

Uma análise do perfil identitário docente proposto pelas DCN da licenciatura em relação aos princípios formativos propostos pelas DCN da Física

An analysis of teacher identity profile proposed by the Brazilian basic education teachers education program (DCN) compared to the formative principles proposed by the Physics DCN

Geisiele Marchan¹

Roberto Nardi²

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências. UNESP. Campus de Bauru. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. Apoio: Capes. (*geisiele@fc.unesp.br*).

² Professor Adjunto. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. Faculdade de Ciências. UNESP. Campus de Bauru. Apoio: CNPq. (*nardi@fc.unesp.br*).

Resumo

O objetivo desse estudo centrou-se em entender como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de graduação plena (DL), organizaram e estabeleceram os princípios norteadores para o processo de formação do “educador em Física” e qual a relação que tais fundamentos exercem com os princípios elencados para a formação do “físico educador” propostos pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Física (DF). Esse estudo tem um caráter qualitativo e contou com a Análise de Discurso (AD) como mecanismo analítico para o tratamento dos dados coletados. Assim, ao que tudo indica, os resultados culminam para o fato de que há nas legislações citadas diferentes perfis identitários profissionais docentes sendo propostos. Isso pode estar culminando em diferentes profissionais do ensino que estão sendo formados em todo o país.

Palavras-chave: Ensino de Física, Políticas curriculares; Formação de professores de Física; Profissão docente; Análise de discurso.

Abstract

This study aimed to focus on understanding how the National Curriculum Guidelines (NCG) for the Brazilian basic education teachers initial training program at the college level (called ‘licenciatura’ in Brazil), organized and established guiding principles for the formation of the “teacher in physics” and what are the relationship with the principles listed for the “physics teacher” (‘bacharelado’) proposed by the Brazilian National Curricular Guidelines for physics majors. This study follows a qualitative basis and discourse analysis was used as a mechanism for the treatment of analytical data. This analysis culminates with the fact that there are

different identity professional profiles proposed by the legislation. This could culminate in different teaching professionals that have been formed all over the country.

Key words: Physics Teaching, Curriculum policy, teacher training, teaching profession, Discourse analysis.

Introdução

O Congresso Nacional, em 20 de dezembro de 1996, aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a qual permanece vigente até hoje. Essa lei estabelece a criação das Diretrizes e Bases da Educação em níveis fundamental, médio e superior. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação publicou em 2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Esse documento é composto por um conjunto de orientações e medidas a serem efetivadas no currículo de formação docente e sugere a criação das diretrizes específicas para cada área de formação. As propostas de alterações vigentes pelas novas Diretrizes para formação de professores visam os seguintes itens: construir cursos com identidade própria; procurar superar as clássicas dicotomias entre teoria & prática/licenciatura & bacharelado, de modo a inspirar-se nas abordagens referentes às competências (DIAS-DA-SILVA, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, cursos de Licenciatura plena, sugeriu que cada área de estudos ficasse responsável por apresentar suas próprias Diretrizes. Por conseguinte, a formação na área da física (licenciatura e bacharelado) mobilizou os conselhos de cursos de graduação das IES a configurarem a reestruturação curricular de seus cursos de graduação com base em novos projetos pedagógicos (CAMARGO; NARDI, 2008). Destarte, de acordo com o Parecer N.º: CNE/CES 1.304/2001 publicado no Diário Oficial da União de 7/12/2001, Seção 1, p. 25, foram instituídas as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. Esse documento compõe a articulação e sistematização que as diferentes modalidades formativas em formação em Física, em qualquer que seja a sua área específica de atuação, deverá seguir para os futuros professores em Física. As DCN da Física deveriam então contemplar a sistematização e a organização para cada uma das especificidades de área de atuação.

No entanto, estudos (CORTELA, 2004. CAMARGO, 2007; MARCHAN 2011) têm apontado que há, no caso específico do curso de Física, na legislação, diretrizes para os cursos de Licenciatura e Diretrizes para os cursos de Física, uma divergência inerente ao processo de formação docente, pois a primeira descreve que os cursos de formação de professores no Brasil devem procurar superar em seus currículos o modelo denominado de “3+1” (nesse modelo de formação o aluno passa por três anos de disciplinas específicas de sua área de formação e apenas no último ano cursa as disciplinas de natureza pedagógica e/ou integradora) propondo currículos que contemplem a formação docente desde o primeiro ano de curso, de modo a distinguir e conferir identidade própria aos cursos de licenciatura em relação aos cursos de bacharelado, ou seja, um “educador em Física”. No entanto, a Diretriz para os cursos de Física descreve outro modelo de formação, o qual nos dois primeiros anos de curso seja ministrado disciplinas comuns aos cursos de licenciatura e bacharelado, de modo que se preserve um mesmo processo de formação para ambas as modalidades de atuação, e nos dois últimos anos sejam então ministradas disciplinas inerentes ao campo de atuação do Físico Bacharel ou do “Físico Educador”¹.

