiro, localizamos as práticas curriculares, enfocando a metodologia de projetos em nosso contexto, onde apresentaremos alguns dados coletados, e num quarto, fazemos nossas considerações finais.

2. ENSINO E FORMAÇÃO, A PRÁTICA DO SABER E O SABER DA PRÁTICA

Para Charlot (2005), a lógica do ensino é aquela do saber a ser ensinado, do saber constituído em sistemas coerentes, e a lógica da formação, por sua vez, seja é a das práticas pelas quais se pretende atingir um fim. Entretanto, é preciso não cristalizarmos essa diferença (CHARLOT, 2005, p. 90), pois essas tipologias não são imutáveis, eternas. Assim, muito embora a lógica do ensino seja aquela da transmissão de um saber, é preciso compreendermos que essa não pode encontrar-se dissociada de algo que os professores necessitam realizar para que os alunos compreendam e desenvolvam intelectualmente novos saberes. Afinal, é preciso não dicotomizar o que “ensina”, daquele que “forma”. Esse estudioso afirma que,

[...] A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, [...] uma situação [...], uma relação com a atividade no mundo e sobre o mundo [...] (CHARLOT, 2005, p.47).

Assim sendo, o conhecimento e o saber enquanto conjunto de relações, perpassa pela conquista e pela mediação. É importante, então, lembrarmos sempre do tripé no qual se assenta a universidade: ensino, pesquisa e extensão, aqui refletido de forma mais frontal acerca do ensino, por considerarmos esse elo um poderoso instrumento que poderá viabilizar a pesquisa e a extensão. Portanto, vale a pena refletirmos sobre duas questões fundamentais apontadas por Charlot (2005, p. 43): não se pode pensar o aprender, sem pensar no tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo; o sujeito, como sujeito de saber (sujeito epistêmico), não é dado, é construído e conquistado.

Nesse sentido, o ensino configura-se, portanto, como algo totalmente dinâmico e holístico onde a competência pedagógica ultrapassa os limites das meras indicações e/ou exposições de textos, livros, preparar aulas através dos novos recursos tecnológicos. Mas ajudar o aluno a aprender a relacionar conteúdos, objetivar suas aprendizagens, (PERRENOUD, 2000, p. 26), compreender as diversas ciências como diálogos no campo das contradições, sociais, humanas políticas e econômicas, a abdicar do olhar ingênuo sobre as coisas e sobre o mundo.

Formar, portanto, professores, é uma proposta que requer olhares mais acurados da universidade. É de vital importância superar as dicotomias que ainda persistem entre ensino e formação e, embora a lógica da formação seja a das práticas, Charlot (2005) considera que,

Em um sentido restrito, a formação se define em relação à eficácia de uma tarefa. Mas a formação pode igualmente ser compreendida em um sentido mais amplo, se estende a ideia de formação profissional àquela de cultura profissional. [...] o que está, então, em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de “ler” as coisas, as pessoas e os acontecimentos (CHARLOT, 2005, p. 95).

Nessa perspectiva, a *prática do saber* na formação de professores enquanto saber mobilizado (para fazer algo, atingir um fim determinado, realizar tarefas, etc.), embora mediação, é mais prática do que saber. Salienta-se, portanto, a necessidade de entendermos essa prática como saber específico desse campo, diferentemente do *saber da prática*, que envolve a observação sistemática (a pesquisa), e, embora mediação, é um saber submetido a variáveis, é objetivado, que ao mesmo tempo contextualizado e válido em si mesmo, deseja escapar ao contexto e à finalização (CHARLOT, 2005, p. 94). Assim, formar professores na universidade, no nosso entendimento, é formar a identidade de um profissional da educação capaz de intervir nas realidades do campo educativo com lucidez e consciência da complexidade de suas ações que são múltiplas. Mas para que isso seja possível, a universidade desempenha um papel

importantíssimo, pois além da iniciação à pesquisa, são fatores imprescindíveis, trabalhar o currículo de forma menos fragmentada, uma didática mais esclarecedora e menos metafísica, capaz de ajudar os alunos a desenvolverem um pensamento mais complexo, capaz de romper progressivamente com a visão que naturaliza as exclusões sociais e a crença na inexorabilidade das mudanças, fomentar a ruptura necessária com o senso comum que não raro impede a visão crítica sobre o mundo. Camilloni (1997), acrescenta que,

El saber científico no tiene unicamente la función de responder a preguntas que habrían quedado sin respuestas y como “em espera”, reservándose com anticipación um lugar que luego habrán de ocupar. El saber científico tiene una función polémica porque excluye las creencias metafísicas, morales, religiosas, políticas que se presentaban como explicaciones verdaderas (CAMILLONI, 1997, p. 33).

