

A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR VIVIDA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA PUC-CAMPINAS: ALTERAÇÕES VIABILIZADORAS

Marina de Macedo Arruda*

"Compreender o fenômeno, é atingir a sua essência; mas sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, essa essência seria inatingível" (Kosik, 1976).

INTRODUÇÃO

Abordamos, no presente trabalho, a temática da Formação do Educador, focando, especialmente, a Proposta Pedagógica vivenciada pela Faculdade de Educação da PUC-Campinas e as necessárias alterações curriculares que se fizeram necessárias à sua consolidação.

Procuramos explicitar o embasamento teórico que norteou essas alterações, posto que novas propostas educativas emergem, sempre, de necessidades vivenciadas, detectadas pelo mesmo olhar que aponta as possibilidades de mudanças, também elas teoricamente alicerçadas.

Assim, aqueles aspectos curriculares tidos apenas como providências técnicas, ultrapassam essa categoria por emergirem de opções teoricamente fundamentadas.

PRELIMINARES

"Quando as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido" (Silva, 1997, p.7) e as alterações nele processadas têm que convergir em objetivos com a necessidade formativa então percebida.

Todo ideal educativo traduzido em Objetivos Educacionais traz, em seu bojo, a necessidade de certas condições imprescindíveis à sua consolidação.

Em outras palavras, intenções emancipadoras serão apenas utópicas, no sentido vulgar do termo, se não se alicerçarem em meios viabilizadores. As modificações desses meios trazem, em si, o germen daquelas aspirações que as

* Docente da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, Coordenadora de Estágios das Licenciaturas da PUC-Campinas.

motivam e necessariamente não de ser coerentes com as transformações almejadas.

O reconhecimento da singularidade dessas alterações mediadoras e viabilizadoras das mudanças mais amplas e substanciais é tarefa árdua que requer discernimento e lucidez, capazes de subordinar as necessárias providências técnicas às considerações éticas que solicitaram tais providências.

Os meios subordinam-se, assim, aos valores formativos últimos, de modo que aquela realidade tradicional que não mais satisfaz, por não oportunizar as transformações necessárias, passa a ser vista como empecilho à consecução dos novos ideais, havendo necessidade de sua superação. Substituí-la, ultrapassá-la, transformá-la em condições estruturais necessárias às mudanças almejadas, torna-se condição de exequibilidade dos novos ideais.

Questões relativas ao papel das instituições formadoras dos profissionais da educação (que corporificam os ideais educativos) e ao currículo, (meio pelo qual tais ideais se concretizam), na manutenção e/ ou transformação de valores sociais, não são características dos nossos dias. Entretanto, são agora por nós retomadas com a intenção de explicitar que alterações curriculares postas como necessárias à consecução de mudanças educacionais, não se restringem à abordagem técnica de meios necessários a determinados fins, mas são providências embasadas em considerações teóricas que possibilitam mudanças estruturais, viabilizadoras de propostas mais amplas.

Concordando com Giroux (1997), são providências que redundam na subordinação das técnicas, às considerações éticas.

Além disso, as alterações curriculares necessárias à formação de um novo educador explicitam, por sua vez, a necessidade de opções metodológicas que se corporifiquem em novas propostas educacionais, em fina sintonia com os fins últimos.

Questionamentos sobre a melhor maneira de se abordar um determinado conhecimento, que, segundo Giroux, não deve ser entendido como conhecimento sobre uma realidade externa, mas prioritariamente como auto-conhecimento orientado em direção à compreensão crítica e à emancipação, (Giroux, 1997:46), remetem-nos a significativas questões metodológicas.

Todo conteúdo formativo necessita ser bem trabalhado metodologicamente. Entretanto, teóricos educacionais tradicionais, valendo-se de um discurso positivista, valorizam em demasia as técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental à sociedade, focando a escola apenas como *locus* de instrução.

Ultrapassando essa conotação, vemos a necessidade de oportunas opções metodológicas, que darão movimento à estrutura curricular então solicitada. Há que se ultrapassar racionalidades tecnocráticas, alargando nossas concepções

para podermos optar pela maneira mais oportuna de tirarmos daquela proposta curricular então implantada, toda possibilidade educativa que dela almejamos.

Portanto, ideais educativos remetem-nos às necessárias mudanças estruturais, que, por sua vez, solicitam opções metodológicas coerentes e adequadas aos fins propostos.

