

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

A DIMENSÃO PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E EM HISTÓRIA: MODELOS FORMATIVOS EM DISPUTA¹

Everardo Paiva de Andrade²
Marcia Serra Ferreira³
Mariana Lima Vilela⁴
Ana Cléa Moreira Ayres⁵
Sandra Escovedo Selles⁶

RESUMO: O trabalho insere-se em uma pesquisa que visa a compreender os processos de formação docente no Brasil, localizando historicamente algumas das dinâmicas que constituíram as Licenciaturas. Neste artigo, buscamos entender o modelo de formação docente expresso na reforma em curso – pautado na “racionalidade prática” – em meio aos debates que têm sido travados com o modelo vigente desde os anos de 1930 – pautado na “racionalidade técnica”. Particularmente, analisamos as concepções de prática que subjazem a esses modelos, assim como a formação docente nos cursos de Ciências Biológicas e História. Utilizando como fonte a

¹ Produção coletiva de um grupo multidisciplinar e interinstitucional, constituído no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a coordenação da Prof^ª Dr^ª Sandra Escovedo Selles. Investigando significados e práticas de formar professores para a Educação Básica em cursos de licenciatura, e integrando abordagens pedagógicas e históricas, temos apresentado resultados parciais de pesquisa em diferentes seminários e congressos. O presente artigo é uma versão modificada e ampliada de Ferreira *et alli*. (2004), apresentado na *VI^ª Jornadas Nacionales y I^º Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*.

² Doutorando em Educação – UFF. Professor da Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC). Endereço eletrônico: everardo_andrade@uol.com.br.

³ Doutoranda em Educação – UFRJ. Professora da Faculdade de Educação e pesquisadora do Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). Endereço eletrônico: mserra@ufrj.br

⁴ Doutoranda em Educação – UFF. Endereço eletrônico: marianavilela@terranova.org.br

⁵ Doutoranda em Educação – UFF. Professora da Faculdade de Formação de Professores – São Gonçalo – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Endereço eletrônico: anaayres@uerj.br

⁶ Doutora em Educação em Ciências. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Endereço eletrônico: seselles@ar.microlink.com.br

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

legislação produzida no âmbito do Conselho Nacional de Educação, identificamos descontinuidades e rupturas – mas também permanências e aprofundamentos – do atual modelo formativo com o anterior. Argumentamos que a concepção de prática expressa nessa legislação não supera uma visão idealizada do contexto escolar. Além disso, enquanto o modelo da “racionalidade técnica” propunha a formação de “biólogos-professores” e de “historiadores-professores” em cursos de caráter científico, os modelos pautados na racionalidade prática invertem essa lógica e propõem uma formação que se ancora na dimensão prática e que secundariza a contribuição dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência nesse processo. Ambos os modelos encontram-se em disputa no interior de nossas universidades; entendemos, portanto, que qualquer tentativa de reforma da formação inicial docente não pode prescindir de uma análise desses conflitos.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em História, racionalidade técnica, racionalidade prática.

ABSTRACT: This article is part of an investigation aiming to study the initial teacher education processes in Brazil from a historical perspective. In the article we try to understand the *practical rationality model* within the ongoing initial teacher education reform in contrast with the *technical rationality model* that has been in use since 1930. Particularly, we analyze the conceptions of teaching practice that underline these models, as well as the initial teacher education of Biological Sciences and History teachers. For that we use the legal texts produced by the Brazilian National Education Council as a primary source to compare the two models and to identify both ruptures and continuities. We argue that the conception of teaching practice expressed in the current educational regulations still carries an idealized view of the school context and that has not been overtaken so far. Furthermore, while the foundation of the initial teacher education rationality model is scientifically driven, the practical rationality model takes the other way round. The later is soundly based on a practical dimension which does not stress both scientific and academic knowledge in the initial teacher education process. Both models are in dispute within Brazilian universities. Finally, we consider that any attempt to reform the initial teacher education in Brazil should not avoid a substantial analysis of such conflict perspectives.

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

KEY WORDS: Initial teacher education, Biology teacher education, History teacher education.

APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

O presente artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, que procura compreender processos e modelos vigentes na formação de professores no Brasil, particularmente, no âmbito das Licenciaturas. Seus autores e interlocutores presenciais constituem um grupo multidisciplinar e interinstitucional, que tem procurado localizar historicamente algumas dinâmicas constitutivas dos cursos de Licenciatura em Biologia e História, em especial, no que diz respeito às suas articulações com a formação nos Bacharelados nessas áreas. Em trabalhos anteriores, focalizamos, por um lado, a distinção e, ao mesmo tempo, a combinação entre processos e práticas de “prover” e de “formar” professores no país, cujas trajetórias experimentam uma inversão fundamental no contexto dos anos de 1930, com a institucionalização do “formar” em nível superior (Andrade *et alli.*, 2004a); por outro lado, e tendo em vista o debate colocado pela literatura internacional em torno dos modelos de professores e de formação docente (Zeichner, 1993; Imbernón, 2001; Contreras, 2002), analisamos as relações entre Licenciatura e Bacharelado instituídas a partir dessa mesma década, como também as novas determinações impostas pelas atuais políticas que implementam a reforma em curso no Brasil (Andrade *et alli.*, 2004b; Vilela *et alli.*, 2004).

No caso específico deste trabalho, buscamos entender o modelo de formação docente expresso na reforma atual em meio aos debates que vêm sendo travados com o modelo anterior. Tal discussão é particularmente relevante, uma vez que esse modelo anterior – o qual inaugura, nos anos de 1930, a formação de professores em nosso país –, a despeito das inúmeras críticas que recebeu, ainda subsiste em grande parte dos cursos de Licenciatura. Além disso, destacamos que ambos os modelos formativos – o atual e o anterior – surgem como tentativas de construir uma certa identidade para a profissão docente, expressando concepções sobre as relações e os papéis que são conferidos à teoria e à prática. Especificamente, interessa-nos analisar as concepções de prática que subjazem aos dois modelos. Para atingir esses objetivos, utilizamos como fontes de estudo a legislação produzida no âmbito do Conselho Nacional de Educação⁷. Na análise, identificamos descontinuidades e rupturas –

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

mas também permanências e aprofundamentos – entre o modelo formativo expresso na legislação atual e o modelo formativo anterior, em um movimento que pensa a formação docente entrelaçada com os caminhos percorridos pela escolarização ao longo do século XX.

Finalmente, as análises sugerem que ambos os modelos repõem, mesmo que sob diferentes formas, algumas tensões persistentes nos processos formativos: entre a formação para a docência e para a pesquisa básica; entre o processo formativo de licenciados e de bacharéis; entre a formação de professores e de especialistas. As propostas concretas que foram historicamente construídas no sentido de resolver tais tensões – fosse subordinando a Licenciatura ao Bacharelado, fosse promovendo a ruptura entre ambos, mediante a constituição de um projeto próprio e um *locus* específico de formação para a Licenciatura – não foram capazes de fazê-lo e expressam, no fundo, diferentes formatos assumidos por essas tensões. Na próxima seção, iniciaremos o debate analisando o modelo formativo que inaugura a formação de professores no país, qual seja, o modelo da “racionalidade técnica”.

A “RACIONALIDADE TÉCNICA” E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA

Até meados do século XX, os professores do nível secundário exerciam suas funções docentes com base em uma formação acadêmica ou cultural construída independentemente e não relacionada ao contexto escolar. Essa forma de inserção nas práticas do magistério tem características distintas de um processo sistematizado e organizado institucionalmente tal como conhecemos hoje, significando uma “provisão”, mas não uma “formação” docente. Chamamos de “provisão” aos procedimentos extra-formativos mediante os quais os professores foram recrutados, selecionados, brevemente instruídos e inspecionados para atuar nas disciplinas da escola secundária, concomitante ou não com a existência de cursos de formação em nível superior no Brasil (Andrade *et alli.*, 2004a). Nesse momento, é também importante notar a ausência de uma maior especificidade dos conteúdos escolares – do ponto de vista da

⁷ Utilizamos como fonte de estudo os Pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 28/2001, e as Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002. Embora o CNE esteja estudando estes documentos, as resoluções continuam em vigor. Além disso, o estudo em curso não aponta novos caminhos para o debate acerca da formação de professores no país.

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

inclusão das matérias científicas – pelo menos até a Reforma Rocha Vaz, ocorrida em 1925 (Nunes, 2000: 43-44). Tal aspecto, certamente, explicita a não-correspondência então existente entre o currículo do secundário e a oferta de cursos superiores no país.

