



Discutindo a prática como componente curricular na formação inicial de professores de matemática

Roberto **Preussler**

Professor de Educação Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Câmpus Santa Rosa/RS.

Brasil

roberto.preussler@iffarroupilha.edu.br

Neiva Ignês **Grando**

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo/RS.

Brasil

neiva@upf.br

Resumo

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as Licenciaturas foram publicadas pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) em 2001 e nutrem uma discussão sobre a Prática como Componente Curricular (PCC). Essa foi inserida no currículo de todas as Licenciaturas para a formação inicial de professores e sua carga horária mínima ocupa, aproximadamente, 15% do total dos cursos. Nesta discussão apresentam-se argumentos para pensar algumas questões relacionadas à Prática como Componente Curricular: (1) hipóteses que levam o CNE/CP a determinar 400 horas de PCC no currículo das licenciaturas; (2) como essa atividade é concebida e quais ações são propostas pelos legisladores; (3) haveria possibilidade de um diálogo entre a proposta do CNE/CP com a proposta de educação de John Dewey, a qual concebe a educação como uma contínua reorganização da experiência educativa?

Palavras-chave: Prática como Componente Curricular, Experiência educativa, Formação inicial de professores.

Resumen

En Brasil, las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para las licenciaturas fueron publicadas por el Consejo Nacional de Educación/Consejo Completo

(CNE/CP) en 2001 y nuten una discusión sobre a Práctica como Componente Curricular (PCC). Esto fue incluido en el plan de estudios de todas las licenciaturas de formación inicial del profesorado y su carga de trabajo mínima ocupa aproximadamente el 15 % de todos los cursos. En esta discusión se presentan argumentos para pensar algunas cuestiones relacionadas con la Práctica como Componente Curricular: (1) los supuestos que conducen el CNE/CP para determinar 400 horas de PCC en el plan de estudios de educación universitaria; (2) cómo esta actividad está diseñada y qué acciones son propuestas por los legisladores; (3) no habría la posibilidad de un diálogo entre la propuesta de la CNE/CP con la propuesta educativa de John Dewey, que ve la educación como una reorganización continua de la experiencia educativa?

Palabras clave: Práctica como Componente Curricular, experiencia educativa, formación inicial del profesorado.

Introdução

Ao viver o contexto da educação básica brasileira e o da formação inicial de professoras evidencia-se a necessidade de intensificar essa formação; qualificar as aprendizagens; rever a postura dos alunos diante dos modos de ensinar na escola e sua relação com os modos de vida social; necessita-se de práticas pedagógicas que valorizem os recursos didáticos; a informatização e os meios de comunicação; a relação dos pais no processo escolar dos filhos; enfim, diversos fatores que têm implicação direta no processo educativo e desafiam os educadores.

As dificuldades em caracterizar as demandas à formação inicial de professores de Matemática para a educação básica são muitas. Não menos e nem menores são as possibilidades de falhas e omissões na tentativa dessa caracterização. O que se sabe é que as questões apontadas são presentes no contexto escolar brasileiro – acadêmico e da educação básica – que de alguma forma devem participar na formação inicial de professores.

Por isso, entendemos ser necessário intensificar a discussão sobre as práticas pedagógicas no processo de formação. Não há dúvida de que o contexto da formação de professores de hoje é mais complexo ou, pelo menos diferente. Percebe-se a necessidade de uma autonomia profissional que permita ao docente refletir sobre as demandas do contexto social, identificando para quem, o quê e como ensinar.

Na formação inicial não cabem mais práticas pedagógicas que objetivam o futuro trabalho do docente. As demandas escolares são hodiernas, amplas e complexas e, por isso, ela deve preparar um profissional sensível e atento às mudanças do contexto social em que a escola básica está inserida. Na sala de aula os docentes encontram reflexos da sociedade em que estamos inseridos, devendo fazer desses, instrumentos para situar o ensino e seu desenvolvimento profissional.

