

O PROCESSO DE PLANEJAMENTO PARA IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA LICENCIATURA EM FÍSICA: ANÁLISES PRELIMINARES

THE PLANNING PROCESSES FOR INTRODUCTION OF A POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT OF AN UNDERGRADUATE PHYSICS TEACHERS' EDUCATION PROGRAM: PRELIMINARY ANALYSIS

***Beatriz Saleme Corrêa Cortela¹** (biacortela@yahoo.com.br)
Roberto Nardi² (nardi@fc.unesp.br)

¹ Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências - UNESP – Campus de Bauru. Apoio: CNPq.

² Professor Adjunto, Departamento de Educação, Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências - UNESP - Campus de Bauru. Apoio: CNPq.

Resumo

Apresentamos aqui elementos teóricos e práticos da execução de uma pesquisa qualitativa longitudinal, em andamento em uma universidade pública e que visa acompanhar, descrever e analisar os processos de operacionalização da atual estrutura curricular de um curso de licenciatura em Física. Os sujeitos de pesquisa são docentes de nível superior que ministram aulas nos diversos termos e coordenadores do curso em questão. Trata-se de uma pesquisa na ação, atualmente em fase de coleta e análise de dados, recolhidos através de notas de campo e de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Este trabalho apresenta uma breve justificativa da pesquisa, seguida de um levantamento histórico sobre as recentes reformas educacionais e que levaram à elaboração desta nova estrutura curricular e seu respectivo projeto político-pedagógico. São destacados ainda a metodologia da pesquisa e os referenciais teóricos adotados, bem como resultados preliminares e considerações sobre resultados obtidos.

Palavras-chave: Ensino de Física, Currículo, Teoria da ação comunicativa e Análise de Discurso.

Abstract

We report here theoretical and practical conditions involved in a cross-qualitative research, carried out in a public university, which aims to follow, describe and analyze the introduction process of an undergraduate physics teachers' education program new curricular structure. The research sample is composed of university professors teaching in this program, in its different terms, and the program coordinators staff. We called the investigation as a research in action, and the data is now being collected, through field notes and structured interviews, audio recorded and, afterwards transcribed. In this paper we present a brief research justification, followed by an historical summary of the recent educational laws reform in Brazil, responsible by this new curricular structure and the related political pedagogical new project. The theoretical and methodological references are described as well as some preliminary outcomes and considerations.

Keywords: Physics Teaching, Curriculum; Communicative Action Theory; Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta as etapas de desenvolvimento de uma pesquisa empírica em Educação em Ciências, dentro das áreas de Formação de Professores, Currículos e Políticas Educacionais. Trata-se de um relato de uma investigação qualitativa, na ação, longitudinal, que visa acompanhar e analisar o processo de implantação de uma nova estrutura curricular em um curso de licenciatura em Física de uma universidade pública e seu respectivo Projeto Político Pedagógico (PPP).

Este novo modelo estrutural foi implantado nesta universidade a partir de 2006 e resultou de um longo processo de reformulação iniciado em 2002, em função de dois fatores: atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e às Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (CNE/CP 1/2002¹).

Posteriormente, baseados em dados de pesquisas realizadas dentro deste mesmo campus, outros fatores foram sendo agregados, tais como: as sugestões apresentadas pelos licenciandos (Camargo, 2003) e as necessidades de reformulações apresentadas pelos docentes que atuam como formadores no curso em questão (Cortela, 2004).

A idéia central da pesquisa de Cortela (2004) foi a de procurar responder a questão: como o corpo docente do Departamento de Física em um dos câmpus de uma universidade tende a se comportar frente às reestruturações curriculares que estão sendo propostas para os cursos de formação de professores, a partir de uma retrospectiva histórica sobre formação de professores de Ciências no Brasil.

Os sujeitos foram onze docentes do departamento de Física e que ministravam aulas na licenciatura durante 2003. A autora optou por estes professores que ministram as disciplinas específicas porque uma das conclusões da investigação de Camargo (2003), realizada nesta mesma universidade com alunos concluintes deste curso em 2001, mostrou que as marcas deixadas por estes docentes eram mais evidentes que aquelas deixadas pelos demais docentes. Marcas estas percebidas na forma como os alunos ministravam seus seminários durante as aulas de Práticas de Ensino, durante o último ano do curso.