A partir dessas constatações e, tomando como base as legislações publicadas em 2001 (Diretrizes para os cursos de Licenciatura e Diretrizes para os cursos de Física), procurou-se

¹ Terminologia apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Física (BRASIL, 2002b).

responder a seguinte questão: Quais efeitos de sentidos emergem dos documentos oficiais (DCN) em relação aos princípios norteadores da Licenciatura, para configurar o perfil identitário do docente de Física?

Nosso interesse de pesquisa se justifica pelo fato de que dificilmente será possível contribuir com melhorias para o processo de formação docente no Brasil se as legislações não estiverem caminhando juntas, conduzindo um diálogo de orientações que caminhem numa mesma direção e que sejam capazes de complementarem-se. Questões convergentes como essa podem conduzir dúvidas e conflitos para a orientação dos docentes envolvidos com o processo de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura, como descreveu Camargo (2007) ao estudar um processo que ocorreu em um curso de Licenciatura em Física ministrado por uma universidade estadual. Assim, a pesquisa aqui relatada objetivou entender como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Física organizaram e estabeleceram os princípios norteadores para o processo de formação docente, de modo a compreender a relação existente entre os fundamentos presentes nas DCN da Licenciatura e aqueles presentes nas DCN da Física que culminam na dualidade entre o modelo formativo chamado de “2+2”² (“físico educador”) em relação à formação proposta pelas DCN da Licenciatura (“educador em Física”), que contraria o isolamento entre as disciplinas pedagógicas e as específicas, como também as possíveis características que poderiam configurar perfis identitários docentes distintos e convergentes.

Perfil Identitário: o caso da Licenciatura

As questões que envolvem esse estudo abordam diretamente pontos inerentes ao campo do currículo de formação docente que estão intimamente atreladas ao que chamamos de “perfil identitário docente”, pois os saberes curriculares, ou conhecimentos profissionais docentes, ou ainda currículo de formação de professores, apresentam-se como o fio condutor que, ao longo de todo um processo formativo, desencadeará no o “perfil identitário docente”, quando nos referimos apenas ao processo de formação inicial, pautado nas bases de sua formação profissional. Isso nos remete ao termo “identidade”, que, de modo geral, deve fazer parte deste estudo e de suas abordagens teóricas que implicam na nomenclatura adotada. Nesse contexto, consideramos que a ação que norteia os planos para as reconfigurações curriculares inerentes aos processos de formação docente pode ser contextualizada sob a perspectiva apresentada por Winch (2009), ao descrever que o termo “Identidade” compartilha de características distintas, mas ao mesmo tempo convergentes, por diferentes grupos sociais, o que diferencia também a determinação de grupos sociais e, além disso, pode identificar ou criar imagens de empresas ou organizações com base em logotipos intrínsecos a essas, o que aproxima o sentido de identidade ao de imagem. Nesse caso, corresponde a um processo interativo e dinâmico, que constantemente pode ser negociado. Tais negociações podem estar atreladas ao contexto social existente, à sociedade ao qual está inserido, à cultura da qual faz parte, etc.

Como consequência dessa gama de interações e dinamismo, constantemente são conduzidos os processos identitários. Aqui, em especial, estamos nos referindo apenas ao perfil correspondente ao modelo docente, pois, como afirma Winch (2009), os estudos não são capazes de definir um sentido concreto e fundamentado para o termo “identidade”; mas procuram buscar as bases nas ciências sociais para conferir significação aos processos que conduzem o perfil identitário docente segundo as bases descritas para definir, situar e contextualizar o termo identidade para o campo de formação de professores. Dubar (1997)

² Terminologia apresentada por Cortela (2004) e Camargo (2007).

entende que a identidade não pode ser considerada um processo autônomo, pois se constitui a partir das relações do sujeito epistêmico e reflete, nessa construção, seu juízo sobre como pode ser visto pelo outro. Assim, o perfil identitário do sujeito não é formado por ele mesmo, mediante aos processos de natureza autônoma, a construção da identidade é dependente tanto “do julgamento dos outros” como das “orientações e autodefinições” assumidas pelos sujeitos. (DUBAR, 1997).

Portanto, neste estudo, entendermos que as negociações entre os pares envolvidos na implantação dos documentos oficiais destinados a configuração para um perfil identitário de formação docente no Brasil estão intimamente atreladas ao processo social que Dubar (1997) descreve para a “negociação identitária”. Os documentos oficiais expressam as falas em orientações e pontuações legais para a formação do professor que, de modo íntimo, caracterizam as negociações identitárias pautadas em sobreposições pessoais, mas também sobreposições partilhadas por uma dada comunidade ou grupo.

