

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA- UNESP

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALBA MARIA FERREIRA ROSSI

INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO:
da utopia dos discursos legais e pedagógicos à realidade dos projetos

MARÍLIA
2005

INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO:
da utopia dos discursos legais e pedagógicos à realidade dos projetos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira)

Orientador: **Prof. Dr. Paschoal Quaglio**

Marília
Dezembro-2005

	Rossi, Alba Maria Ferreira
R831i	Institutos Superiores de Educação: da utopia dos discursos legais e pedagógicos à realidade dos projetos / Alba Maria Ferreira Rossi. -- Marília, 2005. 228 f. ; 30 cm. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005. Orientador: Prof. Paschoal Quaglio Bibliografia: f. 207-219 1. Formação de professores. 2. Instituto Superior de Educação. 3. Educação básica. 4. Curso Normal Superior. I. Autor. II. Título. CDD 370.71

ALBA MARIA FERREIRA ROSSI

INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO: da utopia dos discursos legais e pedagógicos à realidade dos projetos

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

BANCA EXAMINADORA

TITULARES – UNESP

Presidente e Orientador – Prof. Dr. Paschoal Quaglio

Prof. Dr. Hélia Sônia Raphael

TITULARES CONVIDADOS

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira

Prof. Dr. Pedro Ganzelli

Prof. Dr. Wilson Sandano

SUPLENTE – UNESP

Prof. Dr. Maria Sylvia Simões Bueno

SUPLENTES CONVIDADOS

Prof. Dr. Marília Faria de Miranda

Prof. Dr. Lourdes Marcelino Machado

Marília, 21 de dezembro de 2005.

*Em memória do meu marido José Roberto Rossi, que
sempre estará conosco em pensamento.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Paschoal Quaglio, pelo apoio e orientação paciente e segura deste trabalho;

às professoras Ana Clara Bortoleto Nery, Cleiton de Oliveira, Hélia Sônia Raphael, Leonor Maria Tanuri, Lourdes Marcelino Machado, Maria Sylvia Simões Bueno, Marília Faria de Miranda, Pedro Ganzelli e Wilson Sandano, pela colaboração e confiança neste trabalho;

ao diretor, professores e funcionários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis;

aos meus amigos e colegas de trabalho: Adélia Gimenes Greco, Celestino Alves da Silva Júnior, Jersey Aparecida Cápuia Sanches, José Cláudio Ortiz, José Fulaneti de Nadai, Maria Helena Altenfelder Waldemarin, Maria Luzinete Euclides, Roberto Rillo Bísvaro e Vânia Regina Pieretti Julião, agradeço de modo especial pelo incentivo e colaboração valiosa;

ao meu marido e filhos pela paciência e incentivo nas horas difíceis.

aos meus pais e irmãos pela crença de um mundo melhor.

*Ela bordava, cantando.
E a sua canção dizia
A história que ia ficando
Por sobre a tapeçaria.*

*Veio um pássaro pousou da altura
E a sombra pousou no pano,
Como no mar da ventura
A vela do desengano.
Ela parou de cantar,
Desfez a sombra com a mão,
Depois, seguiu a bordar
Na tela a sua canção.*

(MEIRELES, Cecília. A Dona Contrariada, 1987)

