

# A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: UMA POSSIBILIDADE DE INOVAÇÃO OU UMA RE-SEMANTIZAÇÃO RETÓRICA NA DISCUSSÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Cleoni Maria Barboza Fernandes  
Adriana Sousa  
Maira Cunha

## Resumo

A discussão da inserção da prática como componente curricular, presente na legislação que trata da organização curricular nos cursos de graduação, aqui circunscritos aos cursos de formação de professores, encaminha-nos para uma reflexão mais contextualizada no cenário das políticas públicas. Essas políticas públicas, que tratam da formação de professores, definem a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados; dos saberes da experiência; da iniciação científica; da inserção no campo profissional desde o início do curso, articulando teoria e prática; do estágio supervisionado a partir da metade do curso; da identidade do curso de Licenciatura. As práticas que temos vivido revelam concepções de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade, que se situam em um paradigma dominante que privilegia dicotomia sujeito e objeto, mente e matéria, em que o conhecimento é coisificado e separado do processo de construção pessoal. A relação teoria e prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. Este artigo busca analisar a inserção da prática como componente curricular no contexto de uma pesquisa interinstitucional: A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de Fevereiro de 2002 -possibilidades e limites - reconfigurações de Projetos Pedagógicos, interrogando a possibilidade de inovação ou de uma re-semantização retórica na organização curricular dos cursos de formação de professores.

**Palavras-chave:** formação de professores, prática, inovação.

## THE TRAINING PERIOD AS A COMPONENT OF THE CURRICULUM: IS IT A POSSIBILITY OF INNOVATION OR RHETORICAL RE-SEMANTIC IN THE ORGANIZATION OF CURRICULA OF TEACHER EDUCATION COURSES?

### Abstract:

The discussion of whether or not the training period should be a component of the curriculum, which takes part in the legislation that talks about curriculum organization concerning graduation courses, here circumscribed to teacher education courses, has been leading us to a more contextualized reflection in the public policies scenario. The public policies that refer to teacher's education define the need for curricula organized in processes that are able to put into context and justify some items such as school knowledge: knowledge that comes from experience; scientific initiation; insertion in the professional arena since the beginning of the course so as to articulate theory and practice; supervised traineeship as of the middle of the course; identity of the Courses in Education. The experiences we have been living reveal knowledge, learning and society conceptions that are located within a dominant paradigm, besides favoring the dichotomy subject/object, mind and matter, in which knowledge is turned into "something" and separated from the personal construction process. The relationship between theory and practice is presented as a problem not yet solved in our philosophical, epistemological and pedagogical tradition. The present article aims at analyzing the insertion of the training period as a curriculum component in the context of an inter-institutional research: Teacher Education Courses and Resolution CNE/CP2 from February 19th 2002 - limits and possibilities - Reconfiguring Pedagogical Projects, questioning the possibility of innovation or rhetorical re-semantics in the organization of the curricula of teacher education courses.

**Key-words:** formation of teacher, practice, innovation.

*A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo (...) a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Paulo Freire*

## 1. Apresentando algumas referências iniciais

A discussão da inserção da *prática como componente curricular*, presente na legislação que trata da organização curricular nos cursos de graduação, aqui circunscritos aos cursos de formação de professores, encaminha-nos para uma reflexão mais contextualizada no cenário das políticas públicas.

Essas políticas públicas, que tratam da formação de professores, definem a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados; dos saberes da experiência; da iniciação científica; da inserção no campo profissional desde o início do curso, articulando teoria e prática; do estágio supervisionado a partir da metade do curso; da identidade do curso de Licenciatura sem ser um apêndice do bacharelado.

Ao examinarmos com atenção a legislação pertinente, na década de 90, após a LDBEN/96 com suas resoluções e pareceres, fica evidenciada a presença de um discurso que é marcado por uma linguagem que define padrões, que re-semantiza significados (JANELA AFONSO: 2002), mas que se esvazia em si mesma, sem questionar o conhecimento, *categoria fundante*, a ser produzido e trabalhado na formação de professores, como em uma teia de relações histórico-culturais, políticas, epistemológicas, pedagógicas e éticas.

Assim, sem discutir, nessa teia de relações, para que e para quem este conhecimento, ele facilmente se transforma em um bem de utilidade imediata, de ascensão social, de mercadoria, e é renominado em vários sentidos: competências, habilidades, valores, interação com o meio, acúmulo de informações, sociedade do conhecimento, perfil profissional, perfil profissiográfico, produto final, solidariedade, cidadania, enfim, palavras que aparecem como jargões no discurso oficial e que estão presentes nos projetos pedagógicos dos cursos como indicadores de inovação, de inserção na realidade, de conhecimento interdisciplinar, dentre outros.