A Metodologia

Dos instrumentos compatíveis com esta abordagem, entendemos que a análise qualitativa das fontes (LÜDKE & ANDRÉ, 1996) é compatível com os propósitos a ser desenvolvidos para o tratamento dos dados, já que foi desenvolvida para organizar, descrever, sistematizar e categorizar os dados da pesquisa, pautando-se em dois momentos: o primeiro, com base na análise qualitativa das fontes segundo Lüdke & André (1986), ao descrever e sistematizar os dados contidos por esses documentos que estavam diretamente relacionados às orientações voltadas ao processo de formação docente proposto pelas DCN da Licenciatura e as DCN da Física; em um segundo momento, para ser capaz de entender os efeitos de sentidos responsáveis por conduzir os perfis identitários docentes, a análise documental procurou seguir os princípios e procedimentos de investigação com base na Análise de Discurso (AD) conforme apresentado por Pêcheux (2002) e Orlandi (2002).

A AD busca compreender a textualidade em sua completude, de modo a tentar unir o linguístico ao contexto permeado pelo social-histórico que compõe a sua produção. Propõe-se, portanto, a efetivar leituras críticas e reflexivas dos sujeitos e seus discursos ao levar em consideração as ideologias e as contradições presentes nas relações entre os grupos sociais, cujas posições frequentemente se chocam (PÊCHEUX, 2002). O analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade para ser capaz de encontrar as regularidades que envolvem a linguagem em sua produção. Considera o homem em sua história e os processos e as condições de produção da linguagem por meio da análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam de igual modo pelas situações em que se produz o dizer (ORLANDI, 2002). Deste modo, a AD compreende a língua enquanto sistema abstrato voltado às formas significativas ao mundo, ou seja, trabalha a íntima relação existente entre “língua-discurso-ideologia”. Os textos passam então a dar significação às condições sócio-históricas, por serem entendidos não apenas como signos capazes de atribuir significados à linguagem que conduz a comunicação e dá suporte ao pensamento, mas também como sendo inserção e produção socialmente construídas (ORLANDI, 2002).

O processo de formação docente: o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura?

Segundo consta no parecer do CNE/CP 009/2001, a proposta de criação e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior foi submetida à apreciação da comunidade científica educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional. Essa normativa propõe que o perfil do licenciando

seja configurado desde o início do curso e que seja atribuído um papel fundamental às disciplinas integradoras. Defende também que seja estabelecida uma relação direta entre teoria e prática de modo articulado a partir da segunda metade do curso. Nesse contexto, as atividades de Estágio Curricular Supervisionado devem totalizar 400 horas de atividades a serem cumpridas ao longo da segunda metade do curso (BRASIL, 2002c) e as atividades de Prática como Componente Curricular devem estar atreladas aos objetivos voltados à formação prática do licenciando, conferindo sentido aos conteúdos curriculares integradores e somando 400 horas atividades a serem efetivadas no currículo. Conseqüentemente, a relevância atribuída ao conhecimento pedagógico geral, evidenciado pela Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), estabelece que o tempo destinado às dimensões pedagógicas dos cursos de Licenciatura não poderá ser inferior à quinta parte de sua carga horária total (Artigo 11, parágrafo único), cabendo aos cursos de Licenciatura estabelecer uma organização quanto à carga horária disciplinar destinada à formação pedagógica do aluno e à formação específica que norteará as disciplinas particulares de cada área de atuação.

O documento problematiza a formação docente não apenas em termos atuais, como as necessidades de inserção num mundo tecnológico e globalizado, que cada vez mais apresenta avançadas descobertas científicas. Também defende uma formação mais estruturada, organizada e fundamentada em relação às questões práticas e teóricas intrínsecas aos assuntos atrelados ao campo da Educação. No sentido de propor estratégias capazes de superar as inúmeras dificuldades encontradas que convergem ainda com uma formação docente predominantemente pautada num formato tradicional, em que o conhecimento específico da área de estudo sobrepõe às bases prática e pedagógica, o processo desencadeado pelas DL para a formação do professor atuante na Educação Básica, insere o aluno como enfoque principal dos aportes incorporados ao processo de reestruturação da formação de professores no Brasil. Nessa direção, com base nas relações entre “língua-discurso-ideologia” (PÊCHEUX, 2002; ORLANDI, 2002), entende-se que o processo de formação docente situa-se num marco em que há uma relação entre pautar a formação pedagógica do futuro educador e, por outro lado, conferir subsídios à legislação para configurar um regimento em que os cursos de licenciatura não possam mais estruturar seus currículos desarticulados entre conteúdo da área que se pretende estudar e os saberes inerentes ao campo da formação pedagógica do futuro educador. É nesse contexto que as relações ideológicas passam a impor-se contra o modelo de formação denominado de “3+1”.