Nos anos de 1930, inaugura-se a formação de professores secundários em nível superior no país, com a implantação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no interior das estruturas universitárias recém-criadas. Nesse primeiro modelo formativo, podemos perceber a existência de uma concepção idealizada da ação docente, na qual as disciplinas científicas eram hegemônicas, secundarizadas pelas disciplinas do campo pedagógico (Andrade *et alli.*, 2004a). Na Faculdade Nacional de Filosofia – implantada em 1939 na então Universidade do Brasil –, por exemplo, o Curso de Didática durava um ano e era composto das disciplinas Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (Ayres, 2004).

Para Clarice Nunes (2003), o reconhecimento da necessidade de uma formação docente específica possui estreita relação com o desenvolvimento de um sistema público de ensino e a conseqüente reunião dos professores em uma categoria profissional ligada ao funcionalismo público. Todo esse processo, por sua vez, foi fruto tanto de disputas por parte dos grupos que desejavam uma maior inserção social via educação, quanto daqueles que desejavam conter esses grupos emergentes. Para a autora, foi na primeira década do século XX que os centros urbanos brasileiros “tornaram-se atmosfera propícia para cultivar a educação obrigatória, defendida para a evolução das classes populares e sua formação para o trabalho especializado” (Nunes, 2003: 14). No caso das Licenciaturas, essa compreensão associa-se a um primeiro reconhecimento da importância de uma formação profissional específica pautada, por um lado, no domínio mais especializado de um “saber a ensinar” e, por outro, na emergência de uma primeira atenção mais consistente ao “saber ensinar”.

Quando a formação docente voltada para o nível secundário foi instituída nas universidades recém-fundadas, já se contava, portanto, com um sistema escolar que se expandira para além do primeiro colégio oficial de instrução secundária no país – o Imperial Collegio de Pedro II.⁸ No

⁸ O Imperial Collegio de Pedro II foi criado em 1837 na cidade do Rio de Janeiro, a então capital do Império, com o objetivo de organizar o ensino secundário no Brasil.

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - *Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles*

caso específico do professor de Ciências Biológicas, sua capacitação para lecionar as disciplinas Ciências, História Natural e Biologia Geral nos colégios e liceus brasileiros passava a ocorrer em cursos de Licenciatura em História Natural. Do mesmo modo, a formação do professor de História também ocorria no interior das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, habilitando este profissional para lecionar História da Civilização, disciplina que integrava, no secundário, as áreas de História Geral e do Brasil (Brasil, 1998).

Tanto as Licenciaturas anteriormente referidas quanto os demais cursos de formação inicial docente pautavam-se em um modelo formativo que a literatura vem caracterizando como modelo da “racionalidade técnica”. Nele, os professores seriam profissionais cuja atividade consistiria na rigorosa aplicação de técnicas cientificamente fundamentadas, ou seja, deveriam enfrentar os problemas práticos – aqueles decorrentes da ação docente – por meio da aplicação de conhecimentos produzidos no campo da pesquisa científica (Monteiro, 2001).

Com base nesses pressupostos, o modelo da “racionalidade técnica” introduz – ao lado da inauguração do Bacharelado e da própria instituição universitária – a formação de professores secundários no Brasil. Tal modelo formativo implementou concepções de teoria e de prática que supervalorizam e/ou sacralizam os conhecimentos científicos, em detrimento da técnica – aqui entendida como ciência aplicada –, que, por sua vez, subordina a prática compreendida como aplicação dessa técnica. Nesse contexto, o professor seria o sujeito da aplicação prática – um sujeito desprovido de saber próprio –, e sua formação profissional implicaria uma apropriação hábil e sem questionamentos de prescrições acerca do “que” – a ciência – e do “como” – a técnica – ensinar.