Nessa visão, o ensino na universidade necessita sempre oportunizar aos alunos experiências mais ricas, ampliando os conhecimentos, saberes e vivências que corroborem uma formação de professores cuja identidade profissional esteja no cerne das propostas, e onde o conhecimento científico possa criar oportunidades de novos aprenderes e fazeres que de fato, estejam intrinsecamente comprometidos com uma práxis viva e geradora de vida, com vistas à necessária e urgente melhoria na educação básica do nosso estado e do nosso país.

3. FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO

Para Zaballa (1998/2010), a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares privilegiados. De fato, na universidade, os alunos podem vivenciar as mais diferentes formas de interações que podem contribuir na formação das subjetividades, “estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais” (ZABALLA, 1998/2010, p. 28), assim como um ensino que corrobore uma cultura própria e muito específica do meio acadêmico cuja vocação é voltar-se para a sociedade sob um olhar crítico na perspectiva da sua transformação.

Nessa direção, a universidade, segundo Morin (2010),

[...] inocula na sociedade uma cultura que não foi feita para as formar provisórias ou efêmeras [...] mas para ajudar os cidadãos a viverem seus destinos, [...]. Ela defende, ilustra e promove, no mundo social e político, valores intrínsecos à cultura universitária – a autonomia da consciência e a problematização (com consequência de que a pesquisa deve ser sempre aberta e plural), o primado da verdade sobre utilidade, a ética do conhecimento (MORIN, 2010, p. 82).

Entendemos, que essa *autonomia da consciência* e a *problematização* destacadas por Morin, está no coração da proposta de formação de professores, pois a universidade ensina e forma e, sendo assim, o construto do conhecimento e dos saberes nesse meio deverá prescindir de processos de aprendizagens que valorizem a fragmentação e o aligeiramento. Ao contrário, priorizar um processo de construção que conforme indicou Freire (1996, p. 18), “é produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor”, e portanto, embora se considere o caráter polissêmico do termo cultura (CANDAU, 2010, p. 45), é preciso exercitar na universidade uma cultura do conhecimento mediada por práticas políticas, sociais, culturais, acadêmicas e científicas que de fato, privilegiem uma formação de professores mais qualificada para atuar nas escolas e em outros espaços.

Nesse contexto, vale salientar mais uma vez, a reflexão sobre a formação de professores na universidade, destacando-se como fatores precípuos, as práticas didático-pedagógicas, a postura, os dizeres e os fazeres dos professores formadores nas salas de aula e em outros espaços de encontro com o alunado. É o próprio Zaballa, que nos adverte:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em sala, por menor que seja, incide em maior ou menor grau de formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALLA, 1998/2010, p. 29).

De fato, os professores formadores contribuem, sobremaneira, com o *modus operandi* dos futuros professores e muitas vezes influenciam suas concepções, atitudes e imagens sobre o processo de ensino a aprendizagem. É portanto, extremamente necessário que a universidade contemple em seus programas de formação de professores, educadores de postura crítica e comprometidos com a instituição e que privilegie, uma formação contínua desses educadores, uma vez que há um conjunto de atividades e interações desenvolvidas pelos formadores de professores que podem ajudar a motivar ou desmotivar os alunos, dificultando suas aprendizagens (MASETO, 2010, p.18).

Zaballa acrescenta ainda, que,

Nós professores, podemos desenvolver a atividade profissional sem nos colocar o sentido profundo das experiências que propomos e podemos nos deixar levar pela inércia e pela tradição (ZABALLA, 1998/2010, p. 28).