As diretrizes ressaltam ainda que devem ser consideradas mudanças no processo de formação docente que possibilitem uma “revisão criativa dos modelos hoje em vigor” (BRASIL, 2002a), de modo que os cursos de formação docente, entre outras coisas mais, sejam capazes de “dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática” (BRASIL, 2002a). Fica claro que o perfil docente atual está muito distante do perfil docente desejável e, sobretudo, que as questões que cercam o contexto da formação docente estão historicamente atreladas aos conflitos que culminam para os insucessos da profissão e atuação do educador. Entretanto, em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos que aceleram a economia e o mercado de trabalho, o processo que desencadeia a formação docente passa a ser alvo de críticas e começa a serem lançadas orientações legais que, além de propor mudanças capazes de elevar sua eficiência, traz a tona os principais pontos que devem ser trabalhados. Essa mudança radical entre formação e atuação deve ser considerada como base para o processo de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura, ou seja, é no processo de formação inicial de professores que as mudanças institucionais e organizacionais devem ocorrer. No entanto, quando analisamos o contexto envolvendo o processo de formação docente, sob a óptica da AD, entendemos que esse passa a adentrar nos elos do “assujeitamento” dos “Aparelhos Ideológicos de Estado” (PÊCHEUX, 2002; ORLANDI,

2002), já que as necessidades de mercado passam a ser responsáveis por regular as relações de poder envolvidas nos dizeres provenientes de cada sujeito ou grupos envolvidos.

A dualidade existente entre bacharelado e licenciatura, é ressaltada como um dos pontos centrais que culmina na necessidade de se propor um novo perfil docente a ser formado segundo as DL, a fim de superar essa imparcialidade, pois a legislação resalta que as atividades voltadas aos princípios práticos e pedagógicos passam a ser elementos de primeira ordem para haver uma clara distinção entre tais modalidades formativas, de modo a propor medidas que venham consolidar a clara distinção entre a formação do bacharel em relação à formação do licenciado, seja ela qual for a sua área específica de ensino. Assim, as atividades práticas e pedagógicas passam a conferir uma nova identidade aos cursos de licenciatura e, ao mesmo tempo, desencadeia uma nova era, que culmina num perfil docente em que a prática pedagógica, como os saberes da educação, vem a ser elemento de primeira instância, e não mais apenas uma parcela mínima do currículo. Isso conduz ao fato de que deve haver uma clara distinção entre a formação do bacharel em relação à formação do licenciado. Mantém-se, então, a identidade própria para cada uma das diferentes áreas de atuação. Nesse sentido, as DL apontam a seguinte orientação legal a ser cumprida:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. **Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado**, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2002a) [Grifos nossos].

Assim, com base nessas considerações, é possível perceber que o perfil docente que fundamenta o processo de reestruturação curricular voltado aos cursos de licenciatura caminha, sobretudo, para a desvinculação entre licenciatura e bacharelado, o que historicamente não estava acontecendo, de modo geral, nos cursos ministrados por diferentes instituições de ensino superior no Brasil. Esse fato permite entender que as DL foram elaboradas com o propósito de criar uma identidade própria para os cursos de licenciatura, proporcionando que a profissão docente ganhasse espaço e destaque como carreira profissional autônoma e consolidada. A orientação a ser seguida culmina para a extinção do modelo de formação denominado de “3+1”, como exposto anteriormente. Há nos dizeres acima uma relação íntima entre “língua-discurso-ideologia” (PÊCHEUX, 2002, ORLANDI, 2002) pois, como pode ser destacado, existe nos dizeres margens discursivas que expressam a autoridade legislativa. E, ao mesmo tempo, sua posição imparcial aos cursos que não obedecem ao perfil docente descrito, como por exemplo, destacado pela frase “como determina a nova legislação”. O trecho esclarece os objetivos da lei e aponta a sua autoridade como orientações a serem cumpridas em prol da formação do educador.

No processo de formação que configura a licenciatura, decorrente de seus moldes tradicionais, a ênfase dada está contida na formação dos conteúdos da área, na qual “o bacharelado surge como opção natural, que possibilita como apêndice, também o diploma de licenciado” (BRASIL, 2002a). Essa falha seria consequência das deficiências que cercam a estrutura curricular, que inclui também a abreviação indevida dos cursos (BRASIL, 2002a). Como principal problema que envolve a formação docente, em meio à dualidade bacharelado/licenciatura, as questões referentes à relação entre teoria e prática são citadas pelas DL:

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação

à situação escolar, **os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática**, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar (BRASIL, 2002a).