As principais críticas, posteriormente dirigidas ao modelo da “racionalidade técnica”, apontam para essa dissociação existente entre teoria e prática. Tal dissociação, no entanto, evidenciando sua funcionalidade, atendeu, historicamente, à expansão do sistema público de ensino no país, fornecendo um modelo formativo para os professores do secundário pautado no desenvolvimento de técnicas aplicáveis a qualquer contexto escolar. Em um primeiro momento, essa visão “homogênea” do trabalho docente e da instituição escolar correspondeu a uma expansão do sistema público de ensino que não foi acompanhada de uma evidente diversificação de seus sujeitos. Segundo Jerry Dávilla (2003), havia uma explícita articulação eugênico-nacionalista da intelectualidade e da classe política brasileiras, no processo de expansão educacional, que favorecia

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - *Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles*

o acesso de representantes das elites a cursos de formação de professores. Como consequência desse fato, reduziam-se as chances de que “professores de cor” – ou de outros segmentos sociais – participassem das atividades do magistério.⁹

Na verdade, os anos de 1930 foram marcados por uma relativa homogeneidade entre professores e alunos, os quais apresentavam, basicamente, a mesma origem social. Para Otaíza Romanelli (1997), foi somente a partir dos anos de 1960 – quando a crescente demanda por educação pressionava a estreita oferta quantitativa e qualitativa de ensino, colocando em xeque a expansão sem mudança e exigindo uma política reformista –, que se tornou mais evidente a heterogeneidade daqueles que buscavam o magistério como profissão. Do mesmo modo, foi também na década de 1960 que a heterogeneidade dos estudantes começou a deixar marcas na legislação educacional brasileira.

Essa compreensão histórica do modelo da “racionalidade técnica”, em meio aos mecanismos mais amplos de escolarização, fornece-nos elementos para pensar as reformas educacionais hoje em curso no Brasil. Um dos traços característicos da reforma brasileira consiste, justamente, no reconhecimento da diferença e da diversidade no interior da categoria sócio-profissional dos professores, o que se traduz em um projeto de ampliação do controle da ação docente mediante o fortalecimento da ancoragem formativa na dimensão prática. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser um técnico aplicador de teorias para se transformar em um profissional praticante, cuja inquietude se apascenta no eufemismo de “prático-reflexivo”. A próxima seção analisa, exatamente, as concepções de teoria e de prática expressas nesse novo modelo formativo, qual seja o modelo da “racionalidade prática”.

A “RACIONALIDADE PRÁTICA” E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

A despeito da reforma educacional em curso no Brasil, o tema da licenciatura não tem merecido especial destaque em nossa literatura educacional, particularmente no que se refere à formação de professores nos

⁹ No capítulo em que analisa essa questão – *What happens to Rio’s teachers of color?* –, Dávilla apresenta uma série de procedimentos eugênicos e de exigências curriculares presentes nas escolas e nos cursos de formação de professores, a partir dos anos de 1930, que sustentam sua argumentação.

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

diversos campos disciplinares. Analisando os documentos da referida reforma, autores como Célia Linhares & Waldeck Carneiro da Silva (2003) ressaltam o fato de que ela parece adotar uma perspectiva de “terra arrasada” em relação ao passado, pretendendo constituir-se sobre os escombros de um mundo em ruínas. Nesse processo, o que está em jogo é nada menos do que a “criação”, pela qual se pretende criar tudo de novo, em uma espécie de “nova gênese”. Se isto é verdade, então, estamos diante de uma segunda “gênese”, pois, como foi anteriormente destacado, a primeira “gênese” ocorreu no momento da instalação da formação de professores em nível superior, via cursos de Licenciatura, a partir da década de 1930. Cada um dessas duas “gêneses” engendrou modelos próprios de formação, com base em racionalidades distintas, embora não contraditórias. No primeiro caso, temos o modelo apresentado na seção anterior, qual seja, o da “racionalidade técnica”; no segundo caso, temos um modelo de formação pautado na “racionalidade prática”.

O modelo formativo, pautado na “racionalidade prática”, surge a partir das discussões sobre uma formação docente que reconhece a complexidade da realidade escolar e que reflete acerca da produção de soluções para problemas da prática que não estão *a priori* colocados. É nesse contexto que autores como Donald Schön (1983) e Kenneth Zeichner (1993) pensam a ação docente baseada no princípio da reflexividade. Nesse modelo, o professor é concebido como um profissional que dialoga com a própria prática – por meio da reflexão – e, nesse processo, produz os conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente. Tal perspectiva claramente se distancia do modelo da “racionalidade técnica” ao superar a já mencionada dissociação entre teoria e prática, além disso, assume a complexidade e a heterogeneidade do contexto escolar como um importante aspecto formativo.