Como dissemos, o ensino na universidade precisa avançar no sentido de rever a lógica das disciplinas, repensar um currículo que ultrapasse as barreiras das limitações das cadeiras (ZABALLA, 2002, p. 21), “religando os saberes” das várias ciências, assim como exercitar práticas didático-pedagógicas que permitam tornar o conhecimento e os saberes cognoscíveis aos alunos para que possam ter condições de intervir na sociedade através da educação, em seu tempo e contextos, superando a inércia que muitas vezes encontra-se arraigada nas práticas da universidade e logo, transitando pelas propostas curriculares. Segundo Santomé,

[...] o currículo baseado em disciplinas não ajuda os alunos a adquirir uma compreensão minuciosa da realidade ou, por extensão, de questões sociais, culturais, políticas e religiosas. Esse modelo de projeto e desenvolvimento curricular, na verdade, transforma os conteúdos em parcelas desconectadas de informação (SANTOMÉ, in APPLE, 2011, p. 87).

Assim é que defendemos a ideia de que é preciso refletirmos sobre uma certa *naturalização* de uma formação de professores esvaziada do sentido da profissão, fragmentada e aligeirada, que coloca na periferia do processo o incentivo ao pensamento complexo, a conexão dos saberes e a oportunidade dos alunos de construir os significados da profissão e do trabalho docente. Afinal, aquilo que de fato, possa ser, como afirma Saviani, “atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, *apud* FERREIRA, 2006, p. 58).

4. AS PRÁTICAS CURRICULARES, A METODOLOGIA DE PROJETOS E A NOSSA REALIDADE

A prática curricular, como disciplina, foi contemplada pela resolução CNE/CP nº 2 de 2002 e no parecer CNE/CP nº 9 de 09 de maio de 2001. Essas resoluções propõem que essa disciplina seja oferecida desde o início dos cursos das licenciaturas na perspectiva da aproximação entre a teoria e a prática. Assim, falar das práticas curriculares é refletir sobre a ação finalística do trabalho docente, uma vez que essa disciplina propõe-se a fazer essa aproximação.

Nessa perspectiva, as práticas curriculares devem ser compreendidas como uma disciplina para além das práticas do saber, isto é, para além da aquisição de técnicas e dos fazeres como o trabalho do artesão, mas mediação comprometida com os saberes e com o conhecimento, pois embora prática, almeja saberes que somente através da reflexão e do olhar problematizador poderá alcançar objetivos intencionados através dos “conteúdos”

disponibilizados na escola, na universidade, etc., conforme analisa Zaballa (2002, p. 217), *quanto mais relações for possível estabelecer entre os novos conteúdos e os esquemas de conhecimento já existente, mais possibilidades a pessoa terá de responder a situações ou a problemas complexos.*

Assim, a trajetória acadêmico-científica dos futuros professores na universidade, transita pelas oportunidades que lhes são oferecidas de experimentar, construir, vivenciar, fazer e conhecer. E esses percursos, volto a repetir, são conquistados, mas também construídos através da mediação didático-pedagógica como uma atitude repleta de objetividades, *“habilidade adquirida que só pode ser construída através de um processo sistemático e contínuo”* (SAVIANI, *apud* FERREIRA, 2006, p. 59) , há portanto, aí mais uma vez, um chamamento ao papel da universidade, pois é através dos estudos disponibilizados por ela que o professor poderá ser *uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem* (MASETO, 2010, p. 175).

As práticas curriculares nos cursos de graduação em Letras e História do Programa Darcy Ribeiro, perpassam por 4 (quatro) dimensões: a dimensão sócio-política, a dimensão educacional, a dimensão escolar e a dimensão sala-de-aula, cujo eixo articulador é a metodologia de projetos. Devemos reconhecer que a metodologia de projetos enquanto intervenção pedagógica possui um caráter atitudinal, procedimental e conceitual (ZABALLA, 2002, p. 214), portanto, embora uma atividade que visa romper com métodos tradicionais de aprendizagem, almeja que os alunos aprendam a pensar e a problematizar, construindo habilidades e competências para isso. Sendo assim, é Hernández & Ventura que nos adverte,

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas e hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998, p. 61).

Como podemos ver, a metodologia de projetos articulada às práticas curriculares enquanto disciplina dos cursos de graduação de professores, envolve conhecimentos teórico-metodológicos que possam subsidiar as práticas que serão desenvolvidas nas escolas durante as vivências, (pois não se parte do nada e do espontaneísmo), e não o contrário, ou seja, as vivências práticas subsidiarem os conhecimentos teórico-metodológicos (pois os fazeres se aprende até mesmo pela observação e pela imitação) e, portanto, um norteamento através da

metodologia de projetos envolve intencionalidades, objetivos, métodos e avaliações sistemáticas, senão não é projeto.