A década de 90 é marcada, no Brasil, por uma inundação de reformas que respondem às demandas internacionais de um mercado internacional in-

saciável: reformas econômicas, fiscais, tributárias, previdenciárias, produtivas e educacionais, com quebra de princípios constitucionais e acelerada privatização do Estado. (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR: 1997).

Nas reformas educacionais, o Estado tem assumido uma posição gerencial de regulação como Estado-Avaliador (NEAVE: 1994), com estratégias de ação modeladas em um processo produtivo, fundados numa lógica excludente de mercado em que “*a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos e o globalitarismo*” (SANTOS, 2000) habitam e comandam a vida das nações.

E em que a própria nação, em sua gênese, é roubada na sua essência e no seu horizonte utópico, exigindo que se faça uma leitura ampliada das relações entre educação, sociedade e estado, das quais decorrem as concepções que estão sendo aplicadas. Concepções estas em uma perspectiva neoliberal, presente em diferentes países, mantendo a essência de seu corpo doutrinário *lucidamente decidido a transformar o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional* (ANDERSON: 1995, p.22).

## 2. Visitando algumas idéias sobre prática

As práticas que temos vivido revelam concepções de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade, que se situam em um paradigma dominante (SOUZA SANTOS: 1987) que privilegia dicotomia sujeito e objeto, mente e matéria, em que o conhecimento é coisificado e separado do processo de construção pessoal. Esse paradigma, que se funda em uma única racionalidade, a cognitiva instrumental, desqualifica todas as outras formas de conhecer e de compreender o conhecimento.

A relação teoria e prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. A teoria, vista na ótica da marca positivista, traz como representação a idéia de que teoria se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede à prática, e que esta aplica soluções trazidas pela teoria.

Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada na prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamenta as evidências colhidas numa prática refletida que tensione e recrie a teoria. Essa relação dialetizada nas contradições e imprevisibilidades que a realidade complexa, mutante e ambivalente possibilita, faz com que, na prática, a teoria seja outra, para então se mudar a teoria e se transformar a prática. São faces indissociáveis do ato de conhecer.

A cisão entre sujeito e objeto, que tem-nos coisificado, reproduz-se na cisão teoria e prática, como se fora possível construir uma teoria sem que ela tenha passado pelo filtro da prática refletida em seu *locus* sociocultural, e de uma prática sem reflexão, sem ter um cerne teórico, embora não explicitado. O risco de uma teoria geral sem embate com a prática e esta reduzida a uma ação repetida sem questionamentos não só dicotomizam o ato de conhecer, como alienam os sujeitos de seus objetos de estudo para compreensões mais elaboradas e transformadoras em suas realidades.

Nessa perspectiva, a prática fica reduzida à execução de tarefas, ou a uma ação sem reflexão que deva buscar a teoria para ser questionada, recriada ou contestada. A prática tende a ser vista como uma experiência reducionista, sendo esta experiência uma vivência pontual, sem *ex-por-se* (LARROSA: 2002), sem sair para fora de si, sem produzir um sentido para o vivido, sem recriá-lo, sem confrontá-lo com o mundo lá fora e com nosso próprio mundo interior.

Destacamos, nesse momento, a necessidade de explicitar a visão de *prática-componente curricular*, como uma prática pedagógica, entendendo-a como:

Prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórica e cultural*, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES in MOROSINI et al: 2003; p.376)

Nessa compreensão, vimo-nos perguntando: estamos discutindo *prática como componente curricular* na perspectiva de um *conhecimento prudente para uma vida decente* (SOUZA SANTOS: 1987, p.37)? Estamos realmente inovando com a inserção da *prática como componente curricular*? Ou estamos esvaziando o conhecimento, em seus meios de produção histórica e cultural, em sua recriação pedagógica desses meios de produção? Ou desconsiderando o conteúdo ético, interrogante fundamental para responder aos porquês e para que produzimos sentidos para o conhecimento novo ou para conhecer o conhecimento existente (FREIRE e SHOR: 1987)? Estamos mudando a lógica que presidia a organização curricular, nesse processo de *aligeiramento*, na formação de professores, previstas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara Nacional de Educação (CNE/CP2)

de 19 de fevereiro de 2002, que trabalha com o espaço-tempo de 2800h em três anos? Ou estamos trabalhando com a *cultura da submissão* (LEITE: 1997) fazendo uma re-semantização retórica da prática e da inovação?