Analisando os documentos que cuidam de implementar a reforma em curso na formação docente no Brasil, importa assinalar uma preocupação permanente com a articulação – senão com a subordinação – da dimensão teórica à dimensão prática, seja no contexto da própria formação inicial, seja na estreita relação que procura instaurar entre esta e seus desdobramentos posteriores. Assim, desde a publicação do edital de convocação das instituições de ensino superior, para a apresentação de proposta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em 1997, que se insiste na necessidade de “contemplar orientações para as atividades de estágio, monografia e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - *Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles*

de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar”.¹⁰ Mais do que isso, parece verdadeiramente obsessiva a preocupação em estabelecer nexos entre a graduação e a profissão de professor, mediante a definição de “competências” e de “habilidades” na organização de um modelo formativo capaz de adaptar-se às demandas de perfil profissional inerente ao mundo do trabalho.¹¹ Daí a insistência em que, contrariamente ao modelo anterior – cujo eixo constituía-se em um currículo mínimo de viés disciplinar –, o novo modelo deva se estruturar em função de diretrizes curriculares estabelecidas a partir da definição de perfis de egressos, materializados no campo da formação docente por meio do conceito de “simetria invertida”.¹²

Investigando os pareceres e as resoluções sobre a formação de professores que foram produzidos entre os anos de 2001 e 2002, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, evidenciamos elementos inspirados no modelo da “racionalidade prática”.¹³ O primeiro deles refere-se à adoção de uma concepção de prática ampliada, constituindo um princípio que atravessa toda a formação. A Resolução CNE/CP 1/2002 trata especificamente dessa questão ao indicar que a dimensão prática: (a) “não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”; (b) “deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”; (c) deverá estar presente “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas”.¹⁴ Na mesma direção, o documento trabalha essa dimensão prática ao estabelecer que a formação docente “será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação

¹⁰ Brasil. Edital MEC/SESu 4/1997.

¹¹ A ampla literatura educacional brasileira que discute essas questões apresenta evidências de que a proposição curricular baseada em “competências e habilidades” é mundialmente difundida e está articulada a princípios neo-liberais. A esse respeito ver, por exemplo, Ramos (2001) e Macedo (2002).

¹² De acordo com o artigo 3º da Resolução CNE/CP 01/2002, a “simetria invertida”, ao lado da noção de competência, é um princípio norteador da formação de professores. Seu conceito envolve a idéia de que “o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera”.

¹³ Estamos nos referindo aos Pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 28/2001, e às Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.

¹⁴ Brasil. Resolução CNE/CP 1/2002. Art. 12. Parágrafos 1, 2 e 3. Para maior comodidade nas referências, estaremos utilizando a obra de Linhares & Silva (2003), que reúne a legislação na íntegra. Ver, então, p. 170-171.

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

em situações contextualizadas, com registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema”.¹⁵ Compreendemos que tal perspectiva apoia-se, explicitamente, nos estudos que, desde o final dos anos de 1960, defendem o papel do professor como um investigador de suas práticas, tomando a reflexividade como a base da ação docente (Stenhouse, 1987; Schön, 1983; Zeichner, 1993).

Um segundo elemento que, igualmente, permite relacionar a influência dos modelos pautados na “racionalidade prática” na legislação educacional atual refere-se, especificamente, ao estágio curricular supervisionado de ensino. Tal estágio, “a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio”.¹⁶ A centralidade da escola como espaço da formação inicial associa-se à idéia difundida no Brasil – especialmente a partir dos anos de 1990 – de que existem especificidades nos saberes mobilizados pelos professores no exercício da profissão docente (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Gauthier *et alli.*, 1998).

Por fim, um terceiro elemento que se acrescenta aos anteriores diz respeito ao lugar da teoria nesse modelo de formação docente inspirado na *racionalidade prática*. Segundo a nova legislação, os cursos de Licenciatura devem destinar: 400 horas para a dimensão prática como componente curricular; igualmente, outras 400 horas para o estágio curricular supervisionado de ensino; e, por fim, 200 horas para formas diversificadas de atividades acadêmico-científico-culturais.¹⁷ Totalizando essas horas, verificamos que a dimensão prática acaba por ocupar mais de um terço das 2.800 horas destinadas à formação de professores, aspecto que traz, como conseqüência, a redução do tempo disponibilizado para as disciplinas teóricas que constituíam a base do modelo anterior, o qual inaugurou e permaneceu por um longo tempo orientando a formação inicial docente no Brasil. Note-se, porém, que, mesmo aqui, as disciplinas teóricas não significam a mesma coisa em relação ao modelo tradicional. De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, por exemplo,

¹⁵ Brasil. Resolução CNE/CP 1/2002. Art. 13. Parágrafo 1º. Cf. Linhares & Silva (2003: 171).