Resumo

Este trabalho de pesquisa de política educacional tem como objeto de estudo os Institutos Superiores de Educação, introduzidos no cenário educacional brasileiro pela atual LDB 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A metodologia qualitativa utilizada para realização da pesquisa foi a análise de conteúdo juntamente com a técnica de análise do discurso. O trabalho de pesquisa está dividido em quatro capítulos; o primeiro de retrospectiva histórica e política da formação de professores no país, o segundo de análise de modelos de formação de professores da década de 1.990; o terceiro de um panorama sobre os sistemas de ensino e de legislação educacional; e o quarto de análise de dois projetos de instituições de ensino superiores: pública e privada. Esta pesquisa realizou uma breve retrospectiva da política educacional desde a Escola Normal até a introdução dos ISES no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Os ISES neste trabalho foram considerados como instituições de formação de professores criados por processos históricos - pedagógicos formados pela síntese e pelas contradições de uma sociedade capitalista periférica. Ao mesmo tempo em que os ISES sofreram influências de modelos internacionais, também passaram no país por um processo de transformação de acordo com a realidade brasileira. A análise de dois projetos de Institutos Superiores de Educação no Estado de São Paulo permite afirmar que os ISES constituíram-se realmente como escolas de formação de professores para a educação básica unindo pela primeira vez a formação dos professores da Educação Infantil, Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em um mesmo *locus institucional* ao oferecer formação inicial, continuada e programas de formação pedagógica, de acordo com o artigo 63 da atual LDB. A autora conclui o trabalho ao fazer proposta de estadualização e/ou estabelecimento de convênios dos ISES municipais com o governo do Estado de São Paulo, de modo que esses projetos sejam de caráter experimental, segundo o artigo 81 da LDB, Lei 9394/96, para melhoria do ensino público de formação de professores no Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Instituto Superior de Educação; formação de professores; educação básica; curso normal superior.

ABSTRACT

This research work of educational policy has as its study object the Superior Institutes of Education, introduced in the Brazilian educational scenery by current LDB 9394/96, law that rules National Educational System. The qualitative methodology used for the accomplishment of the research was contents analysis together with the technique of discourse analysis. The research work divided in four chapters; the first is a retrospective historical and political of teacher's formation; the second of analysis models of the teacher's formation of the decade of 1.990 ; the third is about a teaching system and the fourth is the analysis of two projects of higher institutions teacher's formation: public and private. This research accomplished the brief retrospect of the educational policies from Normal School to the introduction of ISES in the education system of the State of São Paulo. ISES in this work was considered as institutions of teacher's formation by pedagogic - historical processes formed by the synthesis and the contradictions of an outlying capitalist society. At the same time the ISES suffered influences of international models, they also went underwent a transformation process in agreement with the Brazilian reality. The analysis of two projects of Superior Institutes of Education in the State of São Paulo allows to affirm that ISES was really constituted as superior schools of teachers' formation for the basic education uniting the teachers' formation for childhood education, first four years of primary school, final series of elementary school and high school in a same locus. It's the first time that the basic teachers' formation is offered in the same institucional locus: initial formation, continued education proposals, programs of pedagogic formation, in agreement with the article 63 of current LDB. The author concludes the work by proposing that municipal ISES come to be run by the State or making partnership with it. So those projects could be in experimental character, according to the article 81 of LDB, law 9394/96, to promote improvement of the public teaching of teachers' formation in the State of São Paulo.

Word-key: Superior Institute of Education; teacher's formation; basic education; normal superior.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1 – Sistema Nacional de Ensino.....	108
Figura 2 – Organograma da Fundação Educacional ALFA.....	158
Quadro 1 – Dimensões Pedagógicas do Projeto ISE ALFA.....	148
Quadro 2 – Eixos da Matriz Curricular do ISE ALFA.....	150
Quadro 3 – Matriz Curricular do ISE e do Curso Normal Superior – Licenciatura em Educação Infantil.....	152
Quadro 4 – Matriz Curricular do ISE - Licenciatura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.....	153
Quadro 5 – Regime de Trabalho atual dos docentes do ISE BETA.....	179
Quadro 6 – Proposta de qualificação dos Docentes a ser realizada pela Instituição BETA nos próximos cinco anos.....	179
Quadro 7 – Matriz Curricular do ISE e do Curso Normal Superior: Licenciatura em Educação Infantil.....	183
Quadro 8 – Grade Curricular da Licenciatura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.....	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior no Brasil e Estado de São Paulo por organização acadêmica (capital e interior) e categoria administrativa das IES - 2002 - Total Geral e Universidades – pg.....	94
TABELA 2 - Número de Instituições de Educação Superior no Brasil e Estado de São Paulo por organização acadêmica (capital e interior) e categoria administrativa das IES - 2002 - Centros Universitários e Faculdades Integradas - pg.....	95
TABELA 3 - Número de Instituições de Educação Superior no Brasil e Estado de São Paulo por organização acadêmica (capital e interior) e categoria administrativa das IES - 2002 - Faculdades, Escolas, Institutos e Centros de Educação Tecnológica pg.....	96
TABELA 4 - Número de cursos de graduação, matrículas e concluintes por curso segundo a categoria administrativa - Brasil - 1991- 2002 – pg.....	97
TABELA 5 - Número e Percentual de Instituições, por Categoria Administrativa - Brasil – 2003 – pg.....	98
TABELA 6 - Número e Percentual de Instituições, por Organização Acadêmica - Brasil – 2003 – pg.....	99
TABELA 7 – Número e percentual de Instituições, por categoria administrativa – Brasil – 1991 - 2002 - pg.....	101
TABELA 8 – Número e Percentual de Instituições, por categoria administrativa – Brasil – 2003 – pg.....	102
TABELA 9 – Número e Percentual de Instituições, por Organização Acadêmica – Brasil – 2003 -	103