No Brasil, a partir da publicação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, é possível reconhecer uma acentuada importância atribuída à educação e à valorização da formação de seus profissionais. O reconhecimento do valor dessa formação é citado em vários documentos do CNE/CP, por exemplo, o Parecer 115/1999:

“A nova legislação educacional brasileira, corporificada na Lei 9.394, de dezembro de 1996, calcada no conhecimento produzido e no debate acadêmico e social de quase duas décadas, reconhece a importância fundamental da atuação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem e dedica atenção especial ao problema de formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 1999, p. 1).

O mesmo parecer reconhece a necessidade de ampliar as responsabilidades docentes articuladas com as ações escolares, com as famílias e com a comunidade em geral. Com essa ampliação não há dúvida que é essencial rever o processo de formação inicial de professores. Nesse sentido, cita o parecer que

“Destá forma, a formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas exige uma renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério, superando as deficiências e a desarticulação que têm sido reiteradamente apontadas em cursos hoje oferecidos” (1999, p. 2).

Esse mesmo parecer apresenta dois problemas fundamentais a serem superados. O primeiro diz respeito à

[...] necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, coloca-se hoje a necessidade de oferecer-lhes uma formação de nível superior. A proposta de Curso Normal Superior dentro do Instituto Superior de Educação tem exatamente o objetivo de prover esta formação profissional, preparando docentes para ministrar um ensino de qualidade, dentro da nova visão de seu papel na sala de aula, na escola e na sociedade. (1999, p. 2).

A partir disso, destacam-se duas questões: a necessidade de “elevar a qualificação”, pensada de forma ampla, no sentido de intensificar a formação e que considere, especialmente, a “quali” do ser professor; e, a outra, o reconhecimento do legislador ao vincular esta formação a uma nova visão de escola situada em um contexto.

O segundo problema citado pelo parecer, refere-se à dissociação entre a teoria e a prática no processo de formação e, também, sobre o predomínio dos conteúdos específicos tidos como fim no processo de formação. E ainda refere que

“Esta dissociação se apresenta em dupla vertente. Em primeiro lugar, na separação entre, de um lado, o ensino das teorias e métodos educacionais e, de outro, a prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar. A dissociação se apresenta também na separação entre o domínio das áreas específicas do conhecimento que deverão ser objeto do processo de ensino-aprendizagem e sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e em diferentes fases do percurso escolar” (1999, p. 3).

Os argumentos do Parecer apresentados sustentam que a formação no contexto atual precisa ser revista. O modo e o que desenvolver na formação inicial de professores encontra-se em questão. Apontar necessidades ou levantar problemas parece-nos cômodo. Mais difícil é apontar alternativas que venham ao encontro desses problemas e possibilitam um (re) pensar o modo como a formação inicial é desenvolvida.

O CNE/CP atribuiu à Prática de Ensino a responsabilidade de ser o elemento articulador no processo de formação inicial de professores, objetivando a necessária integração entre a teoria e

a prática profissional. Ela ganha um espaço específico de 400 horas no currículo de todas as licenciaturas e é materializada na Prática como Componente Curricular.

A Prática como Componente Curricular na formação inicial docente

No olhar do legislador, a atribuição de 400 horas de PCC às licenciaturas parece ser a proposta para o enfrentamento dos problemas fundamentais apresentados. Porém, os fins do processo de formação inicial de professores se consolidam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos na educação básica. São os acadêmicos que, ao compreenderem e significarem a PCC deve materializá-la na sua ação pedagógica posterior.

Nesse sentido, o legislador pontua três momentos ao processo educacional brasileiro. O primeiro, a preocupação do CNE/CP em qualificar a formação inicial superando problemas clássicos e históricos que refletem nos processos de ensino e aprendizagem da educação básica. Essa proposta do CNE marca um novo paradigma na formação, reconhecido inclusive pela legislação, especialmente, nos Pareceres 115/1999 e 9/2001.