### 3. Fazendo a travessia da pesquisa

Diante desse cenário, a pesquisa interinstitucional *A Licenciatura e a Resolução Cne/CP 2 de 19 de Fevereiro de 2002 – possibilidades e limites – reconfigurações de Projetos Pedagógicos* está centrada na análise dos encaminhamentos e mecanismos que configuram a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura, especialmente nas questões das práticas pedagógicas nominadas pela Resolução CNE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002, que trata da carga horária e sua distribuição nos cursos de Licenciatura, chamada por alguns coordenadores de curso de Resolução das “1000 horas”, trazendo uma ruptura com a lógica, de que vem primeiro a teoria, depois a prática, o que implica uma mudança de concepção de conhecimento em sua produção, distribuição e organização para elaboração do projeto pedagógico de curso.

O objetivo desta investigação é analisar esses encaminhamentos e os mecanismos que configuram a elaboração dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, especialmente, nas questões das práticas pedagógicas, nominadas na Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 de “*prática como componente curricular*”, direcionada para a relação de ensinar e aprender na Escola Básica – campo de trabalho, em primeira instância, dos licenciados.

Diante das mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares, encaminhadas pelo Ministério da Educação, torna-se imprescindível discutir o currículo com seus atores e autores principais: professores e alunos em interlocução permanente com a missão da Universidade e com a prática social, mediando as relações de “cuidado” entre essas diretrizes, projetos pedagógicos de curso e necessidades da comunidade onde está situado o curso.

Outro dado de realidade, que funda nossas inquietudes e nossas dúvidas, tem sido nossa participação nas Comissões de verificação “*in loco*”, nas condições de oferta para fins de autorização e de reconhecimento de Cursos de Licenciatura pela SESu/MEC, que vêm sinalizando a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a reorganização/construção da matriz curricular para além de um projeto cartorial que procure atender às legislações vigentes.

Essa reorganização/construção da matriz curricular necessita compreender o conhecimento historicamente construído e sistematizado dentro

de uma concepção que rompe com a lógica positivista – concebendo o conhecimento com dupla entrada – epistemológica e societal, sem a tradicional hierarquização entre conhecimento e saberes, estes, emprenhados da práxis cotidiana do mundo profissional com suas transformações e contradições, um processo que requer contínuas interlocuções com a ciência e com a prática social.

Isto implica considerar o conhecimento contextualizado como categoria articuladora na análise dos processos de formação do professor, com sólida base científica e humanística para o exercício da cidadania, entendendo cidadania como expansão de direitos, buscando colocar um dever ético em um espaço em que há apenas poder.

Nesta perspectiva, torna-se necessário desenhar um outro projeto de curso, em contínuo movimento de flexibilização curricular com perspectiva interdisciplinar, em que o currículo contemple uma relação pedagógica dialógica, mantendo o rigor epistemológico, ou seja, sólida base científica, formação crítica da cidadania, trazendo a ética e a solidariedade como valores fundantes na formação do professor, investindo energia no que ousamos nominar de educação da sensibilidade, educação da humanização dos seres humanos. Nesse sentido, nossas lutas e nossas convicções sintonizam com Paulo Freire (2000) quando ele afirma:

Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar. Reduzida à ação de viabilizar o já determinado, a política perde o sentido da luta pela concretização de sonhos diferentes. Esgota-se a eticidade de nossa presença no mundo. (p.55).

O desafio de construir outra Universidade passa pelo compromisso de sonhar outra Sociedade. Ao situar nosso objeto de estudo na compreensão dos encaminhamentos e os mecanismos que configuram a elaboração dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, tendo em vista a relação diretrizes curriculares e a legislação acima citada, temos a preocupação de não a isolar de seu contexto maior – a Universidade – em sua inserção na sociedade, nas relações ambivalentes e contraditórias dessa Universidade nessa sociedade de classes, perversamente cada vez mais dividida entre os que têm e os que não têm.

Ainda assim, esta realidade em relação à responsabilidade da Universidade com as Licenciaturas, de forma geral, vem sendo relegada a um segun-

do plano, especialmente, isolando o professor como protagonista na formação de seu aluno como um profissional de ensino, que tem na escola básica seu maior campo de trabalho (RAUSCH: 2002).