Foram feitas com estes professores entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Os dados foram agrupados em tabelas e para análise dos mesmos foram utilizadas metodologias da Análise do Discurso, desenvolvidas no Brasil por Orlandi (2002) e Brandão (1997) a partir dos estudos iniciados por Pêcheux e seus colaboradores, numa linha francesa.

Os dados levantados mostram, entre outras coisas, as formas como estes professores organizam e desenvolvem suas práticas docentes, quais suas principais dificuldades profissionais, qual o nível de comprometimento dos entrevistados com o processo de reestruturação que estava sendo proposto e quais suas sugestões para a melhoria do curso em questão.

A análise dos dados revelou, por exemplo, que a maioria dos docentes entrevistados estava descontente com a formação oferecida; pedagogicamente, não se julgavam preparados para as mudanças que estavam sendo propostas; psicologicamente, a maioria se disse disposta a elas, mas não acreditava que seus pares iriam se

¹ CNE/CP 1/2002: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aprovada em 18/02/2002 e publicada no Diário Oficial da União, de 04 de março de 2002.

comprometer; a maioria também admitiu sentir dificuldade em utilizar procedimentos didático-metodológicos diferenciados, em contextualizar os conteúdos que ministram e também em utilizar a História da Ciência em suas abordagens. Sobre as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, as falas estavam bastante desencontradas, mostrando que apresentavam muitas dúvidas ou mesmo idéias discordantes a respeito da interpretação das mesmas.

O processo de reestruturação continuou em curso, passando a ser acompanhado por outro pesquisador e resultou em uma tese de doutorado (Camargo, 2007). Baseado numa das conclusões de Cortela (2004) de que os docentes não tinham conhecimentos suficientes dos documentos oficiais que fundamentavam as mudanças curriculares propostas, Camargo elabora um caderno de textos como subsídio e passa a participar das reuniões entre os docentes envolvidos na elaboração do projeto pedagógico da licenciatura em Física.

O referido autor elabora novos questionamentos e busca ouvir três grupos de sujeitos: formandos do curso em questão, docentes universitários que participaram da Comissão de Reestruturação Curricular instituída pela reitoria da universidade em 2004 e alguns docentes que ministram aulas de física no ensino médio da rede pública.

Resumindo, a idéia central de Camargo (2007) foi analisar quais e como as reivindicações de licenciandos, de professores em exercício e de docentes universitários estavam sendo contempladas na versão final do projeto político-pedagógico e na estrutura curricular subjacente a ser implantada. Entre 2004 e 2005 esta nova estrutura curricular foi elaborada e, para o autor, ela apresenta avanços em relação à anterior.

O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Física desta universidade pesquisada foi aprovado em outubro de 2006, mas a estrutura curricular do curso foi alterada no início deste mesmo ano. Ela foi elaborada tendo como base três eixos articulados: Formação de Conhecimentos Básico da Física e Ciências afins e seus instrumentais matemáticos; Formação dos conhecimentos didáticos-pedagógicos dos professores de Física; Ciências, Tecnologia, Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento Humano. O eixo articulador é composto pelas disciplinas Metodologia e a Prática de Ensino de Física (I a V) e por isso, elas foram distribuídas ao longo de todos os quatro anos de duração do curso, que é noturno.

No entanto, somente a aprovação desta nova estrutura não garante que as mudanças necessárias serão executadas. Como afirma Camargo (2007, p.256) “uma estrutura curricular assim planejada sem se pensar, contudo, nas disciplinas que a comporão, nos docentes que atuarão e nos alunos que lhe darão vida e consistência, por certo, pouco representa”.

Assim, uma proposta curricular que se originou por força de lei foi se desenvolvendo em torno de outros valores menos coercitivos, mas que não deixam de ter influências políticas e filosóficas dentro da própria estrutura acadêmica e que se refletem na forma como se desenvolvem os processos de planejamento entre docentes, coordenadores de curso e a instituição. Há muitos embates ocorrendo, ainda que de forma implícita, ao se reestruturar o curso em questão e são estes processos de negociação e operacionalização que são alvo da atual investigação.

Freitas (2005) afirma que as políticas curriculares não se resumem aos documentos escritos, mas incluem também os processos de planejamento, vivenciados e construídos pelos diversos sujeitos envolvidos, em tempos e espaços múltiplos. Sendo assim, nesta nova etapa da pesquisa, o foco do trabalho são estes processos de negociação entre docentes, coordenadores de curso e que ocorrem durante as reuniões para implantação efetiva do PPP do curso.