Porém, para que essa proposta educacional atinja seus fins, a qualificação¹ da educação básica – o terceiro momento – será uma consequência da significação atribuída a ela no segundo momento – a formação inicial de professores – nosso objeto de discussão a seguir. De qualquer forma, temos consciência que não cabe avaliar se essa ou aquela é a melhor proposta, mas sim, pontuar questões aos educadores que ajudam discutir e avaliar a proposta, evitando que se chegue de forma inadequada ao resultado esperado, prejudicando ou atrasando ainda mais os avanços tão necessários na Educação Básica brasileira.

Observam-se duas questões à formação inicial de professores. A primeira é a separação histórica dos conhecimentos específicos e dos pedagógicos, com predomínio daqueles sobre esses. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP 9/2001 descreve:

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula (2001, p. 16).

A separação entre essas duas áreas de formação já é reconhecida pela LDB em 1996. A profissionalização exigida por todos os setores da sociedade atual, não exclui jamais, a dos profissionais da educação. Não é mais concebível na sociedade contemporânea a desconexão existente entre a escola e a sociedade. Porém, enquanto a licenciatura for construída como *apêndice inferior vocacional* e não for reconhecida socialmente como atividade profissional anterior e formadora de qualquer outra, não superaremos os paradigmas históricos e socialmente instituídos e constituiremos uma identidade aos profissionais da educação.

¹ Usa-se o termo qualificação no mesmo sentido atribuído pelo legislador na LDB vigente e nos pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 113/1999.

A LDB dedica o Título VI aos profissionais da educação e no Art. 61º traz alguns fundamentos à formação de professores, dos quais destacamos:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; [...] (1996, p. 35).

Cabe destacar que, a LDB teve, aproximadamente, duas décadas de intensas discussões acadêmicas até sua publicação em 1996 (Brasil, CNE/CP 115/99), ou seja, poderia dizer que esses problemas – separação, predomínio e identidade profissional – já são observados há mais de 30 anos. O que se quer não é afirmar se este ou aquele conhecimento é melhor ou mais necessário e, nem, se é melhor trabalhá-los juntos ou separados, mas sim, construir um diálogo equilibrado entre as dimensões dos conhecimentos que compõem a formação de um professor e que integrem a escola de formação e a de atuação profissional. Um diálogo que venha ao encontro da *Licenciatura* pensando naquilo que é essencial ao *ser professor*, como atividade profissional específica e não como complemento ou apêndice.

Na citação anterior, o parecer CNE/CP 9/2001 aponta uma aparente opção natural aos cursos de bacharelado, justificando a valorização aos conteúdos específicos e considerando-os mais complexos e, com isso, reconhecendo a inferiorização das licenciaturas. Por outro lado, poderíamos supor que o “valor” da formação de um professor está naquilo que caracteriza a licenciatura, o conhecimento e o tratamento do ser humano, nas suas intencionalidades, em seus desejos e em seus processos de ensino-aprendizagem, conhecimentos amplos, subjetivos e complexos. Esses conhecimentos são subjetivos, singulares e sociais, são quase, para não dizer impossíveis de conhecer completamente. Por isso, acredita-se que os saberes necessários aos profissionais do ensino são diferentes e devem ser vistos com sensibilidade e relevo, ou que, ao nosso modo de pensar, são mais complexos que os saberes objetivos da ciência.

A atribuição das 400 horas de PCC, com espaços e tempos definidos nos currículos das licenciaturas brasileiras não é pouco. Nem menor são as 400 horas de estágio supervisionado, específicas às atividades profissionais da docência. Um cuidado especial que se deve ter é que, essas atividades juntas, somam aproximadamente 30% da carga horária dos cursos. Se forem desenvolvidas sem a devida importância ou tratadas como: *apêndice inferior vocacional* poderão estar enfraquecendo ainda mais a formação docente até então desenvolvida, fator que poderá potencializar ainda mais os problemas apresentados.