LISTA DE ABREVIATURAS

ANDES= Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
AIEF= Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ANFOPE= Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE= Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED= Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
BID= Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD= Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEE= Conselho Estadual de Educação
CEB= Câmara de Educação Básica
CES= Câmara de Ensino Superior
CEFAM= Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP= Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária
CNE= Conselho Estadual de Educação
CNTE= Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED= Conselho Nacional de Secretários da Educação
CPLP= Comunidade dos países de Língua Portuguesa
DAES= Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
EI= Educação Infantil
FHC= Fernando Henrique Cardoso
FORUNDIR= Fórum de Diretores das faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF= Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB= Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
HEM= Habilitação Específica para o Magistério
INEP= Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES= Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISE= Instituto Superior de Educação
LDB= Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC= Ministério da Educação e do Desporto

MEC/USAID= Acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* (Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento)

OCDE=Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNE=Plano Nacional de Educação

SP= São Paulo

UNDIME= União dos Dirigentes Municipais da Educação

UNESCO= Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP= Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP= Universidade Estadual de Campinas

USP= Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

1 PANORAMA DAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1	Introdução	27
1.2	Escola Normal e Instituto de Educação.....	29
1.3	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	44
1.4	Faculdade de Educação.....	50
1.5	Instituto Superior de Educação.....	59

CAPÍTULO 2

2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE OS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO A PARTIR DA LDB 9394/96

2.1	Introdução.....	69
2.2	Produção Teórica e Política.....	69
2.2.1	Cenário Nacional e Internacional.....	69
2.2.2	A introdução dos ISES nos sistemas de ensino no Brasil.....	80
2.2.3	Discurso Acadêmico Brasileiro.....	86

CAPÍTULO 3

3 SISTEMAS DE ENSINO E LEGISLAÇÃO ESCOLAR

3.1	Introdução.....	105
3.2	Sistema Nacional de Educação: uma denominação não acolhida na Câmara dos Deputados.....	105
3.3	Legislação Federal e do Conselho Nacional de Educação para os Institutos Superiores de Educação.....	108
3.4	Legislação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo para o sistema estadual de ensino superior	121