Tendo como objetivo, no presente Trabalho, explicitar a vivência da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, no tocante às alterações curriculares e metodológicas que viabilizaram sua atual proposta de formação do educador, passamos à particularidade, em consonância com essas considerações introdutórias.

A REFORMULAÇÃO CURRICULAR EXIGIDA PELO PROJETO PEDAGÓGICO

Na década de 80 a PUC-CAMPINAS mobilizou-se em torno da construção do seu Projeto Pedagógico, motivada pela necessidade de superar a grave crise institucional que, nos últimos anos, vinha vivenciando.

O processo de reestruturação da Universidade passou pela elaboração dos Projetos Pedagógicos das várias Unidades Acadêmicas de modo que conjuntamente constituíssem o Projeto Pedagógico da Universidade. A Faculdade de Educação se engajou nesse movimento e por conta de seu Projeto Pedagógico propiciou transformações nos âmbitos administrativo e pedagógico.

A elaboração da Proposta de Reformulação dos Cursos da Faculdade de Educação constituiu-se em uma das metas do Projeto Pedagógico desta Unidade e, também, no seu maior desafio pois objetivava-se, em última instância, a transformação do educador, o que demanda pensar-se, de outra maneira, a sua formação. Dessa forma, esta Unidade engajava-se, em 1981, no movimento amplo da PUC-Campinas, que objetivava a construção de uma nova Universidade.

Nessa explicitação incluem-se: o perfil do educador que se pretende formar e a preocupação com a maneira de formá-lo, inclusive as exigências necessárias para a consecução desses objetivos.

Pretendia-se, com a Reformulação, a formação do educador crítico, criativo, perspicaz diante da realidade do ensino, e da realidade de seu país, a ponto de compreendê-la, comprometendo-se com ela responsabilmente. Tal formação terá que oferecer-lhe oportunidade de vivências significativas, facilitadoras de produção de conhecimento que não poderá ser nem apenas teórico, nem apenas prático.

O conhecimento crítico da realidade, seu questionamento, parece-nos, é condição para que o futuro educador possa nela atuar, possa nela intervir, de

forma responsável e lúcida. Por isso, a organização estrutural dos Cursos da Faculdade de Educação contempla inicialmente, a formação social dos alunos oferecendo-lhes conhecimentos teóricos para a compreensão da prática.

Esse procedimento favorece o conhecimento crítico da realidade educacional, a partir da visão ampla da sociedade, o que se objetiva com as disciplinas que constituem o "Núcleo Comum" do currículo dos cursos de formação de Professores da Faculdade de Educação: Pedagogia e Pedagogia: Formação de Professores para Deficientes Mentais e da Audio Comunicação. São elas oferecidas ao longo dos cursos, mas concentram-se nas séries iniciais.

Esse conhecimento da realidade e essa compreensão crítica da sociedade não garantem a consecução da práxis libertadora, proposta no Projeto Pedagógico.

Há que se vivenciar essa realidade. As disciplinas Práticas Profissionais, nas séries iniciais, segundo a própria proposta, têm o objetivo de criar as condições materiais para a aquisição do conhecimento crítico da realidade, de oferecer "ao aluno a oportunidade de elaborar projetos de atuação em instituições da comunidade", de "promover a integração da Universidade (Faculdade de Educação) com as instituições, visando a cooperação mútua" (Machado, 1993, p.110).

A disciplina Prática Profissional Supervisionada I, na primeira série do curso de Pedagogia prioriza a natureza sócio-política da educação, valorizando a figura do educador-pesquisador ao lado dos alunos e outros profissionais da educação.

A instituição escolar passa a ser objeto de estágio propriamente dito, a partir da 2ª séries dos seus cursos, através da disciplina Prática Profissional Supervisionada II.

A Reformulação dos cursos da Faculdade de Educação cuidou de garantir que as "Práticas" estejam presentes, desde as séries iniciais, isto é, desde o início da formação dos futuros educadores.

Em trabalhos anteriores, especialmente na nossa Dissertação de Mestrado (Arruda, 1996), já dissemos que tal estratégia justifica-se pelo entendimento que se tem da relação teoria-prática, que aponta a necessidade da inserção do aluno na realidade educacional desde o início de sua formação, o que favorece a visão crítica da educação na sociedade brasileira. Com essa inserção do aluno na prática, não se busca explicitar modelos, ou sugerir normas a serem reproduzidas. A nosso ver, isso levaria à acomodação, quando o que se busca é exatamente a postura questionadora que desacomoda e propõe transformações.