Se, historicamente, houve a valorização dos bacharelados, como consequência, podemos supor que há o predomínio desse perfil de docentes atuando nas licenciaturas, ou seja, a maior parte dos formadores que atuam nas licenciaturas concentram suas formações especializadas em áreas específicas, engenharias, áreas de ciências puras ou aplicadas. Por outro lado, num menor número, os profissionais com um perfil de formação sobre a docência, contemplam tanto a área do conhecimento específico, como também, o conhecimento sobre o ensino.

Seria, quem sabe, outro extremo afirmar que, um bom professor de matemática deveria cursar pedagogia e licenciatura em matemática. Assim, facilmente, perceberia o equívoco que,

nem no primeiro perfil de formador e nem no segundo haveria a preocupação necessária à integração das áreas de formação que constituiriam os saberes necessários ao ser professor. Continuaríamos desenvolvendo duas formações em separado atribuindo ao aluno, futuro docente, à responsabilidade de integrar conhecimentos tão complexos indispensáveis à prática profissional da docência. Por tudo isso, uma proposta de mudança na formação inicial de professores que reflita o paradigma clássico historicamente instituído, somente se efetiva na medida em que os professores formadores abraçarem à causa da licenciatura, independente do perfil de formação que possuam.

A Prática como Componente Curricular – algumas proposições

Tamanho são os problemas na educação, que mudanças pequenas em curto prazo não tencionariam ressignificações. Além dos problemas apontados, muitos outros podem ter preocupado os legisladores brasileiros ao provocar outro direcionamento na proposta de formação inicial de professores. É auspicioso afirmar que as atuais práticas de ensino, especialmente concentradas na PCC e nos estágios supervisionados, mudariam a direção posta ao ensino nas licenciaturas, mas, certamente devem provocar algumas tradições instituídas que precisam ser revistas. Essa provocação inicial busca diminuir o desequilíbrio entre as áreas de formação, fortalecendo o debate em direção aos saberes que são específicos da profissão docente.

Esse olhar da LDB de 1996 à docência, especialmente ao ressaltar a necessidade de dissociar a teoria da prática pedagógica, atribui relevância à prática de ensino como elemento integrador. Na materialização da PCC se estabeleceu um novo paradigma que redireciona o processo de formação de professores. O Parecer CNE/CP 21/2001 reexamina o contexto da legislação atual e cita:

“A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e, em um padrão de qualidade, cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino. O Parecer 009/01, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática devem perpassar todas estas atividades, as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior” (2001. p. 5).

A proposta de aproximação da escola de formação com a escola de atuação profissional pode construir um movimento cíclico, permitindo que as relações sociais que implicam na prática profissional da educação básica ascendam à licenciatura. Com isso, provocam um reorganizar permanente dos modos de fazer educação em ambos os níveis – na licenciatura e escola básica. Por isso, entende-se que há necessidade de dialogar com a comunidade acadêmica os elementos postos à PCC, pois, compreender sua proposta é o princípio da mudança.

Não seria adequado, nesse momento, abandonar os saberes científicos das áreas específicas da licenciatura para, então, se sustentar predominantemente nos saberes oriundos da prática escolar. Essa inversão poderia levar a um tecnicismo prático reducionista, que a nosso ver, poderia ser tão problemático que o outro modo de formação. O olhar à prática pedagógica na formação inicial de professores deve ser sustentado por um diálogo equilibrado entre as áreas e

formação e os perfis docentes, que projete um crescimento qualitativo à formação inicial e, como consequência, à aprendizagem na educação básica.

Nos parágrafos a seguir destacam-se os elementos que podem indicar pontos de reflexão às licenciaturas pela Prática como Componente Curricular. O primeiro deles buscou-se no Parecer 115/1999:

“De fato, é a prática de ensino desenvolvida na escola, como parte de sua formação profissional, que pode desvelar ao aluno docente, problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. O seu enfrentamento objetivo, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo em que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando”.