CAPÍTULO 4

4 ANÁLISE DE PROJETOS DE INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO

4.1	Introdução.....	132
4.2	A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS ALFA E O INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO.....	134
4.2.1	Diretrizes Básicas do ISE ALFA.....	136
4.2.2	Objetivos do Instituto: questões pedagógicas gerais e específicas.....	144
4.2.3	Matriz Curricular do ISE e do Curso Normal Superior: Licenciatura em Educação Infantil.....	152
4.2.4	Matriz Curricular do ISE e do Curso Normal Superior: Séries Iniciais do Ensino Fundamental.....	153
4.2.5	Ementário das disciplinas do núcleo comum do ISE ALFA e bibliografia básica.....	154
4.2.6	Depoimento do Coordenador do ISE ALFA.....	154
4.2.7	Perfil do profissional a ser formado: a costura pelo avesso.....	155
4.2.8	Condições administrativas e pedagógicas: os pilares de sustentação das idéias.....	157
4.2.9	Considerações a respeito do ISE ALFA.....	164
4.3	O INSTITUTO SUPERIOR BETA S/C E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL ISE BETA.....	166
4.3.1	Plano Institucional ISE BETA: perfil institucional.....	167
4.3.2	Objetivos e Metas da Instituição.....	173
4.3.3	Organização Acadêmica e Administrativa.....	176
4.3.4	Matriz Curricular do ISE e do Curso Normal Superior-Licenciatura em Educação Infantil.....	183
4.3.5	Matriz Curricular do ISE e do Curso Normal Superior - Licenciatura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.....	184
4.3.6	Depoimento da Coordenadora do ISE BETA.....	189
4.3.7	Considerações a respeito do ISE BETA.....	190

CONCLUSÃO.....	194
REFERÊNCIAS	206
ANEXOS.....	220

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa nasceu de minha inquietação frente aos diferentes discursos em relação aos Institutos Superiores de Educação. Os Institutos Superiores de Educação foram introduzidos no debate acadêmico a partir da atual LDB, Lei 9.394/96, nos artigos 62 e 63. De acordo com a legislação, os Institutos Superiores de Educação são *loci* de formação de professores da educação básica voltados para três objetivos principais: formação inicial de professores da educação básica, programas de educação continuada para profissionais da educação e programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de graduação.

A regulamentação da atual LDB no sistema federal e estadual de educação gerou resistências de várias universidades, por estas entenderem que a formação de professores da educação básica já era há muito tempo trabalho das Faculdades de Educação. Os professores universitários argumentavam também que as Faculdades de Educação já possuíam experiência com pesquisa, a qual elevava o nível de formação dos profissionais, pois um professor acima de tudo deve ser também um pesquisador. A autonomia das universidades dava a elas liberdade de opção entre a implantação de ISES ou permanecer com as Faculdades de Educação.

O contexto histórico destes fatos aconteceu no final do século XX e início do século XXI, no governo de Fernando Henrique Cardoso, presidente, intelectual e ex-professor universitário. A esperança dos professores universitários com uma política pública coerente com a melhoria da formação de professores era há muito tempo esperada.

Minha participação em vários congressos e seminários patrocinados pelas universidades, em que a idéia de implantação dos Institutos Superiores de Educação era veementemente criticada como imprópria para formação de professores e de imposição dos organismos internacionais, fez com que eu encarasse o assunto de forma problemática e parcial, devido à perspectiva inicial de análise por mim realizada.

Desde então o assunto passou a inquietar-me, porque também seria futuramente professora de um Instituto Superior de Educação, já que o meu local de trabalho era uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pertencente a uma Fundação Municipal no Estado de São Paulo. A opção em fazer do Instituto Superior de Educação objeto de estudo levou-me a perceber o quanto precisamos pesquisar em matéria de formação de professores, assunto polêmico e complexo, devido às diferentes perspectivas em que pode ser analisado. Ao mesmo tempo em que o Instituto Superior de Educação no Estado de São Paulo constituía-se meu objeto de estudo para tese de doutorado, a linha principal de análise escolhida para direção do trabalho foi a política educacional.

Este trabalho será realizado com os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, em que os fatos analisados são frutos de processos educacionais gerados historicamente e por meio de contradições sociais. Este texto, embasado em uma pedagogia histórico-crítica, coloca o trabalho educativo como ato de produção direta e intencionalmente voltado para desenvolvimento da humanidade nos indivíduos, por meio de relações pedagógicas historicamente construídas pelos homens. (SAVIANI, 2000) Desta forma a criação de um novo *locus* para formação de profissionais que irão futuramente educar crianças e jovens adquire importância fundamental nas instituições dos sistemas de ensino.