A reflexão sobre a ação educativa vivenciada levará ao conhecimento crítico e este poderá contribuir para a busca de ações que permitam a transformação da realidade. Essa reflexão exige a articulação necessária entre as

“Práticas” e as demais disciplinas dos Cursos e especialmente das “Práticas” entre si, visto que os conteúdos destas disciplinas que se voltam para a formação do docente e do pedagogo não docente não podem tender à fragmentação, que se deseja evitar na atuação do profissional do ensino.

Novamente, necessitamos particularizar nossa reflexão para podermos explicitar como esse intento é alcançado no âmbito da Faculdade de Educação.

Essa particularização do fazer pedagógico do Professor de Prática dentro dos cursos de Faculdade de Educação necessita ser fundamentada com base na compreensão da formação do educador, valendo-se da relação teoria-prática, pois reputamos que esta é realmente, uma questão básica na formação do educador.

Quanto aos estágios curriculares nos cursos de Licenciatura, comumente vistos como o momento da prática, após toda a teoria, tal questão é fundamental pois geralmente encontramos, *“principalmente nas questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, essa visão dicotômica, que induz ao confronto e a separação entre a teoria e a prática, como se fossem polos opostos”* (Candau e Lelis, 1983:13).

Para Schmied-Kowarzik *“a prática configuraria de início o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria, graças à qual se tornaria, contudo, uma prática orientada conscientemente. Prática e teoria, portanto, dependeriam e seriam referidas inevitavelmente uma em relação à outra”* (1983:10-11).

Parafraseando Chauí, a relação entre teoria e prática é, de fato, uma relação simultânea e recíproca. Como unidade não significa identidade, há clara e nítida distinção entre ambas, dentro de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada, segundo Chauí, pela relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência de uma em relação à outra (1980 apud Candau e Lelis, 1983:13).

Nesse enfoque, a teoria não mais comanda a prática, nem a torna dependente das suas idéias, mas também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. Por sua vez, a prática não significa aplicação da teoria. Com essa visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática.

Para Candau e Lelis (op. cit. p. 15) mesmo que se afirme o primado da prática, isto implica um grau de conhecimento da realidade que se deseja transformar. Mas, conhecimento significa uma teoria elaborada a partir da reflexão crítica da realidade e deve retornar à prática com nova compreensão sobre ela e com novas propostas, no sentido do seu aperfeiçoamento.

Por ser transformadora da realidade, a prática é criadora, pois, diante das situações inusitadas, o homem cria suas soluções. Assim consideradas, a teoria e a prática educativa constituem-se o núcleo articulador da formação do

educador e devem ser trabalhadas simultaneamente, pois há entre elas implicação mútua (conforme Schmied-Kowarzik, op. cit., p.10).

A visão etapista (primeiro a teoria, depois a prática) e fragmentada (habilitações distintas, alocadas de forma estanque e separadas no currículo) muito comum nos cursos de formação do educador, precisa ser abolida. A Faculdade de Educação contrapõe à dicotomia gerada pelo Parecer 252/69, a sua proposta generalista, distribuindo as disciplinas responsáveis pelas habilitações a partir da segunda séries dos seus cursos. Forma-se, assim, o especialista no educador.

Na visão de unidade, que defendemos, segundo Candau e Lelis, a teoria é revigorada. "Deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através de orientação de linhas de ações" (op. cit, p. 16).

Em outras palavras, a teoria explicita a realidade ao tempo que orienta a ação que pode mudar essa realidade.

Nesse sentido, não compete apenas às disciplinas "Práticas" trabalhar a unidade teoria-prática. Todos os componentes curriculares devem fazê-lo, com diferentes configurações, "para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica" (op. cit. p. 17).

A íntima conexão entre teoria e prática é fundamental, como vimos, no campo educacional e isso se deve à própria natureza da Pedagogia: Ciência da Prática, que se utiliza dos resultados da investigação científica de outras ciências como a Psicologia, a Sociologia, Biologia, Filosofia... para a compreensão do fenômeno educativo; seus conhecimentos característicos forjam-se na relação entre a teoria e a prática, à luz dos saberes científicos de que se utiliza.