Nesse contexto, o termo “nenhum professor consegue” conduz a duas implicações ideológicas elencadas pela AD que podem significar: primeiro, a “proposição idealizada”, pois afirmações dessa natureza se referem ao que é fato, designando um acontecimento localizado com um ponto e um espaço de disjunções lógicas; segundo, porque afirmações dessa natureza podem levar a “falsa totalidade”, no sentido de que o discurso compreende a ação do sujeito em afirmar algo ainda incerto e que apenas seguindo o protocolo indicado terá uma ação efetiva frente à aprendizagem de seus alunos (PÊCHEUX, 2002; ORLANDI, 2002). Essa passagem também deixa clara a ideia de que para o professor desempenhar sua ação pedagógica, eficiente no processo de aprendizagem do aluno, deve compreender apenas a “situação escolar”, “conteúdos das áreas do conhecimento” e “temáticas transversais ao currículo escolar”, o que coloca em contradição todo o contexto apresentado pelas DL, em que defende a importância dos princípios elencados pelo campo inerente à Educação, voltado à formação pedagógica do educador. Isso coloca em questão a existência de uma real clareza entre o grupo o que deve ser um curso de licenciatura e de qual maneira deve ser conduzido. Essas implicações colocam em jogo a identidade do profissional da Educação, de modo que as lacunas do discurso oficial convergem para uma divisão discursiva que se estabelece entre dois espaços: o de manipulação de significados estabilizados, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o das transformações do sentido (PÊCHEUX, 2002).

No entanto, mais adiante, é dada ênfase à formação prática do professor, considerado e descrito como um profissional que requer uma formação inicial pautada nos princípios da pedagogia, da psicologia, da didática, da metodologia de ensino, e, acima de tudo, de uma prática fundamentada nos princípios, procedimentos e teorias que envolvam uma relação direta entre formação teórica e formação prática. Contudo, o perfil formador docente ainda não está bem definido pelas DL, já que nesse documento não é possível evidenciar a seriação e organização dos conteúdos curriculares a serem ministrados no processo de formação docente que favoreçam a chamada “transposição didática”, ou, como também é citada pelas DL, “expressão escolar”. Assim, se faz entender que essa seria função delegada às Diretrizes específicas, pois consta:

Entretanto, nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino. São, assim, frequentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática (BRASIL, 2002a).

A frase apresentada de que “nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender”, carrega margens ideológicas, pois justifica o fato de não serem expressas as orientações referentes aos conteúdos curriculares específicos tanto para a formação prática pedagógica quanto para a formação do conteúdo específico da matéria. Isso remete ao que a AD entende como a “falsa lógica”, já que a frase induziu a certeza, mas em sua totalidade se apresentou incerta, pois não foi capaz de esclarecer quais seriam os conteúdos, de modo geral, requeridos no processo de formação docente (PÊCHEUX, 2002). Deve, então, pautar-se em uma base curricular que favoreça a estreita relação entre teoria e prática, entre conteúdo específico de ensino e pedagogia, superando a dicotomia que circunscrita a história da formação docente entre pedagogismo x conteudismo (BRASIL, 2002a). Contrariamente ao que se espera dos centros de formação docente, ao

descrever e situar o perfil docente, que vem sendo formado nas últimas décadas, as DL afirmam que:

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – pedagogismo, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica (BRASIL, 2002a).

Essa afirmação demonstra que a situação do processo de formação de professores que coloca em dicotomia a relação entre “conteudismo” – ocorre quando os conhecimentos específicos da área de ensino sobrepõem os conhecimentos inerentes ao campo da Educação – e “pedagogismo” – quando os cursos de licenciatura sobrepõem as disciplinas de Educação em detrimento das disciplinas de natureza específica da área de estudo –, comumente conhecidos, remetendo ao que a AD denomina de “falsa totalidade” (PÊCHEUX, 2002; ORLANDI, 2002).

A formação docente segundo as DL caracteriza um processo que define o perfil desejado. Entende-se como o perfil desejado o curso capaz de subsidiar uma formação profissional apta a atender as demandas de um exercício profissional específico, contrariamente a uma formação genérica em que o perfil desejado não corresponde ao perfil formador, ou seja, nesses casos o profissional é portador de uma prática pedagógica ausente de conhecimentos didáticos e pedagógicos ou é um profissional ausente de conhecimentos específicos à disciplina a ser ensinada. O perfil docente, apresentado pelas DL, adquire um caráter voltado às competências. As competências profissionais do professor passam a ser entendidas pelas DL como “sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta” (BRASIL, 2002a), ou seja, dito de outra maneira, o docente passa a ser visto como responsável por suas ações, mas, ao mesmo tempo, é notado como sujeito autônomo de perfil identitário distinto das demais profissões e aquele que se apoia em sua formação para lidar com as possíveis situações que podem surgir ao longo de sua prática pedagógica. Suas ações passam a ser méritos conquistados por uma formação em saberes, ou seja, o saber-fazer da ação pedagógica passa a ser desconsiderado como conhecimento nato e próprio de cada indivíduo.