O trabalho de pesquisa baseado no tema *Institutos Superiores de Educação: da utopia dos discursos legais e pedagógicos à realidade dos projetos* será desenvolvido tendo em vista a preocupação com as políticas públicas na área de formação de professores. Sabemos que a maioria dos alunos da escola básica frequenta a escola pública, desta forma a formação de professores é de importância vital para o futuro do país. A escola pública representa para as classes populares a oportunidade de emancipação pelo desenvolvimento da consciência crítica, cidadania e da construção do homem como sujeito de sua história. A preocupação com a emancipação de homens e mulheres pela via da educação não é apenas uma utopia do ponto de vista de uma pedagogia histórico-crítica. De acordo com a pedagogia histórico-crítica a modificação da sociedade não é realizada pela escola, ela depende de fatores econômicos e sociais gerados pelas relações de produção da sociedade, mas a escola pode colaborar para que as mudanças ocorram. Pensar que a escola é impotente do ponto de vista das mudanças sociais seria cair na desilusão neoliberal de que os muros da escola estão fechados para as contradições de classes sociais. Fazer a crítica sem propor alternativas de mudanças seria cair também no crítico-reprodutivismo, segundo o qual a escola trabalha apenas com a reprodução da ideologia dominante.

Este trabalho pretende superar o imobilismo de tendências pedagógicas que concebem a escola apenas como aparelho ideológico do Estado e que não abrem caminhos para a melhoria da escola pública. Acreditar que a escola é também um agente social de mudanças e que a contradição é um movimento da realidade concreta e histórica permite vislumbrar outros horizontes para a educação escolar.

O fato de a escolha do objeto de estudo deste trabalho ser o Instituto Superior de Educação, escola de formação de professores da educação básica, dá a este estudo uma dimensão ética e política, pois a formação de bons profissionais de ensino poderá elevar o nível de consciência crítica dos alunos e favorecer a construção da cidadania.

O critério de seleção dos documentos desta pesquisa foi baseado na escolha de discursos significativos provenientes de fontes primárias e secundárias. As fontes primárias coletadas foram: dois projetos institucionais de ISES aprovados e seus regimentos, depoimentos de profissionais destas escolas, estatutos, planos de carreira, assim como da legislação educacional, de conferências, simpósios, congressos, manifestos de educadores e seminários. As fontes secundárias foram extraídas de textos relevantes publicados por educadores do passado e contemporâneos referentes ao assunto pesquisado.

A estruturação do trabalho exigiu a eleição de um *corpus* de categorias para melhor compreensão das condições de produção dos textos pesquisados. As categorias foram assim divididas: *categorias gerais e específicas*. As categorias gerais referem-se às idéias-chaves desenvolvidas no trabalho realizado e as categorias específicas são decorrência do desenvolvimento das categorias gerais.

As categorias gerais do trabalho são baseadas nos discursos produzidos a respeito das *instituições públicas e instituições privadas* no campo da formação de professores. Estas categorias foram escolhidas por representarem a realidade concreta existente a respeito da formação de professores nos sistemas de ensino no Brasil. Assim o objeto de estudo deste trabalho - Instituto Superior de Educação – será pesquisado por meio de dois projetos institucionais: um projeto

de categoria administrativa pública e outro de categoria administrativa privada. A opção por uma abordagem dialética na pesquisa originou a composição dessas categorias administrativas que servirão de ferramenta para poder explicar a realidade dos fatos ocorridos no cenário das instituições isoladas de formação de professores.

A análise dos referidos projetos institucionais exigiu também a seleção de categorias específicas e estas foram escolhidas levando-se em consideração o posicionamento político-pedagógico das instituições pesquisadas. As categorias específicas que emergiram dos documentos analisados neste trabalho são as seguintes: *discurso de emancipação*, *discurso de adequação* e *discurso de conciliação*. O *discurso de emancipação* representará a autonomia da instituição escolar pela opção de um discurso afinado com as concepções pedagógicas de sua livre escolha; o *discurso de conciliação* significará o discurso da instituição influenciada pelas concepções pedagógicas dos sistemas de ensino; o *discurso de adequação* será o discurso formulado pela instituição para atendimento às normas legais dos sistemas de ensino.