“Nesse processo de aprender fazendo, o aluno docente tanto aprofunda o seu entendimento das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, como amplia necessariamente a sua compreensão da complexidade do processo educativo formal, que envolve não apenas a relação entre professor e aluno, mas também, a própria dinâmica da escola, configurada no seu projeto pedagógico, e expressa nas relações estabelecidas entre os diferentes segmentos escolares e com a comunidade, bem como nos princípios, tônicas e diretrizes das políticas educacionais definidas e executadas em nível local e nacional. (1999, p. 2)”.

Ao “aluno docente” – licenciando – envolver-se e enfrentar problemas pedagógicos concretos pressupõe reflexão crítica sobre a atuação profissional na educação básica. Os problemas tornam-se concretos na medida em que trazem a vida diária da profissão docente da educação básica nas diversas dimensões. Ou seja, falar *do* problema é diferente de falar *com* o problema, de vivenciá-lo. Ou, ainda, a responsabilidade em “falar o que a escola deve fazer” ou “fazer com a escola” toma outra dimensão. O compromisso com a crítica quando se é agente do processo tem outro significado na formação inicial e, por isso, vincular os dois níveis de formação complexifica o processo, porém, pode qualificá-lo.

O currículo das licenciaturas em matemática é constituído de um conjunto de disciplinas em que são contemplados os vários saberes entendidos como necessários à atuação do docente naquele contexto. Cada disciplina deve ter um significado na formação inicial e está posta com um objetivo. Seria atribuição das disciplinas que desenvolvem PCC envolver o aluno docente em um “processo de aprender fazendo”, tanto os objetos de conhecimento da disciplina como, também, a construção dos sentidos deles à profissão docente? Se sim, seria, por exemplo, função da disciplina sociologia da educação viver e desenvolver uma reflexão crítica sobre as questões sociais que envolvem a escola básica contemporânea com os conhecimentos acadêmicos e científicos? Como o conjunto de disciplinas poderia discutir os problemas concretos que contemplaria “não apenas a relação entre professor e aluno, mas também, a própria dinâmica da escola” ampla e complexa? A certeza que temos, é que muitas questões da profissão docente podem ser expostas.

Do parecer CNE/CP 9/2001 resgata-se outro ponto que indica uma proposição à PCC. Ao discutir os princípios orientadores para uma reforma na formação de professores cita que “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma *ação teórico-*

prática, ou seja, toda *sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão*.” (2001, p. 29, grifos nossos). O destaque a *ação* é para que as atividades de PCC permitam exercícios que relacionem os conhecimentos histórico/científico estudados na formação inicial com atividades do fazer pedagógico escolar. A *sistematização teórica*, por sua vez, demanda a *reflexão crítica* sobre a *ação*. Oportunidade para viver e aprender algumas características que são próprias do exercício da docência olhados à luz do conhecimento científico historicamente construído. O parecer complementa:

[...] permite a articulação entre teoria e prática e superar a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (BRASIL, 2001, p. 30).

O mesmo parecer reconhece que, ensinar no contexto contemporâneo requer elevado grau de improviso. Hoje, na ação do professor, as situações não previstas são presentes constantemente, por isso, a PCC pode ser uma oportunidade para desenvolver capacidades necessárias à autonomia docente na condução do processo pedagógico.

“Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de tudo, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica. [...] Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens” (2001, p. 35).

Outro elemento à discussão busca-se no parecer CNE/CP 2/2002. Esse cita num dos princípios norteadores da formação de professores “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (BRASIL, 2002, p. 3). Sugerir uma resposta a essa questão parece fácil, na medida em que, define-se o que é necessário ao futuro professor. Porém, temos outra questão anterior, quais saberes são necessários ao professor? Materializar essa resposta poderia não ter a mesma facilidade, para não afirmar que seria quase impossível. Buscar a resposta estaria numa dimensão diferente da sua materialização. Com isso, observa-se que a “solução” dos “problemas concretos” que envolve a dinâmica escolar, complexifica o processo de formação inicial, uma vez que, traz à tona os sentidos dos saberes em discussão da formação inicial à prática profissional.