Desta forma, compreender o contexto histórico-político das recentes reformas educacionais é extremamente importante, pois para a análise dos dados será utilizada a Análise de Discurso (AD) na linha francesa. Segundo Orlandi (2002) a AD não trabalha a língua enquanto sistema abstrato, mas como forma de significar o mundo; com homens falando, tanto como sujeitos quanto como membros de uma sociedade, estando, portanto, fato, história e sociedade numa relação de dependência. Partindo da idéia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso, e que a materialidade específica do discurso é a língua, a AD trabalha a relação língua-discurso-ideologia.

Sendo assim, uma breve retrospectiva histórica sobre as políticas educacionais que resultaram na atual estrutura curricular se faz necessária, visando situar o problema. Pois é neste pano de fundo que se pretende compreender as forças políticas, sociais e econômicas que levaram às atuais reformas educacionais e que influenciam, também, os processos de negociação e operacionalização da atual estrutura curricular, alvo da pesquisa.

1- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS RECENTES REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A partir de 1970 se intensificaram em todo mundo muitas transformações econômicas, políticas e sociais. Entre elas, o esgotamento do modelo fordista/keynesiano que gerou (e ainda gera) mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na educação oferecida à sociedade e gerenciada pelos governos de Estado, através das políticas públicas. (Chauí, 2001; Maués, 2003). Em consequência disto, a formação de professores, de modo geral, passou a ser alvo de muitos questionamentos, críticas e de reformas que se acentuaram na década de 90 não só no Brasil, mas configurando um processo mundial.

Compreende-se que o fenômeno de globalização representa um processo econômico de internacionalização do capital e que pretende aplicar os princípios da economia liberal a todos os setores da sociedade. O neoliberalismo, construto ideológico da globalização, constitui uma forma hegemônica de saída da crise do capitalismo e a educação passa a ser um instrumento poderoso para atingir este fim. Carnoy (1999) indica a existência de uma relação direta entre a globalização e as reformas educacionais, quando os organismos internacionais propõem, ou *impõem* (nota da autora) às nações que cumpram determinadas metas.

O objetivo delas seria o de homogeneizar o nível dos países, tornando-os mais competitivos e capazes de participarem do processo de globalização. Deste modo, procuram alinhar a escola à empresa e os conteúdos nelas desenvolvidos, às exigências e necessidades do mercado. Segundo Maués

A utilização da pedagogia das competências na formação dos professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais. [...] instituiu um programa internacional de pesquisa denominado Definição e Seleção de Competências – Deseco, cuja finalidade é a definição das competências básicas que deverão servir como indicadores para todas as pessoas. (MAUÉS, 2003, p.106)

Para Carnoy (1999) a sociedade “do saber”, que substituiu a “industrial”, tem como recursos a informação, a lógica e a comunicação, mas busca manter a rentabilidade, o lucro, a competitividade e, portanto, o capital. Gonçalves (1999) ressalta que as atribuições do Estado estão se modificando em decorrência do desenvolvimento científico e tecnológico e as grandes empresas passaram a intervir, de

forma mais direta e sistemática, em decisões que antes eram de responsabilidade dos governos. Assim, o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico passa a prover o sistema capitalista de um mecanismo regular que assegura a sua manutenção.

Visando atender as novas expectativas geradas pelo neoliberalismo, foram aprovados, pelo governo brasileiro, vários documentos na área educacional e, entre eles, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Nesta perspectiva, as reformas educacionais representam um instrumento de regulação social que busca o equilíbrio e a homeostase social: é o mercado que passa a determinar o que a educação deve fazer, desde a escolha dos conteúdos e metodologias e até estabelece que concepções pedagógicas serão adotadas como corretas, no sentido de estarem de acordo com o modelo educacional proposto.

Esta lei foi implantada após um longo período de ditadura militar no Brasil e de uma posterior abertura política, já na chamada “era da globalização”, na qual os processos de construção de conhecimentos e tecnologias vêm sendo acelerados. Segundo Costa, apesar das muitas modificações introduzidas nos últimos anos, verifica-se que existe uma grande semelhança entre esta reforma e aquela proposta na década de 60 através do acordo MEC-USAID², que “refletem uma orientação eminentemente tecnológica, privatizante, economicista, em suma, que subordinam a educação aos interesses do “mercado” (Costa, 2005, p. 35).