Diante disso, entendemos que na realidade das nossas experiências com os cursos de graduação em História e Letras, há grandes vazios teórico-metodológicos decorrentes de metodologias de ensino que não priorizam uma didática esclarecedora e problematizadora e um currículo multidisciplinar que ajude os alunos a conectarem os saberes e o conhecimento com os fazeres pedagógicos, tomando distância de certa maneira do fazer ou do reagir, interrogando-se sobre o sentido e o fim de um ou outro fazer (FOUCAULT, 2004 *apud* FISCHER, 2011, p. 234).

Se essa situação atenua a responsabilidade da universidade por uma formação de professores com maior qualidade, nem por isso a invalida, pois capacitar continuamente os professores formadores, oferecer melhores condições físicas e acadêmico-científicas aos cursos, assim como melhores salários e condições de trabalho aos professores que se dedicam aos programas contemplados por ela, são algumas das reflexões que a universidade precisa fazer na perspectiva da melhoria da formação de professores e logo, da educação vista sob um ângulo amplo e heurístico. Podemos inferir que as práticas curriculares em nossa realidade se ressentem de melhores condições acadêmico-científicas do nosso alunado.

5. RESULTADOS DA ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme pontuado anteriormente, as práticas curriculares nos cursos de graduação em Letras e História através do Programa Darcy Ribeiro, são consideradas 04 (quatro) dimensões que se complementam entre si (sócio-política, educacional, escolar e da sala de aula), contribuindo assim, na reflexão teórico-metodológica necessária à construção do conhecimento e saberes necessários aos futuros professores. Entretanto, vale a pena ressaltar de forma enfática, que essas dimensões não estão isoladas e desconectadas de conhecimentos e saberes da História, da Sociologia da Educação, da Filosofia da Educação, da Metodologia Científica, da Linguística, etc., pois embora campos específicos, necessárias são as interfaces no campo didático-pedagógico para que o aluno possa compreender e *pensar certo, superando o olhar ingênuo* (FREIRE, 1996, p. 18).

Ao aplicarmos um questionário semiaberto contendo 10 (dez) questionamentos, destacaremos aqui, os dados mais relevantes em virtude da característica um tanto breve desse

relato. Assim, no intuito de compreender melhor as concepções dos alunos acerca das categorias teoria e prática, perguntamos:

1) Você lê, reflete e analisa bem o material disponibilizado nas disciplinas cursadas?

75%	Respondeu não ler os textos por falta de tempo
20%	Dá “uma olhada” próximo a trabalhos e avaliações
5%	Respondeu que lê ou textos “mais ou menos”.

Esta pergunta teve como objetivo identificar nos alunos, de fato, o hábito de ler, refletir e analisar o material disponibilizado nas disciplinas cursadas no sentido apaixonadamente defendido por Freire, quando afirma que *a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto* (FREIRE, 1989, p. 9). A partir do alto percentual da não leitura do material, para nós, implica em um profundo déficit da capacidade argumentativa, da ampliação do conhecimento geral, do senso crítico e da criatividade, entre outros fatores.

2) Você compreende os textos que lê sobre as diversas linhas do conhecimento pleiteados na universidade?

70%	Considerou que os textos são muito complexos
20%	Sentiu falta dos feedbacks dos professores para compreender melhor os textos
10%	Considerou os textos “mais ou menos fáceis”

Essa pergunta objetivou entender de que forma os alunos estão interagindo com o material que lêem e o grau de suas compreensões acerca dessas leituras. Como se pode perceber, a falta de leitura associada à baixa compreensão dos textos é o “calcanhar de aquiles” no desenvolvimento de atividades, debates, explanações, produções, reproduções, etc. pois existe até então, uma lógica clara: se o aluno não lê é óbvio que não irá compreender e se, ao ler, não compreendeu os assuntos e temas em suas complexidades ou compreendeu-os de forma parcial, equivocada, fragmentada, é um ponto bastante agravante dado que o *“conhecimento científico não pode construir-se sem crítica [...] portanto o risco do que parece claro é o que impede de tomar consciência da teoria”* (CAMILIONI, 1997, p. 15, tradução nossa). Assim, leituras e aligeiradas e sem uma reflexão mais acurada, poderá contribuir na formação de ideias distorcidas e em práticas equivocadas.