A educação como uma reconstrução da experiência

Toma-se a teoria de John Dewey para relacionar algumas das questões postas à PCC. Outras teorias podem se tornar adequadas a discussão, cada uma com suas especificidades, porém, elegemos essa pela concepção de Dewey da experiência como princípio educativo. Parece-nos coerente afirmar que a concepção do autor provoca um (re) pensar dos modos tradicionais de formar professores. Ao apresentar alguns conceitos teóricos, procura-se estabelecer algumas relações com a proposta da PCC sugerida pela legislação brasileira.

Inicialmente apresenta-se o que conceitua Dewey como educação: “o processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e, com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.” (1978, p. 27). Se educação é resultado da experiência, a “experiência educativa é essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vem perceber continuidades antes não percebidas.” (p. 17).

Para o autor, a experiência torna-se um espaço de transformação, de mudança, um espaço de diversidades e de incertezas. Os modos de fazer educação hoje precisam estar sempre em constante avaliação, por isso, a constante reorganização da prática pedagógica é necessária. A qualificação dessa prática passa, necessariamente, por reflexões sobre seu fazer pedagógico, pois, na medida em que o professor experimenta e reflete sobre o que faz, pode qualificá-lo em um processo do “aprender fazendo”, construindo o sentido dos saberes na formação profissional.

Nesse sentido Pagni destaca que

“Em seu sentido restrito ao gênero humano, a experiência possui uma particularidade: o homem é o único organismo vivo que atribui significado às suas relações com o ambiente e consigo mesmo, em um tempo e em cada situação vivida, graças à sua capacidade de percebê-las, de imaginá-las e de pensá-las” (2011, p. 45).

Para isso, torna-se importante já na formação inicial de professores, que os modos de significar a prática pedagógica sejam experimentados com os acadêmicos. A PCC pode tornar-se um espaço propício para esses exercícios. Nesse sentido Dewey destaca que devemos ter cuidado com as experiências realizadas, com suas formas ou características. Destaca duas qualidades: a primeira, imediata, e deve ser agradável ou desagradável e, a segunda, que seus resultados devem influenciar nas experiências futuras. O efeito imediato não deve repugnar o estudante a experiências, seus resultados e as experiências futuras. Por isso, torna-se essencial envolver os estudantes em experiências que venham ao encontro de enriquecer suas expectativas enquanto futuros professores. Durante a licenciatura, a reflexão acadêmica sobre experiências docentes qualificam as experiências futuras do aluno docente, permitindo maior autonomia pedagógica a ele e, conseqüentemente, a seu trabalho pedagógico futuro. Pagni, parafraseando Dewey, afirma que o pensamento reflexivo pode “emancipar-nos da ação ‘meramente impulsiva e rotineira’ tornando-nos capazes de ‘dirigir nossas atividades com previsão e planejar de acordo com os fins em vista ou propósito de que somos conscientes’”. (2011, p. 47).

A segunda qualidade diz respeito ao que a experiência causa no sujeito e como continua nele influenciando as experiências futuras. Dewey (1979) afirma que qualquer desejo vivido pelo sujeito se prolonga em experiências que o sucedem. O autor insiste que “Daí constitui-se o problema central da educação alicerçada em experiência a seleção de experiências presentes, que devem ser do tipo que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes.” (p. 16). Com isso, defende a educação como o princípio da continuidade da experiência, o que chamou de *continuum* experiencial.