¹⁶ Brasil. Resolução CNE/CP 1/2002. Art. 13. Parágrafo 3º. Cf. Linhares & Silva (2003: 171).

¹⁷ Brasil. Resolução CNE CP 2/2002. Art. 1º. Cf. Linhares & Silva (2003: 173).

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica.¹⁸

Os três elementos anteriormente discutidos apontam para um caminho que, por um lado, fortalece a dimensão prática, valorizando os elementos próprios da ação docente que estavam secundarizados no modelo da “racionalidade técnica”. Por outro lado, esse mesmo caminho esvazia o papel dos conhecimentos científicos na formação inicial docente, deixando de reconhecer a importância dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência na formação de um profissional que, com iniciativa e autonomia, deve refletir sobre a sua prática e produzir conhecimentos no exercício da ação docente. Tal caminho certamente se contrapõe às visões formativas que orientam grande parte dos profissionais que atuam nos institutos de origem dos licenciandos e são também responsáveis pela formação de pesquisadores nos cursos de bacharelado. Nas Ciências Biológicas, por exemplo, a legislação que orienta os cursos de bacharelado contrapõe-se ao modelo proposto pelos documentos referentes à formação de professores, mantendo a concepção de que ambas – a formação de pesquisadores e a docente – devem estar vinculadas por um conjunto de conteúdos curriculares básicos, os quais “deverão englobar conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador”.¹⁹ Nesse contexto, enfim, a Licenciatura permanece solidamente ancorada nos conhecimentos biológicos, uma vez que é compreendida como uma dentre as várias *modalidades* da formação em Ciências Biológicas.

No mesmo sentido, a Comissão de Especialistas de História, ao redigir o documento contendo a versão final da proposta de diretrizes curriculares

¹⁸ Brasil. Parecer CNE/CP 9/2001. Cf. Linhares & Silva (2003: 116).

¹⁹ Brasil. Parecer CNE/CES 1.301/2001. Item 4.1.

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - *Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles*

para os cursos de graduação na área, define claramente o perfil de um egresso apto a atuar inclusive no magistério em todos os graus, mas que, profissionalmente, define sua identidade em função do “exercício do trabalho de Historiador” (e não de professor, termo, aliás, sutilmente associado a uma outra proposta, rejeitada pela comissão, de um curso especializado na formação de “apenas professores”). Em suma, o documento propõe que “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão”.²⁰ Do mesmo modo que nas Ciências Biológicas, dessa compreensão decorre uma proposta de formação inicial docente solidamente ancorada nos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência; além disso, o documento que orienta os cursos de graduação em História defende que a formação de professores ocorra mediante a realização de uma complementação pedagógica, possível apenas após a conclusão do Bacharelado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição de um modelo formativo próprio para os diversos cursos de Licenciatura vem ao encontro de aspirações do campo educacional no que se refere à constituição de uma identidade profissional específica para o magistério secundário. Entendemos que, embora a primeira “gênese” dessa formação – pautada no modelo da “racionalidade técnica” – tenha contribuído para o debate ao inserir um curso de Didática nas Licenciaturas, a partir dos anos de 1930, não chegou a constituir no país um modelo formativo próprio, mantendo uma estreita dependência para com os Bacharelados. A segunda “gênese”, por sua vez, reconhece a necessidade da constituição desse modelo, propondo uma formação que se diferencia da formação de pesquisadores e que tem como centro a dimensão prática da atividade docente.

Entretanto, essa segunda “gênese” – pautada no modelo da “racionalidade prática” –, ao avançar na proposição de uma formação específica para os professores dos diversos campos disciplinares, explicita uma concepção de prática que não necessariamente supera uma visão idealizada do contexto escolar. Afinal, o simples aumento da carga horária

20 Brasil. Parecer CNE/CES 492/2001. Item 1.

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

destinada à dimensão prática na formação inicial docente não garante maior interlocução da universidade com os saberes elaborados pelos professores ao longo de seus exercícios profissionais. Entendemos que, conforme já afirmado em Ferreira *et. alli.* (2003: 42), “o fortalecimento do diálogo entre universidade e escola pressupõe a compreensão de que os eixos norteadores que constituem a profissão docente encontram-se enraizados no exercício de seu ofício”.