É importante assim, que na universidade, os professores formadores dêem feedbacks seguros, ajudando os alunos a compreenderem melhor o que estão lendo e busquem em seus campos de conhecimento metodologias facilitadoras que “clareiem” seus pressupostos a fim de que os alunos possam construir suas próprias ideias.

3) Qual(is) disciplina(as) cursada(s) proporcionou(ram) oportunidades no desenvolvimento de práticas que contribuirão na sua formação inicial como futuro(a) professor(a)?

70%	Práticas Curriculares
25%	Não há conexão entre as disciplinas cursadas e as práticas
5%	Poucas (não citaram quais)

Essa questão objetivou identificar as interfaces das disciplinas já cursadas com as práticas que serão necessárias ao trabalho docente. Ao apontarem, na maioria, a disciplina Práticas Curriculares, percebemos que os alunos compreendem esse componente curricular como aquele que é mais importante e responsável pelos seus futuros trabalhos nas escolas, as conexões com conhecimentos anteriores nesse contexto, foram praticamente nulas, conforme se percebe nos percentuais apontados. Constatamos, também, através dos trabalhos que envolveram projetos didáticos nas escolas (metodologia de projetos), que, além dos alunos não saberem fundamentar, buscar um marco teórico, as temáticas propostas sempre embasadas em atividades já tão “trabalhadas” nas escolas, ratificam a desconexão entre o ensino na universidade e as práticas curriculares, uma vez que essas se mostraram repetitivas e acríticas. Os saberes, construídos, portanto, a partir dessa disciplina, se configurou, a priori, em uma prática do saber, ou seja, saberes práticos que envolvem elaboração do projeto pedagógico, atividades na escola-campo sempre pré-elaborada, “aplicabilidade” do projeto, relatório e a socialização dos trabalhos em grupos sempre de caráter “apresentação”. Sem querer homogeneizar, observou-se acentuada ausência de senso crítico, de uma observação mais sistemática e problematizadora que, embora prática, implica uma relação que deverá ser compreendida como práxis e logo, como gestão do conhecimento, desenvolvimento do pensamento complexo, movimento que se opera no meio físico e social e na possibilidade de uma formação inicial que nunca partirá do “zero”.

4) Quais ações metodológicas os docentes formadores realizam em suas aulas com vistas ao desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos?

60%	Considera as ações desenvolvidas em sala de aula bastante tradicionais; poucas oportunidades.
15%	Sente falta da conexão teoria/prática e maior espaço para leitura e estudos dos textos disponibilizados.
25%	Respondeu que a maioria dos professores se prendem unicamente às suas disciplinas.

Buscamos identificar a partir dessas duas últimas perguntas (4 e 5) se realmente os alunos reconhecem e compreendem a necessidade da conexão entre o ensino na universidade e suas futuras práticas como professores. Conforme pudemos constatar através do questionário, esses percentuais nos mostram sinais que nem sempre queremos ver e que muitas vezes ficam silenciados nos debates sobre a formação de professores na universidade: *uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas [...], ter elementos para compreender e ultrapassar perspectivas que limitam o trabalho docente* (LÜDKE, 2011, p.32). Portanto, é preciso que a universidade incentive um currículo onde as diversas linhas do conhecimento não se fechem em si mesmas, ao contrário, possa religar os saberes e implementar práticas que ora específica e ora holística, possam superar os descaminhos de conhecimentos aligeirados e de práticas curriculares irrefletidas.

5) O que são práticas curriculares e qual sua importância para a formação inicial de professores?

65%	São fazeres pedagógicos nas escolas e são importantes para que os professores aprendam a fazer projetos didáticos, etc.
20%	É uma disciplina que ensina a trabalhar com a metodologia de projetos na escola. É importante para saber aplicar os projetos didáticos na escola.
15%	É aprender como trabalhar na salas de aulas. É importante porque aprende-se “muitas coisas”.