A Resolução CNE/CP 2 traz, em sua essência contraditória, quando contextualizada, a necessidade de uma outra prática que ultrapasse a visão de conhecimento a-histórico, de competência profissional reduzida a uma qualidade universal e neutra, definida em modelos dogmáticos de ciência e de verdade, questão que vários pesquisadores vêm abordando: necessidade de uma prática que resgate os saberes (TARDIF, 2002; CUNHA, 1998, 2002; NÓVOA, 1992) e os “coloque” como componente curricular.

Nessa resolução, as 400h de prática deverão ser trabalhadas pelos professores das disciplinas de conhecimento específico, juntando conteúdo-forma e teoria-prática, tanto na leitura do campo profissional quanto nas práticas dos campos “disciplinares”. Por exemplo: ao trabalhar com ângulos, o professor, junto com os alunos da Licenciatura, terá que dar conta de como se aprendem e de como se ensinam ângulos, por exemplo, preparando “relógios” de ponteiros para que os alunos da 5ª ou 6ª se apropriem dos meios de produção daquele conhecimento; exemplificar um problema com o teorema de Pitágoras, utilizando cenas do cotidiano: a tesoura do telhado de uma casa, a cancela quadrada ou retangular, com um ferro/pau colocado em diagonal (a rigidez dos triângulos). A última etapa do trabalho será a elaboração do enunciado e da fórmula.

Isto implica transformar não só a formação inicial, como também revisitar a formação continuada de professores numa outra concepção de conhecimento, ciência e mundo, evidenciando que há um *movimento histórico* permanente de tensões entre o *vivido* e o *por viver* e que várias pesquisas estão desvelando as contingências e necessidades de mudança, num tempo marcado pela incerteza, e exigente de outras posturas epistemológicas, políticas e socioculturais.

Na efetivação deste estudo, está sendo usada uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso do tipo etnográfico, apoiada em Marli André (1995) e Robert Stake (1998), para responder às seguintes questões de pesquisa:

Como está sendo a aplicação da Resolução CNE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002? Quem são os responsáveis por efetivar essa aplicação? Quais instâncias acolhem as discussões sobre essa aplicação e como a acolhem? Como são envolvidos os professores? E os alunos? Quais as alterações e como estão sendo feitas essas alterações no Projeto Pedagógico? Como incluir a leitura do campo profissional - a escola básica - e como fazer a inserção nessa escola?

Os Cursos de Licenciatura deste estudo são: Letras (Português); Matemática; Física e Biologia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo); Letras (Português) e Biologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre), Química e Física na Universidade Federal de Pelotas (Pelotas), Matemática na Universidade Católica de Pelotas (Pelotas), sendo todas as instituições situadas no Rio Grande do Sul.

#### 4. Voltando ao começo

A leitura da formação de professores na universidade brasileira mostra uma continuidade de uma concepção positivista da ciência, conhecimento e mundo, *marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento oriundo da tradição, verdade pronta, sacramentada, solidificada, de tal maneira que não percebemos que é uma tradição* (PESSANHA:1993,10-11).

Para dar conta de um certo *estranhamento ao que é familiar* (ANDRÉ: 1995), estamos configurando três pré-categorias para inserção no campo de pesquisa, embasadas na leitura da Legislação, das práticas das universidades pesquisadas e das teorias que nesse momento respondem ao que está sendo investigado:

- Trabalho – a inserção na prática profissional e na prática social, nas suas relações dos meios de produção, apropriação e disseminação dos saberes e conhecimentos;

- Dialogicidade – a disponibilidade para o diálogo na concepção freireana, como possibilidade humana e opção democrática nas relações humanas, histórica e culturalmente produzida pela intencionalidade de efetivá-lo;

- Interdisciplinaridade – a inserção na prática profissional e na prática social; traz como centralidade o processo de trabalho em que a operação com o conhecimento provoca a compreensão de que, sendo a realidade complexa em suas relações e interações e mudanças, o conhecimento e os saberes nela e com ela produzidos são também interdisciplinares.

Os dados iniciais coletados revelam uma preocupação institucional em aplicar a Resolução e seus respectivos pareceres, com suas ambigüidades e esvaziamentos, que temos constatado em nossos estudos da legislação e da literatura que está sendo produzida sobre as reformas que definem e configuram a formação de professores no país.

Outro dado interessante vem sendo percebido, o espaço-tempo epistemológico e pedagógico da matriz curricular dos cursos que precisa de espaço-tempo dos alunos e dos professores para *maturarem* saberes e

conhecimentos em suas relações de produção no mundo da vida e do trabalho, bem como a discussão da formação de professores como um todo, está sendo invadido pela avalanche de pareceres e requisitos burocráticos que seguem um modelo padrão. Este fato também se deve à nossa racionalidade hegemônica, na difícil transição paradigmática que estamos vivendo.