A “identidade própria”, prescrita pelas DL, define aos cursos de formação docente um novo caminho de regras e mudanças a serem traçados para essa formação, auxiliando o enfoque capaz de contribuir com o novo perfil identitário docente direcionado pelas Diretrizes para uma direta e sistemática organização da matriz curricular. A nova matriz curricular que emerge com as mudanças deve então compor o “eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional”. No sentido de estabelecer a matriz curricular condizente ao perfil docente proposto pelas DL. No entanto é indispensável levar em conta que a atuação do professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, psicólogo ou sociólogo. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2002a).

Portanto, no que compreende as orientações descritas pelas DL em torno do “perfil docente” e da “identidade própria”, entendemos que os efeitos de sentidos, pautando-se pelo que a AD denomina de “objeto da lingüística”, situam-se atravessado por uma divisão discursiva que se estabelece entre dois espaços: “o da manipulação de significados estabilizados, normatizados por uma higiene pedagógica do pensamento, e o das transformações do sentido” (PÊCHEUX, 2002, p. 51). Isso acontece, pois o documento elenca todo um conjunto de frases para elucidar a necessidade do novo perfil docente, mas não é

capaz de descrever qual seria o eixo articulador capaz de conduzir tal formação. Em outras palavras, podemos dizer que tal argumento configura um discurso político que não é capaz de descrever todo o processo, sendo apenas capaz de elencar a necessidade de rever a formação docente, mas não apresenta o caminho.

O processo de formação docente: o que dizem as Diretrizes para os cursos de Física e qual a sua relação com as Diretrizes para os cursos de licenciatura?

As Diretrizes Nacionais Curriculares da Física (DF) aprovadas pela SESu/MEC em 2001 são destinada à orientação dos cursos de Física em suas diversas modalidades de atuação: Físico Pesquisador; Físico Educador; Físico Tecnólogo; Físico Interdisciplinar. Tais formações devem seguir dois eixos modulares para compor a matriz disciplinar para cada área de atuação. O primeiro eixo corresponde a um núcleo comum a diferentes modalidades, sendo “caracterizado por conjuntos de disciplinas relativos à física geral, matemática, física clássica, física moderna e ciência como atividade humana” (BRASIL, 2002b). O segundo núcleo corresponde aos módulos sequenciais complementares definidores de ênfases, que deverá corresponder às disciplinas específicas para cada área de atuação. Os conteúdos específicos a serem trabalhados em cada uma das diferentes áreas de atuações da Física não são especificados pelas DF. Esta delega às IES autonomia para a organização e inserção de disciplinas que comporão a matriz curricular para cada uma das áreas de formação em Física. Ao descrever os núcleos sequenciais de formação, as DF afirmam que para ser possível “atingir uma formação que contemple os perfis, competências e habilidades” descritos, assim como também tornar flexível a inserção do profissional formando nas diversas áreas do mercado de trabalho, o currículo deve ser dividido em duas partes, núcleo comum e módulos sequenciais, que compõem sua organização do seguinte modo:

- I. Um núcleo comum a todos as modalidades dos cursos de Física.
- II. Módulos sequenciais especializados, onde será dada **a orientação final do curso**. Estes módulos podem conter o conjunto de atividades necessárias para completar um Bacharelado ou Licenciatura em Física nos moldes atuais ou poderão ser diversificados, associando a Física a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, Biologia, Química, Matemática, Tecnologia, Comunicações, etc. Os conteúdos desses módulos especializados inter-disciplinares devem ser elaborados por cada IES juntando os esforços dos colegiados dos diversos cursos envolvidos (Física, outras áreas científicas, Engenharia, Comunicação, etc.) seguindo interesses específicos e regionais de cada instituição (BRASIL, 2002b).

Complementa que o núcleo comum deverá compor aproximadamente 50% do total de disciplinas a serem ministradas ao longo de todo o processo de formação no curso de Física. Apoia o núcleo comum de disciplinas com base nas orientações do Artigo 44, da LDB 9.394/96 de 1996. Segundo essa configuração curricular o curso de Licenciatura em Física passa a transpor o modelo chamado “3+1” para o modelo denominado de “2+2”. Essa organização transcorre de um discurso dominante que pauta-se nas mesmas ideologias, já que o novo modelo proposto não é capaz de conferir identidade própria ao curso de licenciatura, de modo que a formação do educador ainda se encontra atrelada à formação do bacharel. É nessa manipulação lingüística de persuadir a uma mudança efetiva que não acontece em sua plenitude, que a relação entre “língua-discurso-ideologia” se materializa como manipulação política (PÊCHEUX, 2002).