Como podemos ver, a maioria dos nossos alunos compreendem as práticas curriculares sob dois pólos: primeiro, como fazeres da prática e segundo, como um componente que “ensina” a elaborar projetos didáticos, à instrumentalizar a técnica. É necessário, portanto, destacarmos, novamente, a ênfase dos formandos em Letras e História nessa disciplina, como alguma coisa que *“finalmente chegou para ensinar fazer”* ou como aquela *“que é responsável pelo conhecimento e saber necessários para o trabalho docente”*. Vale então, colocarmos as práticas curriculares em seu devido lugar: como mediação e como práxis. Como mediação não poderá prescindir do conhecimento e saber que é tão necessário *“ao olhar colocado sobre o*

mundo e sobre as coisas interrogando” (ARDOINO, in MORIN, 2010, p. 232) e como práxis, não poderá abdicar da formação como fonte de vida, da ação que visa criar e recriar realidades.

Nessa perspectiva, a prática curricular não pode ser um conhecimento ou um saber que por si só será capaz de ajudar os alunos a compreenderem as contradições existentes no tecido social e, portanto, nas escolas. É preciso assim, saber interpretar, analisar e dialogar com aquilo que não podemos conhecer de imediato senão através da teoria (reflexão rigorosa) e prática (atividades e fazeres) entendidas como categorias indissociáveis e polos complementares de uma mesma totalidade (FERREIRA, 2007, p. 57).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse relato de experiência, buscamos apontar e discutir alguns fatores que consideramos *sine qua non* para a formação de professores na universidade, colocando no centro das reflexões as práticas curriculares e suas interfaces com o ensino, dando especial destaque à necessidade da construção do conhecimento e dos saberes necessários ao trabalho docente através da mediação sistemática e de uma práxis que possa ser construção de vida.

A partir dos dados coletados, foi possível identificar a necessidade premente que os alunos da graduação em História e Letras do Programa Darcy Ribeiro têm, na construção do conhecimento teórico-metodológico com vistas à otimização de aprendizagens relevantes e necessárias à formação inicial de professores, tendo em vista que ensino e formação são categorias diferentes, porém, paradoxalmente, indissociadas.

Assim, é preciso considerar-se, na universidade, que formar professores é estar intimamente comprometido com a cidadania e com a democracia, portanto, a gestão do conhecimento é fator que deve ser a mola propulsora das práticas que se desenham nesse contexto, uma vez que essa instituição propõe-se a ensinar e formar. Entretanto, nas experiências vivenciadas com a disciplina Práticas Curriculares, percebeu-se que é preciso estabelecer na universidade, didáticas que considerem que o aluno enquanto sujeito epistêmico não está “pronto”, e os ajude a construir o conhecimento e os saberes. Nesse sentido “fazer universidade é uma proposta metodológica”.

Para tanto, defendemos, também, a ideia de um currículo transdisciplinar, pois o conhecimento ultrapassa as barreiras e os limites de áreas específicas, e no mundo de hoje, a religação dos saberes é mais que desejada, é possível, diante dos meios tecnológicos e viáveis através de diálogos mais fecundos no processo de ensino e aprendizagem na universidade com

vistas a estabelecer reais conexões entre esse binômio. Assim, é preciso na realidade concreta dos alunos dos cursos de graduação em Letras e História, experiências e vivências que lhes possibilitem construir e conquistar suas aprendizagens numa formação inicial de melhor qualidade.

A partir de tudo que nesse relato foi exposto e refletido, entendemos que esse trabalho poderá contribuir para a reflexão e investigação de ações que possam ajudar professores e alunos a compreenderem as complexas interrelações entre a prática do saber e o saber da prática, assim como discutir ensino e formação numa perspectiva de manter sempre vivo o debate acerca da formação inicial de professores.

Recebido em: Março de 2014

Aceito em: Outubro de 2014

REFERÊNCIAS

- APPLE, W.M. *et all.* **Educação Crítica – Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L9394.htm>. Acesso em 08/11/2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/nº 9. Brasília, 08 de maio de 2001. 70p.
- CAMILLONI, W. R. A. **El saber didáctico**. Paidós, 2010 – Buenos Aires.
- CAMILLONI, W. R. A. **Los obstáculos epistemológicos em laenseñanza**. Gerdisa, Barcelona, 1997.
- CANDAU, V. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010.
- CHARLOT. B. **Da relação com o saber – elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT. B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FERREIRA. C.S.N. **Formação humana, práxis e gestão do conhecimento**. Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **A Pedagogia do oprimido. Saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 12ª ed. Papyrus, 2011.

MASETO, M. T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior.** São Paulo: Avercamp, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** Bertrand Brasil, 2010.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTÁN, G. J. **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALLA. A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALLA. A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma análise para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.