

# Brincar de Viver. Reflexões Pessoais sobre a Flexibilização do Currículo de Formação de Professores de Física \*

Playing life. Personal reflections on curricular flexibility in the preparation of physics teachers

Moacyr Ribeiro do Valle Filho

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Av. da Universidade, 308  
Cidade Universitária, 05508, São Paulo, SP, Brasil

Trabalho apresentado na V RELAEF

## Resumo

Algumas reflexões pessoais sobre a flexibilização do currículo de formação de professores de Física, concebida como parte integrante da reestruturação dos cursos de graduação na Universidade de São Paulo, conforme indica o Fórum de Licenciatura da USP. O papel da liberdade de escolhas como estratégias de organização curricular.

## Abstract

Some personal reflections on the flexibility of the curriculum of teacher preparation in physics, thought as part of the restructuration of undergraduate courses at the University of São Paulo, as suggested by the Licenciatura Forum of this university. The role of freedom of choice as a strategy in curriculum organization.

*"No jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa."*

Johan Kuizinga

Peço licença aos colegas para falar aberta e francamente, de maneira pouco acadêmica como se fala numa conversa séria de bar.

Gostaria de expor algumas das crenças que têm orientado boa parte da minha vida de professor e que estão diretamente relacionadas com a tarefa que conjuntamente agora, aqui na nossa terra, na nossa escola, temos que executar: repensar o currículo de formação de professores de Física, se possível, levando em conta as sugestões e desejos que a comunidade expressa através do Fórum de Licenciatura da USP, do qual participamos.

Vou argumentar como quem escreve cartas para amigos e por isso, pode confessar o que realmente está

\* Trabalho Apresentado na V Reunião Latino Americana sobre Educação com Física, Porto Alegre (Gramado), 24 a 28 de agosto de 1992.

pensando e não se preocupa em reler o que já está escrito. Não se polícia.

Existe hoje na praça um discurso desestimulante e desarticulador da categoria dos professores: O discurso da incompetência docente generalizada. Naturalmente, este discurso é sempre o discurso da incompetência do outro, pois, em qualquer nível, em qualquer canto ou lugar, quem faz o discurso se sente sempre bem aquinhado. E, se o outro faz também o mesmo discurso, estaremos mal parados na hora de saber se algum deles tem razão. Numa situação paralela a aquela que agora imediatamente nos interessa, por exemplo na formação em serviço, existem queixas da parte promotora e executora dos cursos sobre o "baixo nível" dos professores participantes. E vice-versa, existem queixas sobre a irrelevância prática, sobre as desarticulações e casuísmos dos esquemas ofertados, sobre a inaplicabilidade das sugestões apresentadas, etc. etc. e tal. É sempre a mesma velha história: um querendo prescrever a mudança que o outro deve vir a querer fazer. Um descontrolo. E as competências sempre sob suspeita.

Calma no Brasil! É a expressão popular que aqui se impõe. A Educação vai mal neste País, todos sabemos disso, mas o discurso da incompetência não tem dado os

frutos que talvez quisesse colher: o de gerar insatisfação tão grande que se virassem as mesas. Todas as mesas!

E, depois, esses discursos são verdadeiros? Somos todos, em todos os graus, são incompetentes quanto vivemos nos dizendo uns aos outros?

Não. Alguma coisa está atrapalhando a discussão nesse campo.

O que esses discursos mapeiam é a insatisfação generalizada e a ansiedade por mudanças.

Em todos os níveis, boas alternativas têm sido concebidas, mas, normalmente se vêm frustradas, pois não chegam a se difundir e instalar como prática efetiva, gerando tradição. Existe um esquecimento fácil de que mudanças não são inovações, porém, adoções livres de inovações julgadas pertinentes. O problema da mudança não está na primeira criação, mas na recriação difusora das idéias. O problema da mudança é necessariamente coletivo, ou melhor, é um problema de coletivização. A pergunta que se impõe é, então: existem liberdades garantidas que permitam a criação, adoção e difusão de idéias? Ou seja, os nossos currículos de primeiro, segundo e terceiro graus são permissivos, neste sentido?

Infelizmente, não.

Assim, temos de trocar as perguntas antes de trocar as respostas.

De que competência se fala?

Se alguém, e agora podemos falar da formação profissional específica, busca por gosto, contingência, sufoco, pressão, deletantismo ou inspiração divina o conhecimento, que lhe dá a licença para o exercício da profissão, não tem esse conhecimento. Quem busca não tem o que busca. Isto é quase tautológico e vale também para a extensão da formação profissional.