Ainda segundo ela, esta proposta de colaboração entre o Brasil e os Estados Unidos da América na área educacional começou a ser pensada na década de 50 e ressalta que este processo não foi um fato isolado, uma vez que outros países da América Latina obedeceram à mesma orientação. No entanto, no Brasil, a resistência de alguns setores nacionalistas retardou a implantação do projeto até a década de 60, quando passou a ser operacionalizado pelo governo dos militares.

A conjuntura político-histórica era favorável à reforma das universidades brasileiras que, desde a sua fundação na década de 30, não modificaram a estrutura universitária que atendia aos componentes da escola tradicional, tornando-a ineficiente, dentro do modelo desenvolvimentista adotado. Neste contexto, justificou-se a aprovação da lei 5540/68, que trata da Reforma Universitária, que implementou o modelo empresarial universitário e que também influenciou a formação de professores dentro de uma ótica tecnicista.

Muitas modificações estruturais, pedagógicas, acadêmicas ocorreram durante este período, decorrentes desta reforma. Mas, divergências sobre os objetivos do ensino superior, sobre as formas de gestão universitária e o modo como o país vinha sendo governado durante o período após a Revolução de 1964, geraram muitos conflitos que acabaram extravasando os muros das universidades. E as manifestações estudantis, acirradas pela repressão policial, foram tornando-se cada vez mais crescentes e abrangendo outros setores da sociedade. Este movimento estudantil, presente também em outros países entre os anos 60 e 70, geraram modificações políticas e sociais que acabaram por atingir os demais setores da sociedade ao longo dos anos subsequentes.

Durante a passagem da década de 70 para 80, segundo Freitas (2005), ocorre um movimento geral em busca da democratização da sociedade brasileira e que trouxe importantes contribuições para a educação e influenciaram a forma de se olhar a escola e o trabalho pedagógico. A concepção de uma *base comum nacional* em oposição à

² Projeto MEC-USAID, resultante de acordos entre a United States Agency for International Development (USAID) e o Ministério da Educação (MEC) visando à reforma do ensino nos vários níveis, desde o primário até o ensino superior e a formação de professores para o ensino médio, além de um convênio com o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) para compra e distribuição gratuita de cinquenta milhões de livros didáticos e técnicos. (COSTA, 2005, p.36)

concepção de *currículo mínimo*, marca de um instrumento de resistência política contra a degradação da profissão é defendida pela Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

No entanto, esta reação ao tecnicismo dos anos 60 e 70, característica dos anos 80, foi superada na década de 90 uma vez que voltam as políticas educacionais que defendem a centralidade no conteúdo da escola (competências e habilidades escolares), na ação educativa, na qualidade da instrução, sobre o que ocorre em sala de aula, em detrimento da escola com um todo.

Segundo Costa (2005, p. 45-47) na década de 90, sob a influência do pensamento e de práticas neoliberais, o governo brasileiro renova as parcerias com o governo americano visando à melhoria do ensino nos moldes do projeto MEC-USAID e também em concordância com as medidas sugeridas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas. Para Kuenzer

[...] vivenciamos o retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego _ qualificação profissional_ para qualificação do indivíduo. (KUENZER apud Freitas, 2005, p.93)

Torna-se evidente que as universidades e as instituições de ensino superior são vistas pelo Estado como importantes parceiras na responsabilidade pelo êxito na implantação do novo modelo educacional. Segundo Chauí (2003, p.35) “[...] a universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte.”

Com tantas mudanças em curso fez-se necessário também redimensionar a formação de professores que irão atuar na Educação Básica. “Sob esta ótica, a qualidade da formação dos professores é elementos impulsionador e realizador dessas reformas[...]”(FREITAS, 2005, p.90).

Assim, juntamente com as reformas no ensino básico, mudanças nas estruturas curriculares dos cursos superiores também foram regulamentadas através da implantação de Diretrizes Curriculares para formação de professores, em nível de graduação, licenciatura plena. O artigo 92 da LDB 9.394/96 revoga as disposições legais das LDB anteriores (as leis 4024/61 e 5692/71) e também a lei 5540/68, que trata da Reforma Universitária e que estabeleceu as normas do ensino superior brasileiro durante os anos de 68 até 96.