Além disso, nos casos específicos aqui analisados, enquanto o modelo da “racionalidade técnica” formava “biólogos-professores” e “historiadores-professores” em cursos de caráter cientificista, os modelos pautados na “racionalidade prática” invertem essa lógica e propõem uma instrução de “professores-biólogos” e de “professores-historiadores”, que se ancora na dimensão prática e que secundariza a contribuição dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência nesse processo. Ambos os modelos, certamente, encontram-se em disputa no interior de nossas universidades, restando-nos, então, a seguinte questão: serão os dois modelos formativos de fato irreconciliáveis? Será mesmo preciso optar entre a constituição de identidades – do professor, por um lado, e do biólogo e do historiador, por outro – mutuamente excludentes? Uma melhor compreensão de tais questões implica assumir que qualquer tentativa de reforma da formação inicial docente não pode prescindir de uma análise de todos esses conflitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. P.; AYRES, A. C. M. & SELLES, S. E., (2004a). Não só do seu préstimo, mas dos seus costumes: provisão e formação de professores no Brasil. V *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Política, Conhecimento e Cidadania*. Rio de Janeiro: ANPEd/FCPGERs (p. 01-10).

ANDRADE, E. P.; AYRES, A. C. M. & SELLES, S. E., (2004b). A dimensão prática na formação do professor de História: contribuições para uma análise de sentidos na legislação atual. Texto apresentado no V *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: GT Ensino de História/ANPUH (p. 01-10).

AYRES, A. C. M., (2004). *A Formação de Professores para o Ensino Secundário no Brasil: Recuperando uma trajetória de tensão entre três elementos – Escola, Universidade e Sociedade*. Niterói: FE/UFF (mimeo).

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

- BRASIL (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (História)*. Brasília, MEC-SEF. 112 p.
- CONTRERAS, J., (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo, Cortez.
- DÁVILLA, J., (2003). *Diploma of whiteness – Race and social policy in Brazil, 1917-1945*. Durham & London: Duke University Press.
- FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L. & SELLES, S. E., (2003). Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. In: FERREIRA, M. S. & SELLES, S. E. (orgs.). *Formação Docente em Ciências: Memórias e Práticas*. Niterói: EDUFF (p. 29-46).
- FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; AYRES, A. C. M.; ANDRADE, E. P. & SELLES, S. E., (2004). La dimensión práctica en la formación de profesores en Brasil: el caso de las Ciencias Biológicas. In: *VI Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. Buenos Aires (no prelo).
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIEN, J.; & SIMARD, D., (1998). *Por uma teoria da Pedagogia*. - Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Da UNIJUÍ.
- LINHARES, C. & SILVA, W. C., (2003). *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Plano Editora.
- IMBERNÓN, F., (2001). *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- MACEDO, E., (2002). Currículo e competência. In: Lopes, A. C. e Macedo, E. (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- MONTEIRO, A. M. (2001). A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 129-147.
- NUNES, C., (2000). O “velho” e O “bom” ensino secundário: momentos decisivos. In: *Revista Brasileira de Educação – 500 anos de educação escolar*, nº 14. Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd/Autores Associados, p. 35-60.
- NUNES, C., (2003). Memórias e práticas na construção docente. In: FERREIRA, M. S. & SELLES, S. E. (orgs.) *Formação Docente em Ciências: Memórias e Práticas*. Niterói: EDUFF (p. 11-27).
- RAMOS, M. N., (2001). *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?* São Paulo: Cortez.
- ROMANELLI, O. O., (1997). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes.

A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa - Everardo Paiva de Andrade, Marcia Serra Ferreira, Mariana Lima Vilela, Ana Cléa Moreira Ayres e Sandra Escovedo Selles

- SCHÖN, D., (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- STENHOUSE, L., (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n.14
- VILELA, M. L.; FERREIRA, M. S.; AYRES, A. C. M.; ANDRADE, E. P.; TORRES, M. X. & SELLES, S. E. (2004). A dimensão prática na formação de professores em Ciências Biológicas: análise de sentidos na legislação atual. Texto apresentado no *IX Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia*. São Paulo: FEUSP, p. 04-05.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.