O desconhecimento aqui é, pode-se dizer, um pré-requisito. O grau de desconhecimento, sem sombra de dúvidas, é um obstáculo sério, mas a ignorância não é bem a mesma coisa que a incompetência. E na maioria dos discursos se fala de uma como se se falasse da outra.

Cabe deixar anotada, então, a primeira das competências: a competência de escolher. Quem busca faz julgamentos sobre a adequação do que lhe é ofertado segundo suas conveniências e circunstâncias. Julga as possibilidades de extrapolação, adaptação e alteração do que recebe com vistas a seus compromissos presentes ou futuros. Os conteúdos são aqui ingredientes da competência profissional específica. Junto com eles há que se adquirir, ou exercitar, um saber fazer próprio da profissão. Há que se utilizar de um saber fazer escolhas que já existe desenvolvido ou em desenvolvimento.

Esta é uma competência instrumental que é pré e pós-requisito de qualquer curso.

Graças a Deus ela existe presente e difundida, e foi treinada ao longo das contingências da vida: a capacidade de fazer opções.

Os alunos da licenciatura são adultos, psicológica e juridicamente, ou seja, respondem formal e informalmente por todos os seus atos de escolha consciente. Escolhem, por exemplo, ser alunos da licenciatura.

Escolhem muitas outras coisas. Escolhem em quem vão votar, onde podem morar e com quem; decidem se vão ter filhos ou não e quantos; julgam da conveniência e da inconveniência de mudar de emprego. Em todas essas situações, pesam os limites das oportunidades nos contextos constrangedores em que se vêm imersos. Escolhem ser professores.

Esta escolha deve ser fruto da percepção de possibilidades e conjunturas e da consciência de potencialidades e desejos a realizar. Não se é professor por acaso, mas por contingências, sejam elas quais forem.

Não há bons motivos para desconfiar da capacidade de escolha nos contextos supracurriculares.

Agora, será que uma confiança de mesmo porte deve ser admitida nos contextos intracurriculares?

A resposta que a USP dá a esta questão, se o Fórum da Licenciatura é um esboço de resposta, é: nem tanto ao mar, nem tanto à terra.

As escolhas que o professor fará depois de formado, no exercício pleno da profissão, são em boa parte técnicas. E uma escolha técnica é sustentada por um corpo de conhecimentos articulados, por modelos. Os conhecimentos adquiridos, em si, não são competências, mas as decisões tomadas sobre eles e por causa deles o são.

Assim, uma parcela do currículo de formação deve cuidar da apresentação das bases conceituais sustentadoras das tomadas de decisão futuras que geram a identidade docente específica. Outra parte deve tratar do exercício de julgamento de adequação. Este exercício depende, em boa parte, das possibilidades abertas para experimentar ainda durante o próprio curso.

Acredito que existem algumas poucas dimensões essenciais da docência, em todos os graus de ensino, que têm a ver com o problema em pauta. Duas delas poderiam ser descritas como:

1 - A **dimensão criadora**. Adquirir experiência é necessariamente experimentar, no sentido lato da palavra. É investigar o novo, a partir do velho, julgar sua adequação e adotar quando for o caso. Todo professor é o experimentador criador de sua própria prática.

2 - A **dimensão recriadora**. A experiência acumulada é pessoal e intransferível, podendo ser descrita e divulgada como forma sugestiva, sem poder, no entanto, ser absorvida por outros adotantes, a menos que estes, por conta própria e segundo suas referências experimentem aquilo que é velho para o outro e novo para si. Trata-se sempre de uma recriação, ainda que ao final do processo se tenha a mesma e única prática compartilhada. A disseminação de idéias tem, como parte integrante inerente de seu funcionamento a criação, mesmo que seja a criação do igual. Neste sentido somos todos

sempre criativos e experimentadores experientes, acostumados à liberdade de opções.

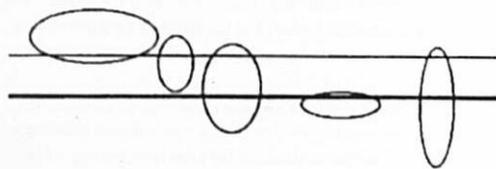
É desta forma que o currículo deve ser equilibrado. Há que se conhecer, mas há que experimentar o conhecimento inicialmente adquirido por empréstimo e isto implica mergulhar nas contingências de realidade.

No estágio atual do nosso trabalho de montagem de uma proposta curricular para a formação do professor de Física, talvez valesse a pena olhar o conjunto das disciplinas que estamos estabelecendo sobre esta ótica.

Uma imagem pode ajudar um pouco nisto. Não acredito que seja uma imagem ótima, é preciso pensar mais no assunto, mas de qualquer forma é uma imagem útil, um esquema que permite refletir sobre o conjunto.