Em seu artigo 53, a atual LDB assegura à universidade sua autonomia e seus incisos II e III estabelecem que seja de responsabilidade das instituições superiores: a fixação dos currículos de seus cursos e programas; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão. Visando definir as diretrizes específicas para cada um dos diferentes cursos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propõe, dentre outras medidas complementares a LDB, a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de Ensino Superior do país.

A concepção de competência, “nuclear na organização dos cursos de formação de professores”(Brasil, 2002, p.28), está implícita na definição do perfil do novo profissional de educação e visa adequar a formação dos novos docentes às exigências do mercado de trabalho. Mas esta lógica das competências, segundo Freitas (2005, p.101), “ênfatiza a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional [...]” levando à “[...]regulação do trabalho, das habilidades, modelos didáticos e capacidade dos professores [...]”, num movimento contrário ao trabalho coletivo, também defendido no discurso do referido documento.

Mas, concomitante ao discurso neoliberal presente nos documentos oficiais brasileiros e que regulamentaram a formação de professores, existe um outro que aparece no discurso dos autores nos quais estes documentos se embasam e que reconhecem os docentes como sujeitos do conhecimento, autores competentes, procurando dividir com eles as responsabilidades decorrentes das mudanças, buscando sua cooperação. Segundo Chauí, esta contradição é, de certa forma, intencional, uma vez que “ [...] a ideologia é coerente não *apesar* das lacunas, mas *por causa* ou *graças* às lacunas. [...] Se dissesse tudo, quebraria-se por dentro”.(Chauí, 2001, p.109-110)

Ghedin aponta um caminho para tentar superar este impasse.

Diante do paradigma neotecnicista e neobehaviorista fundado na idéia de “competências”, cabe-nos repensar a formação de professores e professoras numa perspectiva crítica. Isso implica rever as tradicionais dimensões política, científica e técnica da formação em virtude da ética da formação e da construção da identidade profissional do professor. (GHEDIN, 2005, p. 397)

Refletindo sobre as possibilidades de minorar as consequências da fragmentação dos currículos e das condições de isolamento dos professores (dentro dos departamentos universitários e das disciplinas que ministram), iniciou-se uma pesquisa na ação visando a integração da prática educativa de cunho interdisciplinar num curso de licenciatura em Física, sinalizando os fundamentos teórico-práticos que podem dar suporte a essa ação e que, simultaneamente, possam fornecer as categorias para análise e avaliação da mesma.

2- METODOLOGIA DA PESQUISA E REFERENCIAIS ADOTADOS

Segundo Lopes (2004) também os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática são condicionados por questões institucionais e também disciplinares, num processo de interpretação das interpretações.

A questão central é: como pode ser estruturada uma formação continuada para docentes universitários de Física, dentro de uma visão crítica? Objetivando responder a ela, a investigação se desenvolve através de três eixos: 1- ementas dos cursos; 2- dificuldades didático-pedagógicas dos docentes e 3- formação continuada de professores universitários de física

Também as questões secundárias da pesquisa foram organizadas atendendo a estes eixos. Entre elas: a- Quais devem ser as modificações a serem implementadas nas ementas das disciplinas; b- Quais as modificações em relação aos conteúdos, metodologias de trabalho e avaliação devem ser efetivadas em sala de aula? c- Quais devem ser as características da formação continuada oferecida aos docentes pela instituição?

Durante o ano de 2008 a pesquisadora entrou em contato da coordenação do curso de Física e apresentou seu projeto de pesquisa, desenvolvido em torno da implantação do PPP do curso em questão. Foi proposto que a coordenação de curso agendasse reuniões entre os docentes dos oito termos que compõe o ano letivo de 2009, visando proporcionar aos participantes momentos para discussão, reflexão e análise de problemas decorrentes das mudanças que devem ser implementadas em ementas de disciplinas e nas metodologias de trabalho. Foi agendada uma reunião com os demais docentes e, com anuência de todos, a pesquisa passou a ser desenvolvida a partir de fevereiro de 2009.

Os sujeitos são 18 professores universitários que ministram aulas para esta licenciatura durante o ano de 2009 e 4 coordenadores de curso (que ocuparam o cargo entre 2006 e 2009). Esta escolha recaiu sobre eles uma vez que as práticas e propostas desenvolvidas no interior das escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares. Segundo Zeichner (2002, p.32) “[...] o poder real se encontra com aqueles que na base, podem, se assim o desejarem, subverter alguns dos desejos dos reformadores no curso de seu trabalho cotidiano”.