A metodologia qualitativa escolhida para análise do material documental coletado nesta pesquisa é a análise de conteúdo. Os índices provenientes dos discursos e as estatísticas apresentadas serão analisados de forma qualitativa, embora não exista dicotomia entre quantitativo versus qualitativo, do ponto de vista da dialética. A metodologia de análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise que tem como campo de aplicação as comunicações, segundo Bardin (BARDIN, 2000). A técnica considerada mais adequada para análise dos materiais foi a análise do discurso, baseada em Bakhtin (BAKHTIN, 2000), pelo fato de este autor considerar os documentos como produções

lingüísticas e históricas. Vamos considerar os documentos como discursos produzidos por atores pedagógicos e instituições escolares situados em um dado momento de produção histórica e frutos de natureza ideológica. Esses discursos serão considerados como reflexos e fragmentos de realidade, mas também de situações em que estão em jogo relações de poder e saber. Os discursos analisados pertencem a determinadas práticas discursivas, as quais exercem influência nos espaços discursivos específicos no campo da educação. Esses discursos educativos serão apresentados como construções culturais dialógicas produzidas no conjunto das relações histórico-sociais e em permanente diálogo entre si. O discurso escrito é parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala e antecipa alguma coisa, confirma, refuta, responde a alguma coisa. Tudo está em constante comunicação. (BAKHTIN, 2000).

O primeiro capítulo, intitulado *Panorama das Instituições de Formação de Professores*, mostrará uma síntese histórico-política das escolas de formação de professores, com focalização principal no Estado de São Paulo, evidenciando que a formação de mestres começou sua história na Escola Normal e Instituto de Educação. As escolas de formação foram se modificando no tempo-espço com diferenciados graus de formação. Para melhor contextualização dos fatos educacionais estabeleceremos uma classificação temporal de efeito didático.

O breve roteiro histórico e político das instituições pesquisará o nascimento das escolas de formação de professores por meio de fontes primárias e secundárias, extraídas de documentos relevantes ao assunto. Esse capítulo é um panorama pedagógico que projetará um roteiro intencional de discursos a respeito das instituições de formação de professores, na tentativa de busca da raiz histórica dos ISES.

O segundo capítulo será intitulado *A Construção do Conhecimento sobre os Institutos Superiores de Educação a partir da LDB, lei 9.394/96*. A produção teórica e política dos ISES será colocada de forma a mostrar que autores internacionais como Donald Schön (SCHÖN, 1995), Ken Zeichner (ZEICKNER, 1995), Pérez Gómez (GÓMEZ, 1995), Phillipe Perrenoud (PERRENOUD, 2000) e outros influenciaram a concepção de novos modelos de formação de professores com o conceito de professor reflexivo e a pedagogia das competências. Os novos modelos de formação trouxeram consigo a instituição de novo *locus* de formação profissional e estes foram implantados primeiramente em países como os Estados Unidos em sua *Escola de Formação de Professores*¹, na França nos *Institutos Universitários de Formação de Mestres* e na Alemanha nos *Institutos Pedagógicos*².

Interessante notar que Paulo Freire (FREIRE, 1983), anteriormente aos autores estrangeiros, já havia discutido o conceito de professor reflexivo na década de 1.960 por outra perspectiva de análise. No Brasil, Freire desenvolveu uma pedagogia em que o conceito de professor reflexivo era aliado a um método baseado na ação-reflexão-ação e a uma pedagogia libertadora. A Pedagogia de Paulo Freire tinha uma finalidade emancipadora de consciências e de classes sociais, diferente da proposta de professor reflexivo da década de 1.990.