Imagine-se que as disciplinas tratam de assuntos que têm "densidade de realidade" diferentes e que estão mais ou menos imersas nas "realidades" da vida. Para o problema ora em pauta, poderíamos admitir, por exemplo, a "realidade do mundo material" e a "realidade do mundo social da escola". Outras realidades são necessariamente existentes e gerariam outros quadros, no entanto, a parcialidade da escolha efetuada é justificável e não perde sua importância como forma de leitura.

As disciplinas, nesta imagem hidrostática, flutuam ou afundam nessas realidades.



Não necessariamente são "corpos homogêneos" e densidade de realidade aqui bem pode significar intensidade com que levam em conta o contexto contingente, exigindo, desta maneira, tomadas de decisão. Esta imagem pode ajudar a entender a complementaridade que deve existir entre as diversas ações de ensino e a diferenciação necessária da natureza das diversas disciplinas.

Nesse quadro, não deveriam as disciplinas mais teóricas, mais a direita, flutuar acima dessas contingências? Os exemplos e exercícios seriam ilustrações importantes, porém arbitrários, pois, o que se deseja obter são teorias, modelos, suportes de leitura enfim. Não se pretende chegar aos exemplos mesmos, eles são suportes para a abstração, são meios e não fins. Aqui se trata da criação de potencialidades, da geração de algo que não vai ser usado de imediato mas que permitirá e modificará, pela sua existência, a ação futura.

O esforço é de teorização. Os alunos investiriam parte de seu tempo nesse jogo que se volta, não para a prática, mas para a apreensão de instrumentos teóricos já construídos. A Mecânica, pela Mecânica, etc. e etc. Na mesma ordem e no mesmo estilo: Modelos Epistemológicos, e instrumentos de análise da realidade social.

No outro extremo, mais à esquerda do quadro, não deveriam comparecer as disciplinas que tomariam, agora, a leitura das contingências como esforço primordial? A leitura de quem conduz uma experimentação real.

Uma definição popular de experimentar pode ser lembrada: "a gente mexe um pouco e vê no que é que dá". Mas para isso é necessário existir a possibilidade de fazer opções, de escolher os fins e conduzir boa parte dos meios. É necessário, como na vida, desconhecer de antemão os resultados para poder efetivamente formular hipóteses, no início, e julgar os eventos, no fim, reconhecendo a precariedade inerente a qualquer julgamento. É aqui que o intercâmbio entre a Escola e a Universidade se impõe.

Não é possível se deixar enganar pelas aparências. Não basta falar sobre as contingências, é necessário vivê-las para ter alguma noção do que representam. Viver aqui significa ter de tomar dois tipos de decisões: uma primeira, antes de agir, levando em conta as circunstâncias percebidas (a escolha), outra depois do ato, na qual as conseqüências das decisões tomadas dependem das leituras realizadas dos acontecimentos já consumados (o julgamento da escolha). Este é, que eu saiba, o único caminho para se aprender a fazer leitura competente das situações. E para este tipo de aprendizagem de pouco adianta fazer simulações, pois, estas retiram das ações suas conseqüências, de maneira que, no final do processo, estaremos como no fim de um filme de terror que nos inquietou durante o seu desenrolar, estaremos no mesmo ponto que antes do começo, tranqüilos, despreocupados e livres de qualquer constrangimento.

Por um acaso, esta não é uma boa definição de viver em oposição a brincar? Nestes termos a teoria é uma excelente brincadeira, teorizar faz parte do jogo que suspende temporariamente as urgências da vida e abre espaço para o imaginário que recria o cenário e permite o desenrolar hipotético dos acontecimentos. Não tenho nada contra as simulações, jogos e brincadeiras, aliás, gosto muito delas, inclusive como recursos úteis do ensino, mas nem por isso devo crer que elas substituem a realidade. Só instrumentos indispensáveis para que possamos retomar e retornar a realidade.

Somos, como diz Huizinga, essencialmente lúdicos, e não podemos dispensar esta forma altamente eficiente de gerar competências. Precisamos brincar para poder viver e sobreviver.

Neste sentido, o experimentar fica a meio caminho entre o brincar e o viver. Brinca-se de viver. As opções embutidas necessariamente no experimentar correspondem, então, ao nó essencial da questão. Se o caminho for único e suas conseqüências traçadas a priori, não temos motivos para prestar atenção no cenário, pois, não vamos precisar fazer escolhas.