Percebe-se uma divergência entre os objetivos e a matriz curricular propostos pelas Diretrizes da Licenciatura (BRASIL, 2002a) em relação àqueles propostos pelas Diretrizes da Física (BRASIL, 2002b), pois ao contrário da primeira, que propõe a formação do licenciando desde o primeiro semestre de graduação, esta última entende que o processo de formação docente deve ser dado apenas a partir do segundo ano de formação do aluno. Fatos como esse, em que as DF procuram um respaldo na LDB para propor a sua matriz curricular,

contradizendo o perfil docente elencado pelas DL, mostram como as nossas legislações não estão caminhando conjuntamente e, assim, os cursos de licenciatura podem estar refletidos nos diferentes perfis formativos para o processo de formação inicial do educador.

Não são apenas as distintas configurações curriculares que passam a convergir com os propósitos para a formação do licenciando, mas os objetivos e o perfil docente proposto por cada documento não assumem a mesma lógica e fundamentação que conduzirão o processo formativo do futuro professor de Educação Básica. O primeiro documento (BRASIL, 2002a) prioriza a importância de atividades culturais para a formação do licenciando, segmentam e sistematizam as atividades de Estágios Supervisionados, as Atividades Científico-Culturais e as Práticas como Componentes Curriculares, identificando e explicitando os objetivos para elas e a sua relevância para o processo de formação docente. Também institui a carga horária destinada para tal, de modo a estabelecer uma relação direta entre teoria e prática pedagógica, mas não denomina quais seriam as atividades destinadas às PCC e ACC. No entanto, a legislação (BRASIL, 2002b) não faz menção às PCC e ACC e contrapõem os objetivos para a formação do licenciando ao identificar características inerentes apenas aos cursos de bacharelado como próprios da licenciatura. Essa falha pode estar relacionada ao que Pêcheux (2002) descreve como sendo “ausência de complementos”, no sentido de não definir os objetivos, para que esses possam ser reparados e interpretados em cada situação, de modo que as regras passam a assumir um caráter íntimo às relações vivenciadas por cada grupo, em cada momento distinto. Isso de fato vem ocorrendo nos cursos de graduação, ao definir a sua matriz curricular, como destacou Camargo (2007).

As DF descrevem cada um dos perfis esperados para a atuação do Físico, seja qual for a sua formação específica, já que compreende a formação do Físico pautada em dois módulos sequenciais formativos. No que diz respeito ao processo de formação do educador em Física, enfoque deste estudo, as DF afirmam que:

Físico Educador: dedica-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação. Não se ateria ao perfil da atual Licenciatura em Física, que está orientada para o ensino médio formal (BRASIL, 2002b).

Ao destacar o perfil desejável para a formação do licenciando em Física, as DF alegam ser a presente formação desse profissional conduzida para uma atuação no Ensino Médio formal, mas não destaca qual seria esse perfil de ensino. No entanto, ao que tudo indica, entende o professor de Física contemporâneo como sendo um profissional formado em cursos que não contemplam o conhecimento da pesquisa, da tecnologia e dos assuntos referentes aos desafios das “diferentes instâncias sociais”. Segundo as DF, os atuais cursos de Licenciatura em Física não estariam formando profissionais capacitados para atuar no ensino informal, ou seja, nessa concepção, o atual processo de formação do Educador em Física estaria pautado num modelo de formação que não acompanhou o movimento científico e tecnológico que oferece novos campos para atuar como educador.

É possível evidenciar que as DF não identificam tampouco definem os perfis identitários formativos, assim como também os objetivos, que sejam capazes de estabelecer o caráter formativo e, conseqüentemente, o caráter de atuação profissional para ambas as modalidades – bacharelado ou licenciatura. Ao descrever o perfil proposto para o Físico Interdisciplinar, o documento não faz menção alguma aos princípios norteadores da Licenciatura, mas ao sequenciar a estrutura modular das diferentes bases formativas, considera o Físico Interdisciplinar habilitado em Licenciatura e/ou Bacharelado em Física. Nesse contexto, pode-se dizer que a enunciação é tida como sendo a “objetivação externa”,

pois seu conteúdo é socialmente orientado, visando a adaptar-se ao contexto imediato do ato de fala. Assim, pode-se dizer que, em meio a um dado grupo, não é o sujeito quem fala, mas a sua posição, e esta, por sua vez, determina a sua identidade (PÊCHEUX, 2002; ORLANDI, 2002). Ao categorizar a atuação do profissional como Físico-Pesquisador, Físico-Bacharel e Físico-Educador, os efeitos de sentidos que passam ao leitor, parecem culminar na ideia de que cada modalidade formativa é destinada especificamente a uma função profissional. De outra maneira, entende-se que cabe ao Físico-Educador apenas a atuação na Educação Básica, de modo que a pesquisa científica não deva fazer parte de sua carreira profissional.