Pimenta (PIMENTA, 2002) argumentava que não se pode falar em uma teoria a respeito do professor reflexivo na década de 1.990, mas sim apenas em conceito de professor reflexivo, visto que os referenciais das discussões baseiam-se apenas em uma epistemologia da prática e não na *práxis* ou ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática. No capítulo serão colocados

¹ Teacher's College

² Pädagogische Hochschule

vários posicionamentos de educadores a respeito de mudanças epistemológicas provocadas pelo rompimento do modelo de formação de professores baseado na *racionalidade técnica para a epistemologia da prática*.

Os educadores continuavam o debate a respeito da conveniência ou não da implantação dos Institutos Superiores de Educação no país. Saviani (SAVIANI, 1997) dizia que era preciso cautela na implantação dos Institutos Superiores de Educação, pois os Institutos Pedagógicos na Alemanha, depois de realizada experiência, foram extintos, retornando para as universidades a formação de professores. O Brasil estava realizando o movimento inverso, ou seja, desconsiderando o trabalho das universidades nesse campo e colocando as licenciaturas nos Institutos.

Segundo Freitas (FREITAS, 1999), representante da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) o Conselho Nacional de Educação, ao regulamentar o curso normal superior nos Institutos Superiores de Educação e universidades, desconsiderou a trajetória de pesquisa realizada por professores universitários em relação aos cursos de pedagogia. A ANFOPE considerava equivocada a política de formação de professores em Institutos Superiores de Educação e a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil em cursos normais superiores, em desconsideração à experiência já realizada pelas universidades nos cursos de pedagogia.

O capítulo continuará com a apresentação de discursos pertencentes a espaços discursivos diferenciados - de educadores e poder público – e procurará estabelecer um contraponto de idéias na promoção de um diálogo intertextual, de modo que cada discurso será contextualizado dentro de seu espaço discursivo próprio. Algumas tabelas estatísticas comporão o trabalho para mostrar a enorme

discrepância que há entre o setor público e o privado no ensino superior no Brasil. Segundo dados estatísticos do próprio MEC, o sistema de educação superior brasileiro está entre os mais privatizados do mundo.

O terceiro capítulo sob o título *Sistemas de Ensino e Legislação Escolar* apresentará a legislação a respeito dos ISES com as regulamentações do Conselho Nacional e Conselho Estadual do Estado de São Paulo. Há uma extensa legislação a respeito dos ISES e em relação ao curso normal superior que também é uma novidade no cenário educacional.

O quarto capítulo denominado *Análise de Projetos de Institutos Superiores de Educação* fará a análise de dois projetos pedagógicos de Institutos Superiores de Educação. O Instituto de Educação ALFA - ISE ALFA - é o projeto pedagógico de uma instituição superior de ensino municipal pertencente a uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Estado de São Paulo, supervisionada pelo sistema estadual de educação. O processo do projeto ISE ALFA, encaminhado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA ao Conselho Estadual de Educação, constou como CEE nº 319/2003 e teve aprovação do Conselho Estadual pelo Parecer 190/04 da Câmara de Educação Superior.

O Instituto Superior de Educação BETA é um plano institucional de uma instituição de ensino superior privada pertencente ao sistema federal de ensino, situada no interior do Estado de São Paulo, sob a orientação do Conselho Nacional de Educação. A análise desse plano de desenvolvimento institucional seguirá a lógica proposta pelo Conselho Nacional de Educação para apresentação dos planos ao referido órgão. O projeto institucional ISE BETA foi aprovado conforme portaria de autorização nº 3.285, de 27/11/2002.

A hipótese central do trabalho de pesquisa é que o Instituto Superior de Educação representa a síntese de influências históricas e políticas construídas no trajeto de nossa história da educação ao unir pela primeira vez a formação de todos os professores da educação básica em um mesmo *locus* de formação. Ele representa uma novidade institucional como centro de formação de professores para a educação básica no sistema de ensino do Estado de São Paulo, mas também é um referencial das políticas públicas nacionais em relação à formação de professores iniciada ao final da década de 1.990.