O auxílio exagerado é "descompromissante", retira

do auxiliado exatamente a necessidade de fazer opções e assumir compromissos. Não é possível pensar pelos outros, na melhor das hipóteses, o que se pode fazer é pensar com os outros. A falta de liberdade é promotora de excessos e exceções, incentiva tanto o boicote quanto a submissão, abrindo espaço para a falsificação e instituindo o câmbio negro da aprendizagem paralela não declarada. O currículo explícito fechado gera seu oponente, o currículo equilibrante ocultado, que tem por função manter vivas as aspirações anteriores ao início dos cursos que passam, desta maneira, a sobreviver na clandestinidade. É bom lembrar que os cursos, todos eles, são sempre usados em contextos maiores, que lhes empresta funcionalidade. Os esquemas coercitivos e compulsórios desestimulam as adoções, pois, estas, por definição, são livres, auto-reguladas e conseqüentemente comprometedoras. Coletivamente comprometedoras, enquanto base do prestígio entre os pares e suporte para empreendimentos comuns.

Assim, não é a mesma coisa um caminho único com algumas opções e a possibilidade de optar por caminhos diferentes. Uma situação é muito mais comprometedora do que a outra. Existem muito mais coisas em jogo numa que noutra opção.

No momento, se eu entendo bem, quanto ao currículo de licenciatura em Física, estamos trabalhando no caminho único flexibilizado, mas não estamos, ainda, admitindo a opção contingente, aquela que efetivamente transformadora.

É óbvio que a transferência parcial de poder, com a abertura de possibilidades de escolhas pelos alunos é fator desorganizante das ações de ensino, mas, em compensação, e na exata medida do contrário, é fator estruturante da aprendizagem e, às vezes, mesmo, sua condição necessária.

Precisamos cuidar para não cair na solução fácil (para o ensino) de tornar compulsórios esquemas que têm suas forças exatamente no comprometimento advindo de seu caráter optativo. Estou me referindo à monografia e ao estágio sobre a forma de regência tutelada, sugeridas no Fórum. O investimento pessoal e o caráter voluntário desse investimento representam já parcela considerável do mecanismo de adoção e seleção de idéias e ideais que extrapolam em muito a formação nos cursos de graduação.

É claro, sobre o ponto de vista da paciência, estas críticas são desmedidas, pois, a nova sugestão curricular que estamos construindo é muito mais livre do que as anteriores e indica tendências. Mas temos de cuidar para não fechar portas sobre paredes que estão em construção, mesmo que sirvam, por enquanto, somente como portas de incêndio.

Politicamente, este não é o equivalente curricular de mudanças sociais mais amplas, que vivemos hoje no país, da passagem do autoritário ao democrático? No final das contas, o exercício do voto nas várias instâncias, sustentado pelo estado de direito, não é o reconhecimento prudente da possibilidade de permitir escolhas? Porque a escola não deve ser também, e por função, o lugar para o exercício das tomadas de decisão individual e coletivamente contingentes

Existe, infeliz ou felizmente, uma assimetria entre os processos políticos de totalização e democratização. São processos inversos de concentração e distribuição de poder. O primeiro pode ser rápido e garantido pela força, mas é um roubo, que só pode existir se existir anteriormente difundido o poder a ser roubado. Não se sustenta. O segundo, depois da ocorrência do primeiro, é difícil de ser implementado e exige que se abduca dos esquemas rápidos aos quais se ficou acostumado. Não se pode obrigar um povo a ser livre de um dia para o outro. Há que se reconstruir, paulatinamente, os processos comunitários decisórios que foram interrompidos. Paciência.

No Brasil, no âmbito curricular, o sonho da instalação de competências rápidas retirou do professor e das escolas parcela de sua autonomia. Vingou o discurso de que arranjos curriculares é coisa de especialistas e a dicotomia entre o pensar o ensino e o executá-lo se acentuou. Calçado nessa pressuposta divisão de trabalho, que separa o pensar do fazer, o discurso da incompetência docente acaba por servir para finalidades econômicas de achatamento salarial, que estão a serviço de outros esquemas totalitários maiores, que levaram a escola ao que ela é hoje. Os currículos de primeiro e segundo graus vigentes, que tratam da escolarização básica neste país, foram gerados sobre esta ótica e servem ainda de paradigma para a formação docente. Não existe, por enquanto, salvo iniciativas localizadas, movimento amplo de reestruturação dos mesmos.

A docência, concebida separadamente do seu pensar e repensar intrínseco que experimenta e gera a experiência, é filha do ideário da sociedade em que estamos vivendo hoje e só lentamente se altera. Infelizmente pelo seu tempo, e felizmente pela sua naturalidade e abrangência, o processo de autorização para fazer escolhas, em todos os âmbitos e níveis, se alastra. Que tal assoprar nessa direção e permitir, também, que os futuros professores tomem as rédeas para decidir sua própria formação nos cursos de graduação? Talvez eles se lembrem disso quando estiverem na frente de seus futuros alunos.