Não é tarefa fácil encaminhar a construção de outras concepções teóricas de produção de sentido e significações do conhecimento, de protagonismo de professores, num cenário em que o movimento histórico-social tem direção e sentido contrários, em que há uma sobrecarga energética no espaço-tempo sociocultural que adentra por meio de normas legais, justificativas atraentes e valiosas, formas de pressão punitivas e força da mídia.

Enfim, toda uma ambiência, que produz subjetividades que tendem a acirrar a competitividade, a excluir a solidariedade de classe, a sufocar a partilha como processo de construção do conhecimento e da identidade pessoal-profissional, que poderia configurar uma outra professoralidade “do professor” na elaboração de Pereira: *sujeito que se produz na prática de ensinar e professoralidade como a diferença que experimenta em si enquanto realiza reflete sobre ela* (1996, p.10).

Neste momento da pesquisa, destacamos que a análise da legislação contextualizada no cenário brasileiro nos aponta uma retórica re-semantizada de conceitos fundamentais à formação de professores, esvaziando o conteúdo teórico e banalizando a prática, como uma ação necessária, mas desprovida de sentido para o curso, e até para a própria disciplina, quando ela – a prática – não se conecta com a teoria e a prática social mais ampla, como, por exemplo: a disciplina X, 30h teoria, 30h prática. Em que momento são pensadas essas conexões, como se produzem, se articulam entre si e com o campo profissional, em suas múltiplas epistemes? Que perspectivas interdisciplinares são fomentadas no projeto de formação? Como se trabalha o conhecimento em seus meios de produção, disseminação e ressignificação?

Na fala de um coordenador, encontramos uma preocupação com o esvaziamento do conhecimento e a redução da prática a uma ação isolada na disciplina: *minha preocupação é dar conta do conteúdo, está tudo espremido, e o tempo, três anos, para o aluno do noturno, como arrumar a divisão da prática, como vão fechar na cabeça tudo isso? Os professores estão preocupados, vejo que alguns poucos, pouquíssimos estão entendendo que prática é maior que fazer. Acho que a formação vai piorar, pois eles não estão preocupados com o conteúdo, a lei nem pensou que um professor de Matemática tem que saber Matemática, não é só cálculo, mas também é cálculo, saber como e porque para passar para seus alunos, não basta informação,*

*Ah! E horário para os professores se encontrarem e planejarem com a carga horária cheia?* Sinais alentadores de quem pensa, no emaranhado das ambi-  
güidades da Resolução, da explicação do que é prática nos documentos ofi-  
ciais, enfim, no discurso oficial das competências, habilidades, valores e outros  
conceitos re-semantizados por uma retórica de eficácia e de produtividade,  
“neutros” de ideologia, sem pátria teórica<sup>1</sup> e sem eticidade.

Assim, os espaços-tempos de possibilidade, ainda que encarcerados no emaranhado legal e na força do discurso oficial, despontam nas con-  
tradições inevitáveis do movimento da vida, no processo histórico e cultural,  
fazendo pequenas rupturas que produzem inovações, porque desafiam, dese-  
quilibram, angustiam e mexem na concepção de mundo, conhecimento e vida.

Entendendo inovação, na educação, como uma ruptura paradigmática, como está explicitada na definição de Fernandes (2003, p.377).

Ruptura com o paradigma dominante nos processos de ensinar e de aprender se dá no campo epistemológico, envolvendo três di-  
mensões, em busca de outra episteme: na compreensão de co-  
nhecimento, ciência e mundo; na superação do conhecimento  
como conteúdo estático – “*cadáver de informação – corpo mor-  
to de conhecimento*” (Freire e Shor, 1987:15), ou seja, na re-  
construção pedagógica do conhecimento, *recriando a teoria e  
ressignificando a prática*; na perspectiva de outras formas de  
ensinar e aprender – na superação do individualismo e na cons-  
trução sócio-cultural do conhecimento e dos saberes.