O autor afirma que nem toda experiência tem valor educativo. Uma característica importante da experiência educativa, além da participação do pensamento, já citado, é que ela modifica a atitude de quem a desenvolve. Essa irá “contribuir para a qualidade das experiências subsequentes, determinando preferências e aversões e tornando já mais fácil, já mais difícil agir neste ou naquele sentido.” (1979, p. 28). Nesse sentido, Fávero e Tonieto (2001) destacam que se

observe a qualidade pedagógica das experiências. É necessário ‘armar’ o docente de conhecimentos que permitem a reflexão crítica sobre as experiências futuras. Isso se torna condição fundamental à prática pedagógica contemporânea, para que, as experiências futuras sejam influenciadas produtiva e criativamente. A reflexão crítica desenvolvida pelo professor permite qualificar o que se faz em um movimento constante, de qualificação e novas reflexões sobre os resultados observados, com isso, o docente pode ir construindo com autonomia à sua prática pedagógica.

Essa proposta demanda uma reorganização do modo de ser formador de professores no contexto geral brasileiro. Para Dewey (1979) esse pode dirigir a experiência do jovem, desde que não exerça a imposição. Cita:

“A responsabilidade do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem as experiências que levam ao crescimento. Acima de tudo, deve-se saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo o que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas” (p. 32).

Nesse sentido, o autor traz as “condições do meio” como forma de relacionar ao contexto e permitir uma educação diferenciada às condições desse. Cabe então, ao professor, conhecer e permitir que esse contexto se faça presente no fazer pedagógico. Ao defender que experiências devem “levar ao crescimento”, ser “saudáveis e válidas”, complementa dizendo que uma experiência para ser verdadeira deve, necessariamente, ter como fim os sentimentos do jovem. Para o autor, todos os recursos utilizados, equipamentos, as condições objetivas do meio e tudo o que representam as experiências amadurecidas dos adultos devem ser subordinadas ao fim maior, “o que ocorre dentro do indivíduo que passa pela experiência.” (1979, p. 33).

Cabe então, uma função aos professores dos dois níveis – básico e superior –, “organizar esquemas de educação que sistematicamente subordinem as condições objetivas àquelas que se encontrem no indivíduo a ser educado.” (p. 33) permitindo, com isso, a modificação do “organismo” pelo sentido atribuído à experiência.

Em uma educação concebida desse modo e, ao projetar a formação inicial de professores e ao trabalho profissional da educação básica, podemos observar certa ruptura com os modos tradicionais brasileiros. Também seria ingenuidade afirmar que a *continuum* experiencial seria a “salvação” aos problemas educacionais. Entretanto, devemos considerar que nesse modo de fazer educação à situação real, o meio ou o contexto em que a experiência educativa se desenvolve e também os propósitos próprios daquele que se vai ensinar tomam uma significação especial. Um equívoco da educação tradicional não está em propor o que se deve ensinar, mas em desvalorizar as capacidades e as intencionalidades do sujeito a ensinar. Como hipótese, pode-se afirmar que esse seja o principal motivo que afasta o aluno do modo tradicional de fazer educação no Brasil.

Outro princípio que propõe Dewey relaciona o sujeito, a escola e o contexto é o da interação. Se vivemos em um contexto e, esse for considerado no processo educativo, podemos afirmar que a educação ocorre em situações que relacionam os sujeitos e os objetos de conhecimento numa dimensão pessoal e social, implicando em uma reorganização de ambos. Nessas situações, as relações ocorrem por meio das interações e, por isso Dewey insiste que “Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro, eles se interceptam e se

unem. São por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência.” (1979, p. 37).

Para Dewey, qualquer experiência humana constitui-se de interação.

[...] agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só a escolha, à preferência, à seleção possível no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, – pela qual se *experimente*, ou se *prove* a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. (1978, p. 13).

Pensa-se então que, a “modificação” dos envolvidos na experiência é o que a caracteriza como fundamental. Estamos diante de um contexto em que (re) organização da educação brasileira é necessária. Essa é percebida não apenas pelo CNE/CP ou pelo MEC (Ministério da Educação), como também pelos envolvidos com a educação básica e superior. Nesse processo encontra-se a formação de professores que, não menos precisa se (re) significar e, também, não se defende a troca desse por aquele modo de fazer educação mas, que essa (re)organização da educação ocorra em processos intensos de reflexão, crítica e continuidade.