Uma ciência prática, como a define Kowarzik, tem que recorrer ao referencial produzido por essas outras ciências. Este fato, entretanto, tem erroneamente levado a ciência pedagógica a diluir-se nas ciências da educação, ignorando-se que ela é ciência da educação, a serviço dos educadores.

Dáí concordarmos com Schmied-Kowarzik:

"A pedagogia só pode ser ciência prática, da e para a educação quando se compromete com o esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que seu saber da e para a educação é mediatizado pelo educador (...) Está a serviço dos educadores" (1983:129).

Se ignorarmos essa responsabilidade, estaremos invalidando sua contribuição enquanto ciência, pois a Pedagogia tem essa identidade: está definitivamente compromissada com a ação educativa concreta, dirigida às gerações em processo de humanização, informal ou institucionalmente posta.

A EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA

A unidade teoria-prática preconizada pelo Projeto Pedagógico é viabilizada pela Reformulação dos Cursos, na alteração curricular da Faculdade de Educação implantada a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 208, de 10/3/87, valendo-se, como dissemos, da permeabilidade das disciplinas "Práticas" e daquelas do núcleo comum, com predominância das primeiras, nas séries finais e das últimas, nas séries iniciais.

Entretanto, essa providência técnico-pedagógica não garantiria, a nosso ver, a consecução desse objetivo, que se consolida nas ementas e na metodologia das Práticas Docentes (as que contribuem na formação do professor) e das Práticas Não Docentes (que contribuem também para a formação do Orientador Educacional, do Administrador Escolar e do Supervisor de Ensino), que se complementam na formação conjunta do especialista e do docente.

Essas ementas explicitam o **atendimento à análise crítica da prática educacional** ou da **atuação do pedagogo** (conforme se refiram a docência ou a não-docência); e o **propósito da elaboração e desenvolvimento de projetos de atuação na realidade escolar**.

Para tanto, a metodologia adotada explicita como fundamental o envolvimento do aluno na instituição que o recebe como estagiário, de modo a interagir com ela, a fim de tão bem conhecê-la, a ponto de poder propor formas alternativas de atuação.

Ao inserir-se na escola, ao contextualizá-la, a problemática específica daquela realidade é explicitada ao aluno. Infere-se aqui a importância do seu embasamento crítico, oportunizado pelas outras disciplinas da série ou das séries anteriores, que se constituem facilitadores do processo de análise da educação que ali se processa e da sociedade que a respalda, possibilitada pela alteração curricular, objeto deste trabalho.

A problemática educacional detectada e analisada pelo aluno vai lhe sugerir propostas de atuação; essas propostas constarão do seu Projeto de Atuação que será por ele desenvolvido durante o ano letivo, junto à Unidade Escolar, devidamente autorizado pelo Diretor da Escola e orientado pelo Professor Supervisor do Estágio.

Na medida em que o estagiário intervém, seu Projeto de Atuação lhe possibilita: um conhecimento mais profundo da realidade escolar, ou seja, sua análise crítica, a ponto de desenvolver propostas efetivas para transformá-la; a iniciação da pesquisa na graduação, pela possibilidade de intervenção na realidade e a produção do conhecimento pela reflexão oportunizada nas aulas de Prática e nas supervisões de estágio, pelo coletivo docente e discente.

O cumprimento da carga horária torna-se agora, conseqüência desse envolvimento, pois o desafio da execução do Projeto proposto supera e minimiza o aspecto burocrático da somatória das horas de estágio ⁽²⁾.

Percebe-se aqui a necessidade do envolvimento sistemático do Professor de Prática, que também é o Supervisor de estágio e o seu acompanhamento constante da atuação do aluno, garantidos pelas horas de Supervisão, moduladas em função da sua docência. O Professor de Prática precisa, por isso, deter, além de sólida formação, a vivência necessária junto aos graus de ensino que antecedem a universidade.

As supervisões acontecem em horário diferente daquele exigido pela carga horária semanal da disciplina, em sessões individuais ou grupais. Essa supervisão seria melhor realizada se houvesse a possibilidade do acompanhamento do aluno "in loco", isto é, no próprio campo de estágio, ou se nele o aluno pudesse contar com aquele serviço de apoio e assessoramento ao Diretor da Escola-Campo. Talvez sejam essas nossas futuras conquistas.