Durante os primeiros encontros, os docentes são orientados pela pesquisadora a apresentarem, de maneira sucinta, seu plano de trabalho, os conteúdos a serem ministrados e formas de avaliação adotadas. Este processo possibilita que os professores tomem conhecimento não só dos conteúdos que são trabalhados em cada uma das disciplinas que compõe os termos, mas também dos textos estudados, das metodologias de trabalho e de avaliação adotados pelos colegas. Logo após, são incentivados a pensarem numa forma de trabalho coletivo, visando dar ao aluno, uma visão menos compartimentalizada do conteúdo, permitindo que ele perceba as interfaces entre as diferentes disciplinas e que existe outra forma de trabalhar com os conteúdos, mais abrangente e interdisciplinar.

Estão previstas 24 reuniões entre docentes, coordenador e a pesquisadora durante 2009. Doze encontros no primeiro semestre, sendo 3 por termos e mais doze para o segundo semestre, contemplando os termos pares. Até o momento foram realizados oito.

A coleta de dados está sendo efetuada através de duas frentes de trabalho. 1^a: Como esta é uma pesquisa na ação, a investigadora desempenha um papel ativo durante as mesmas, dentro dos princípios da ação comunicativa de Habermas, cujas características serão tratadas mais adiante. Através de notas de campo e da elaboração da ata das reuniões, os dados estão sendo coletados e sistematizados. 2^a: desenvolve-se através da aplicação de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Os sujeitos são os coordenadores de curso de Física (2006 a 2009) e os docentes que participam das reuniões. Os dados resultantes destas entrevistas estão sendo organizados e analisados através de metodologias da Análise de Discurso, na linha francesa de Pêcheux e desenvolvidas no Brasil por Orlandi (2002) e Brandão (1997); quanto à formação de professores, serão utilizados como referenciais Marcelo Garcia (1992), Masetto (2002) e Contreras (2002).

Segundo Chizzotti, uma pesquisa na ação apresenta algumas características:

A pesquisa na ação supõe que as atividades sejam experimentos de emancipação social, usadas como estratégias de conscientização e de mudança de uma situação dada por meio da formação de grupos, que dialogam sobre dados recolhidos e as análises são feitas. (CHIZZOTTI, 2006, p. 96)

Segundo o mesmo autor é um tipo de pesquisa participativa que, pelos seus pressupostos, distingue-se da pesquisa-ação lewiana, embora tenha nela suas origens. “Ainda que os nomes e os meios utilizados sejam parecidos, a pesquisa participante tem como pressuposto a democratização do conhecimento e da sociedade [...]” (Chizzotti, 2006, p.90). Para este autor, na pesquisa-ação de Lewin o conhecimento gerado pode ser utilizado para manipular as pessoas ou grupos e, por esta razão, ele a distingue da pesquisa participativa.

Este tipo de investigação exige um registro minucioso do processo e das atividades desenvolvidas e que leve à sistematização dos dados registrados e permitam

a avaliação das ações desenvolvidas. Também devem ser feitas sínteses das discussões entre os grupos e estas devem ser compartilhadas entre os sujeitos envolvidas para correções e inclusões que se fizerem necessárias, visando não só a conscientização coletiva quanto à produção de conhecimento, tanto durante o processo de investigação do problema quanto dos resultados obtidos. Por esta razão, a pesquisadora elabora uma ata para cada um dos encontros e a encaminha, via e-mail, para que todos os participantes possam analisar e corrigir interpretação, caso seja necessário.

Gonçalves (1999) defende que a escola é um espaço onde a ação comunicativa de Habermas, se desenvolvida de modo sistemático, leva a formação de indivíduos críticos e participativos. Resumidamente, Jürgen Habermas (1929) é um filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, cujos principais representantes são Benjamim (1892-1940), Horkheimer (1895-1973), Marcuse (1898-1979) e Adorno (1903-1969). Apesar das diferenças de pensamento entre eles, o tema que perpassa a obras de todos é a crítica radical à sociedade industrial moderna.

O processo de modernização levou a uma forma de racionalidade chamada de instrumental: aquela que é definida pelas relações meios-fins, pela organização destes meios para atingir determinados fins, ou pela escolha de estratégias visando os objetivos. Esta racionalidade é alvo de crítica dos frankfurtianos. Segundo Gonçalves (1999), Habermas busca superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão: a razão comunicativa. Para recolocar o potencial emancipatório da razão, este autor adota o paradigma comunicacional. Seu ponto de partida é a *ética comunicativa* de Karl Otto Apel, além do conceito de "razão objetiva" de Adorno.