Conclusão

Às práticas pedagógicas é definido um tempo mínimo nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil, agora corporificadas na PCC. O que não está definido claramente são as ações que compõem essas práticas. Por isso, entendemos ser necessário refletir com a comunidade acadêmica ações que venham ao encontro da PCC que são desenvolvidas na formação inicial de professores. Entende-se que essa tarefa cabe, especialmente, aos docentes formadores, aos programas de pós-graduação, aos grupos de pesquisa, enfim, aos envolvidos.

Cabe também aos formadores de professores, experimentar e avaliar ações das Práticas como Componente Curricular, com fundamentação teórica sólida, que permita reflexões acadêmicas acerca de processos educacionais que contemplem os diferentes saberes necessários à ação pedagógica. Essas ações/reflexões devem estar atentas e sintonizadas às modificações e recursos do contexto da educação básica, campo de atuação profissional. Isso, para que, o docente crítico e reflexivo, experimentador de sua própria prática, possa criar e adequar práticas pedagógicas às necessidades educacionais do contexto em que está inserido.

Na reflexão apresentada, destacam-se alguns elementos da teoria de John Dewey, pois se entende que o autor sistematiza uma teoria educacional que pensa a educação e a prática pedagógica numa relação coerente ao que está proposto à PCC na legislação brasileira. Sabe-se que existem outras propostas educacionais e, também, outros modos de ver essa. Não defendemos essa como sendo a mais adequada, mas sim, que não se experimente educação sem fundamentação teórica. Por isso, procuramos iniciar uma discussão provocadora a educadores interessados em outras relações entre PCC e a educação por meio da *continuum* experiencial.

Pensa-se que ampliar a relação da formação inicial com diversos aspectos da vida escolar por meio de experiências educativas reais pode construir outros significados aos acadêmicos e, também, aos formadores. Por isso, *viver* o fazer pedagógico implica em *saberes* particulares aos contextos da educação básica que significam o processo de formação inicial docente. Nesse sentido, experiências criativas possibilitarão o desenvolvimento contínuo da autonomia

profissional, numa reflexão crítica sobre a atividade profissional que se inicia desde a formação inicial.

Referências

- Dewey, J. (1978). *Vida e educação*. (17ª ed.). São Paulo: Editora Melhoramento.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. (3ª ed.). São Paulo: Editora Nacional.
- Fávero, A. A., & Tonieto, C. (2001). A relação entre pedagogia e filosofia no pensamento de John Dewey. In A. A. Fávero, & C. Tonieto (Orgs.), *Leituras sobre John Dewey e a educação*. (pp. 79-102). São Paulo: Mercado de Letras.
- Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB*. Brasília - DF. Recuperado em 05 de agosto, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Pagni, P. A. (2001). Leituras sobre as contribuições de John Dewey para a educação. In A. A. Fávero, & C. Tonieto (Orgs.), *Leituras sobre John Dewey e a educação*. (pp. 43-60). São Paulo: Mercado de Letras.
- Parecer 115/1999 de 10 de agosto de 1999. (1999). *Diretrizes gerais para os institutos superiores de educação*. Recuperado em 05 de agosto, 2014, de <http://www.mec.gov.br/PolEdu/pe-firm.htm>.
- Parecer 21/2001 de 6 de agosto de 2001. (2001). *Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Recuperado em 05 de agosto, 2014, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf.
- Parecer nº 9/2001 de 08 de maio de 2001. (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Recuperado em 05 de agosto, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- Resolução 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002. (2002). *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Recuperado em 05 de agosto, 2014, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.
- Resolução 02/2002 de 19 de fevereiro de 2002. (2002). *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior*. Recuperado em 05 de agosto, 2014, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.