Esta idéia encontra guarida em Cunha (2003, p.376), quando esta  
autora diz que:

a inovação na educação é um conceito de caráter histórico social  
marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para  
além das regularidades propostas pela modernidade e caracteri-  
zada por experiências que são marcadas por: ruptura com a for-  
ma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos  
acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência  
moderna; gestão participativa, onde os sujeitos do processo ino-  
vador sejam protagônicos da experiência, desde a concepção até  
a análise dos resultados; reconfiguração dos saberes, onde se  
anulam ou diminuem as clássicas dualidades entre saber científí-

---

<sup>1</sup> Aqui, compreendida como origem, lugar de onde viemos, assim há necessidade de saber de onde viemos e para onde vamos, para avançar e/ou mudar de direção e sentido.

co/saber popular; reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria vem antes da prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora; perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Para Souza Santos (1987, p. 39), *o grau de dissidência mede o grau de inovação*; assim, não há modelos, nem prescrições, cada contexto é único, dialetizado entre o local e o global, a *prática como componente curricular* é um desafio e uma necessidade a ser trabalhada, muito há que pesquisar, que buscar um horizonte utópico para dar conta de um outro projeto de humanidade, muitas rupturas para serem feitas, muitos caminhos com muitos atalhos e descaminhos para uma outra *atitude epistemológica do conhecimento*.

Nesta fase inicial da pesquisa, percebemos que a retórica está presidindo a implantação da Resolução; por outro lado, já havia movimentos rupturantes com a lógica da racionalidade única e talvez esses movimentos ganhem força para alavancar possibilidades mais amplas e inovadoras.

Acolhendo a visão de Souza Santos (1987, 2000) de que as transformações estão se dando das margens para o centro, dialetizando os espaços-tempos micro e macro-estrutural, nossa busca nessa pesquisa é compreender e socializar o que está ocorrendo, para coletivamente intervir nos limites que temos, sem a ingênua pretensão de fazer um retrato desse recorte de realidade pesquisada mas, sim, interpretá-lo e ressignificá-lo em um contexto mais amplo, acrescentando ao debate dessas questões nossa contribuição para além da retórica e da re-semantização conceitual, explicitando os lugares de nossa pátria teórica, onde produzimos nossas análises.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, J.M. Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Externa e os Cursos de Graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência**. Goiânia, XI ENDIPE, CDROM, 2002.

\_\_\_\_\_. Prática Pedagógica. In: MOROSINI et al. **Enciclopédia de Pedagogia**

**Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FERNANDES, Cleoni M. B. **Políticas de Avaliação Externa e Projetos Pedagógicos: uma reflexão necessária.** III ANPED/SUL, Florianópolis: 2002, CDROM.

FERNANDES, Cleoni M.B. Prática Pedagógica. In: MOROSINI et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

JANELA AFONSO, Almerindo. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional.** Braga, Portugal: Edição do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1998.

\_\_\_\_\_. Palestra no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: nº19, jan/fev/mar/abr, 2002, p.20-28.

LEITE, Denise. Avaliação e tensões: Estado, Universidade e Sociedade na América Latina. **Revista Avaliação,** v. 2(1), Campinas, mar. 1997, p.7-17.

NEAVE, Guy. Las políticas de calidad desarrolladas en enseñanza superior en Europa Occidental. *Revista de Educación,* nº 299, Madri, 1994, p.95-118.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e Modernidade: Racionalidade, Imaginação e Ética In: **Cadernos ANPED,** seleção nº4, 1993.

RAUSCH, Laura. **Professor-Aprendiz: a construção da prática na prática ou a construção da professoralidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFPe, Pelotas, 2002.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO PLENO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 2ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as Ciências.** Porto, Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência.** São Paulo, Cortez, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João. Reforma do Estado e da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar. **Avaliação universitária em questão.** Campinas: Autores Associados, 1997.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid, Ediciones Morata, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

---

---

**Cleoni Maria Barboza Fernandes** é Professora aposentada da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente exerce atividades de docência e pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, em São Leopoldo, RS. É Doutora em Educação pela UFRGS. É organizadora em parceria do livro "Educação Superior: travessias e atravessamentos". Coordena o Grupo Interinstitucional da pesquisa "A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 - possibilidades e limites - reconfigurações de Projetos Pedagógicos". A área de pesquisa envolve as temáticas de formação de professores, ensino superior, profissionalização docente e pedagogia universitária. Bolsa Produtividade CNPq.

E-mail: cleofernandes@terra.com.br

**Adriana Sousa** é aluna do Curso de Pedagogia da UNISINOS e bolsista de Iniciação Científica do CNPq, PIBIC/CNPq.

E-mail: adrianas@yahoo.com.br

**Maira Cunha** é aluna do Curso de Pedagogia da UNISINOS e bolsista de Iniciação Científica da FAPERGS, IC/FAPERGS.

E-mail: maira@yahoo.com.br