Nessa dinâmica que inclui a leitura crítica da realidade escolar e a conseqüente proposta de atuação por parte do estagiário reside, a nosso ver, a vivência da práxis criativa, proposta pelo Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação. Mais ainda, segundo nosso ponto de vista, nos estágios curriculares desenvolvidos, conforme o relatado, reside a possibilidade concreta da articulação necessária entre a Universidade e a Escola de ensino Fundamental e Médio - proposta que muito valorizamos.

Este aluno estabelecerá a ligação necessária entre as instâncias educativas, articulando a escola que hoje temos com a Universidade, a fim de juntas pensarem a realidade educacional de forma a suscitar transformações.

Poderá, assim, o estagiário, contribuir na consecução dos objetivos propostos pela Unidade Escolar, fornecendo à Universidade espaço para uma efetiva política da extensão.

A escola de ensino fundamental e médio, também igualmente responsável pela formação dos futuros pedagogos, poderá beneficiar-se dos Projetos de atuação, desenvolvidos pelos alunos, necessitando, para isso, organizar-se.

Vistos dessa forma os estágios curriculares trazem para a Universidade o conhecimento concreto da escola; para a Escola de Ensino Fundamental e Médio, a possibilidade de aprofundamento das reflexões e desenvolvimento de

⁽²⁾ Decreto Federal nº 87.497 de 18/08/82 que em seu art. 4º delega a competência da regulamentação de carga horária, duração e jornada de estágio curricular às Instituições de Ensino.

ações que contemplem as suas necessidades e para o próprio aluno, futuro profissional da educação, um conhecimento crítico da realidade.

Poderá o estagiário ver-se, de forma antecipada, no exercício de sua futura profissão; avaliar-se, analisar-se, auto-afirmar-se e com ela comprometer-se.

Entretanto, a Universidade e a escola nem sempre percebem o horizonte possível de mudanças no cotidiano escolar, o qual, por meio dos estágios poderia ser implementado.

Há necessidade de sistematização das experiências positivas, o que requer avaliação constante de atuação do estagiário; mediante o envolvimento efetivo do Professor Supervisor de estágio.

Os estágios não se constituem em treinamentos; são oportunidade de vivência profissional.

Tudo o que dissemos explicita porque a "Faculdade de Educação assume a responsabilidade de organizar melhores oportunidades de vivência profissional, para que possa o estagiário obter benefícios dessas experiências", conforme trecho extraído do seu Projeto Pedagógico. Os cursos de formação do educador e as instituições escolares de ensino fundamental e médio estão assim, reciprocamente comprometidos.

Com essa finalidade, isto é, visando a exequibilidade deste propósito, foi criada a Coordenação de Estágios ⁽³⁾, cujas funções também estão explicitadas no mesmo Projeto Pedagógico.

Temos como certo, porém, que desencontros e omissões ainda persistem e, nesse caso, temos que considerar os entraves existentes em ambas as instâncias: Universidade e Escola Pública, os quais dificultam a articulação desejada, porém importante passo já demos na implementação curricular e metodológica focadas pela Reformulação dos cursos da Faculdade de Educação da PUC-Campinas, hoje já consolidada e constantemente repensada.

⁽³⁾ Vimos exercendo essa função, na Faculdade de Educação, desde 1987, coordenando os estágios desta Unidade e das demais Licenciaturas da PUC-Campinas, junto as quais a Faculdade de Educação tem responsabilidade pedagógica. Entre as atribuições dessa Coordenação consta a busca de intercâmbio entre a Faculdade e o campo de trabalho, visando melhor organizar essa oportunidade de vivência profissional.

BIBLIOGRAFIA

- ARRUDA, Marina de M. *A Universidade e o Ensino Fundamental e Médio: Os estágios curriculares como articulação viável*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, 1996.
- CANAU, Vera M. e LELIS, Isabel A. *A relação teoria-prática na formação do educador*. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional, 1983.
- GIROUX, Henri A. *Os professores como intelectuais. Rumos a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MACHADO, Vera L.C. *O Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação da PUC-CAMPINAS: seus pressupostos filosóficos e pedagógicos*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, 1993 (mimeo).
- SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética. De Aristóteles a Paulo Freire*. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e Cultura: uma visão pós-estruturalista*. In: *Cadernos de Pedagogia*, nº 2, UNICAMP, 1997.