Assim, Habermas concebe a razão comunicativa e a ação comunicativa, ou seja, a comunicação livre, racional e crítica - como alternativa à razão instrumental e superação da razão iluminista - "aprisionada" pela lógica instrumental, que encobre a dominação. O autor está preocupado com o restabelecimento dos vínculos entre socialismo e democracia. Segundo Gonçalves (1999), Habermas não se posiciona radicalmente contra a racionalidade instrumental da ciência e da técnica, na medida em que crê que as mesmas contribuem para a autopreservação do homem, com também se posiciona radicalmente contra a penetração da racionalidade instrumental em esferas de decisão onde deveria atuar um outro tipo de racionalidade: a comunicativa.

Habermas (1987) distingue dois âmbitos do agir humano, contidos no conceito de "atividade humana sensível" de Marx: o trabalho e a interação social. E neste último, defende que deve prevalecer a ação comunicativa, de modo que os valores éticos e políticos não fiquem submetidos aos interesses instrumentais e reduzidos à discussão de problemas técnicos.

Nesta teoria, alguns conceitos são centrais. Segundo ela, os sujeitos comunicam-se entre si mediados por atos de fala, que dizem respeito a três mundos: o objetivo das coisas, o social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos. Ou seja, as pessoas, ao interagirem, coordenam suas ações, orientam-se segundo normas sociais e revelam algo a respeito de suas intenções, vivências, de modo a deixar transparecer sua interioridade.

Nesse tipo de comunicação, a linguagem ocupa um papel fundamental. E a legitimação dos valores - verdade, correção normativa e veracidade - que são pressupostos da ação comunicativa, podem ser alcançados através da argumentação entre os sujeitos. Habermas propõe um modelo ideal de ação comunicativa, de certa forma, utópico, pois remete a uma ordem social ainda inexistente (mas pretendida), em que as pessoas interagem e através da utilização da linguagem compartilhada em

significados, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda coação, interna e/ou externa.

3- RESULTADOS DECORRENTES DE ANÁLISES PRELIMINARES

Em relação às ementas, análises iniciais mostram que poucas ementas foram modificadas. A maioria delas continua com a mesma estrutura de anos anteriores e que agora, durante as discussões, se tornam evidentes. Os docentes das disciplinas integradoras (Metodologias e Práticas de Ensino, I a V) estão reelaborando as ementas visando adequar textos e conteúdos trabalhados, no sentido de atender às especificações de sua função dentro do PPP. Quanto aos docentes das disciplinas específicas, alguns já estão propondo ações integradas, visando um trabalho interdisciplinar, apesar de não terem referências teórico-pedagógicas que os oriente a este fazer coletivo. Estas ações são esparsas e estão baseadas no senso comum.

Quanto à formação continuada oferecida aos docentes universitários, segundo informação de alguns entrevistados, a partir de 2004 alguns docentes desse curso pesquisado estão passando por um curso de capacitação promovido pela própria universidade, através de encontros presenciais e a distância. São chamadas de Oficinas de Estudos Pedagógicos e a linha adotada nesta capacitação é a Crítico Social dos Conteúdos.

Os docentes são convidados a participarem destes encontros e os coordenadores de curso são convocados. Durante 2009, serão quatro oficinas ao longo do ano. Em abril, se reúnem os docentes que não participaram ainda de nenhuma das oficinas e o tema será A Prática Pedagógica do Professor Universitário; em junho, o encontro é destinado àqueles docentes que já participaram de alguma das oficinas e versa sobre o tema Avaliação no Processo de Ensino; em julho, o assunto discutido será o PPP dos cursos de graduação da universidade e em outubro, o encontro é destinado aos docentes que tem até 5 anos de docência, mas que não realizaram ainda nenhum dos encontros.