Assim, as DF, de modo geral, não distinguem os objetivos para a formação do Físico Licenciado em relação à formação do Físico Bacharel. Entende que existe uma ampla diversidade de atividades e atuações para o graduando em Física. Além disso, afirmam também que esse aluno, seja qual for sua área específica de atuação, “necessita de qualificações profissionais básicas comuns”, devendo ser essa capaz de “corresponder a objetivos claros de formação para todos os cursos de graduação em Física”, não fazendo distinção entre bacharelado e licenciatura. Especificamente, no que compreende à formação do educador em Física, o documento destaca que essa não pode ser ministrada por um processo que limite as vivências gerais responsáveis por tornarem a ação educacional mais integrada, fato que contradiz as competências elencadas para a formação do Físico.

Considerações finais

A questão central que envolve os diferentes perfis formativos apresentados pelos documentos oficiais, coloca em questão os pontos fundamentais convergentes entre os princípios elencados pelas DL em relação àqueles descritos pelas DF, referindo-se diretamente aos modos pelos quais cada documento descreve o perfil docente e as orientações vigentes aos cursos de licenciatura. De modo geral, o quadro a seguir contextualiza as principais diferenças existentes entre esses documentos:

Quadro 1: Relação comparativa entre as DL e as DF em termos quantitativo e qualitativo.

	Nº de Páginas	Estrutura dos Cursos de Licenciatura	Perfil dos Formandos	Atividades Práticas	Competências
DL	70	<i>Disciplinas E, P e I ao longo de todo o curso.</i>	<i>Licenciando</i>	<i>ACC, EC e PCC</i>	<i>Volta-se à relação teoria e prática pedagógica.</i>
DF	09	<i>Modelo 2+2</i>	<i>Bacharel e/ou Licenciando</i>	<i>EC e AC</i>	<i>Volta-se à visão que caracteriza o ensino da Física como técnica aplicada, desarticulado da relação teoria e prática pedagógica.</i>

Legenda: AC: Atividades complementares; P: Pedagógicas; I: Integradoras; E: Específicas; ACC: Atividades Científico-Culturais; EC: Estágios Curriculares; PCC: Prática como Componente Curricular.

Portanto, como também afirmaram Camargo e Nardi (2008), é possível entender que existe na legislação vigente – DL em relação à DF – uma dualidade que coloca em evidência os cursos de licenciatura em relação aos cursos de bacharelado. As DL pautam a formação do professor com base num currículo que contempla a formação do educador desde o primeiro ano de curso. Em contrapartida, as Diretrizes da Física caracterizam a formação docente pautada no modelo “2+2”, no qual, nos dois primeiros anos de curso, há uma base comum de formação para a área de Física e os últimos dois anos corresponderiam à parte identitária do Físico a ser formado, uma delas sendo a de “Físico-Educador”. Questões convergentes como essa podem ser responsáveis por conduzir dúvidas e conflitos frente aos grupos de professores formadores que atuam diretamente no processo de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura no Brasil – o que pode, também, estar contribuindo com a configuração de

distintos perfis identitários docentes. Questões contraditórias, como as mencionada ao longo deste estudo, mostram que a legislação precisa ser reparada, e mais bem estruturada, para que seja possível convergir com os objetivos voltados à formação do professor, seja qual for a sua área específica de ensino.

Deste modo, entendemos que o fato da legislação ser dúbia, acaba por facilitar manipulações que podem não garantir uma verdadeira mudança para a melhoria da formação de professores no Brasil ou, que seja capaz de situar o perfil profissional docente e permitir uma melhor fiscalização dos cursos responsáveis pela formação inicial do educador.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº009:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 8 maio 2001, homologado em 17 jan. 2002. Publicado no DOU em 18 jan. 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01:** institui Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovada em 18 fev. 2002. DOU de 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU de 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº. 9:** estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Aprovada em 11 mar. 2002. DOU de 26 mar. 2002c Seção 1, p. 12.

CAMARGO, Sérgio. **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, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

CAMARGO, S.; NARDI, R. Prática de Ensino de Física: marcas de referenciais teóricos no discurso de licenciandos. **Revista de Enseñanza de La Física**, Rosário - Argentina, v. 17, n. 1, p. 9-23, 2004.

CORTELA, B. S. **Formadores de professores de Física:** uma análise de seus discursos e como podem influenciar na implantação de novos currículos. Bauru, UNESP, 2004, 268f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2004.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da licenciatura. **Perspectiva** (UFSC), v. 23, n. 2, p. 381-407, 2004. Acessado em: 21 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>.

DUBAR, Claude. **A Socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. [Tradução: Annette Pierrette R. Botelho e Estrela Pinto Ribeiro Lamas]. Portugal: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação, 25).

MARCHAN, G. S.. **Políticas públicas, currículo e o processo de formação docente:** um estudo sobre as configurações curriculares dos cursos de Licenciatura em Física de uma Universidade Pública. Bauru, UNESP, 2011, 244f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 4ª ed., 2002.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso.** [Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

WINCH, Paula Gaida. **Formação da Identidade Profissional de Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional:** marcas de um possível coletivo. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS, UFSM, 2009.