Este projeto é aplicado em todos os campus desta universidade pesquisada, destinado a todos os docentes, independente do departamento a que está vinculado. Tem como coordenadores ex-professores da própria instituição, ligados à área de Educação e Psicologia. Não parece ter havido um levantamento das necessidades específicas de cada uma das áreas de conhecimento e esse é um problema muito importante, já detectado por pesquisas. Borges, ao comentar sobre docentes universitários e físicos, afirma que

Os profissionais de ensino universitário costumam apresentar muita resistência a atualizar os métodos de ensino e a realizar leituras da literatura pedagógica. Em geral não reconhecem a base científica dos trabalhos que apresentam esses métodos e tampouco a competência profissional de quem faz esse tipo de pesquisa. (BORGES, 2006, p.140)

Dados parciais recolhidos durante as primeiras entrevistas com os docentes mostram que muitos deles se sentiram *desconfortáveis* (termo usado por um dos entrevistados, mas recorrente em outras falas) com a linha pedagógica adotada, por ser de cunho marxista e por se sentirem, de certa forma, sendo conduzidos; outros comentam que apesar desta linha ser a referência do projeto, outras linhas também foram apresentadas, mas que não foram trabalhadas de maneira tão sistemática como a primeira.

Borges (2006, p. 140-141) também afirma que os professores universitários não se utilizam de resultados de pesquisas para melhorar suas práticas educacionais e que

só adotarão práticas e métodos do ensino científico se “reconhecerem a competência dos autores dos trabalhos [...]”; “se escutarem seus pares, grandes físicos”. Sendo assim, pode-se inferir que um processo de formação continuada deverá levar em conta também este aspecto: escolher autores que os professores universitários de física reconheçam como competentes e que escrevam numa linguagem que lhes pareça familiar, talvez em revistas de suas organizações.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se, por fim, que um processo de reestruturação como este que está sendo analisado, não reflete ou materializa apenas as ideologias subjacentes às reformas, determinadas pelas instâncias políticas do país, mas também oferece brechas para avanços que podem ser importantes do ponto de vista dos professores, licenciandos e sociedade como um todo.

Apesar de estarem ocorrendo várias ações da pesquisa em andamento e ainda faltar um longo caminho a percorrer antes que conclusões mais abalizadas possam ser apresentadas, foram levantados pela pesquisadora problemas de ordem organizacional que podem ser solucionados a curto prazo (ex: horários de aulas); problemas estruturais (ex:falta de professores no departamento de Educação e de Matemática) a médio e longo prazos e problemas de ordem didático-pedagógicos (ex: metodologias, formas de avaliação, entre outros) apresentados pelos docentes e que podem ser solucionados desde que as instâncias universitárias responsáveis pelas capacitações levem em contar determinadas peculiaridades dos cursos e docentes em questão.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Oto. Formação inicial de professores de Física: Formar mais! Formar melhor! **Revista Brasileira de Ensino de Física**. Brasília,v.28, n.2, p. 135-142, 2006.
- BRANDÃO, Helena H Nagamini. **Introdução à Análise de Discurso**. 6^a ed. Campinas: Editora da Unicampi, 1997.
- BRASIL. Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.
- CAMARGO, S. **Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular de um Curso de Licenciatura em Física: o legal, o real e o possível**. 2007. 285f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2007.
- CAMARGO, S. **Ensino de Física: marcas da apropriação do discurso do professor de Prática de Ensino através da análise de relatos de licenciandos sobre o estágio supervisionado**. 2003.207f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência).
- CARNOY, M. **Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que lês planificateurs doivent savoir**. Paris: Unesco; Institut International de Planification de l'Education, 1999.
- CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo, Editora Unesp, 2001.
- CHAUI, Marilena de Souza. **O que é Ideologia**. Coleção: Primeiros Passos. 2^a ed.São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELA, Beatriz S.C. **Formadores de Professores de Física: Uma análise de seus discursos e como podem influenciar na implantação de novos currículos**. Tese (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2004.

COSTA, Emília Viotti. **Globalização e reforma universitária: a sobrevivência do MEC-USAID**. In: Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Unesp, 2005, p. 35-48.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida**. In: Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Unesp, 2005, p.89-115.

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor, In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GHEDIN, Evandro. **Implicações das reformas no ensino para formação de professores**. In: Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Unesp, 2005, p.89 a 115.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade**, ano XX, n° 66, Abril/99, p.125-140.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. n° 26, Maio/Jun/Ago, 2004, p.109-118.

MASETTO, Carlos (org). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MAUÉS, Olgaíses C. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores**. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p. 8-117, março/2003.

NOVOA, A (Org.) **Vidas de Professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: Princípios & Procedimentos**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M.T., AZCCUR, E. (Org) **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.25-54.