A pesquisa a ser realizada com os recortes significativos de variados discursos educativos e políticos poderá apontar que os Institutos Superiores de Educação tiveram seu nascedouro não só por meio de influências de modelos estrangeiros em nosso sistema educacional, como também pela contradição da realidade concreta vivida ao longo de nossa história educacional. Essa construção histórico–pedagógica não poderia deixar de sofrer influências de modelos internacionais, devido ao sistema de economia capitalista do qual fazemos parte.

O capitalismo tem como uma de suas categorias a relação entre centro e a periferia do sistema; o fato de fazermos parte da periferia nos faz participantes do jogo cultural e econômico global proposto pelos países de economia do Primeiro Mundo, porém esses processos de influências educacionais modificam-se ao serem colocados em contato com nossa realidade concreta, histórico e política.

Diante desses fatos não podemos afirmar que os Institutos Superiores de Educação são somente modelos de uma realidade gerada por influência das agências internacionais. Eles poderão mostrar uma realidade construída por meio das contradições das forças vivas e presentes em nossa sociedade educacional.

O objetivo deste trabalho é apontar que os ISES poderão representar o posicionamento do Estado Nacional mais preocupado em conter gastos públicos no ensino superior e o descompasso dos governantes com um projeto de diretrizes nacionais públicas mais afinadas com a realidade da educação brasileira. Os Institutos Superiores de Educação talvez possam contribuir com experiências inovadoras em matéria de formação de professores no Estado de São Paulo, pelo fato de esse Estado ter sido sempre o pioneiro em inovações educacionais de qualidade. O sucesso da experiência deverá depender de uma série de medidas das instituições formadoras e da atuação do poder público.

A realização deste trabalho de pesquisa poderá esclarecer dúvidas a respeito dos Institutos de Educação, mas também gerar outras. As reflexões feitas durante a exposição dos capítulos apresentados fazem parte do meu ponto de vista a respeito do objeto de estudo, a seleção de documentos que para mim foram considerados significativos poderão não ser para outros pesquisadores de política educacional.

O objeto de estudo nunca é completamente esgotado pelas análises realizadas, pois estas dependem de um viés analítico e teórico. A opção neste trabalho por uma análise de política educacional situará o objeto de estudo como pretexto para compreensão das atuais políticas públicas de formação de professores da educação básica. Entremos no trajeto projetado nesta tese não só com o intuito de obter respostas para o problema apresentado, mas também com o espírito de formulação de novas perguntas.

CAPÍTULO 1

1 PANORAMA DAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 Introdução

Este capítulo pretende percorrer o caminho histórico-pedagógico das instituições de formação de professores surgidas no Estado de São Paulo até o aparecimento dos Institutos Superiores de Educação. Faremos referência a outros Estados brasileiros a título de ilustração do trabalho, quando for necessário.

Essa história educacional já foi escrita por diferentes autores de Política Educacional e História da Educação com outras perspectivas e objetivos de análise. A opção pela construção de uma síntese panorâmica das instituições de formação de professores poderá auxiliar didaticamente a exposição das idéias aqui expostas por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Esses documentos referentes ao campo da educação serão confrontados e analisados, de modo que deles possamos retirar elementos importantes para este trabalho.

A diferença de escolas e dos respectivos graus de formação profissional ao longo de nossa história educacional fluíram para o deságüe em um mesmo nível de formação na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, pela criação de um novo espaço institucional, que é o Instituto Superior de Educação. A opção de trilhar o caminho histórico das instituições formadoras de professores até o surgimento dos Institutos Superiores de Educação terá como alicerce a idéia de que as escolas de formação foram construídas por processo

político-pedagógico ao longo de nossa trajetória educacional. Desse modo a Política Educacional e História da Educação serão necessárias para poder-se compreender o presente, analisar o passado como lição de experiência e projetar-se como utopia os ideais de qualidade social na educação.

Recortar alguns fatos do passado das instituições formadoras de professores, por meio de documentos significativos de diferentes épocas históricas, com o foco de análise no Estado de São Paulo, e adotar perspectivas que poderão conduzir ao esclarecimento da introdução dos Institutos Superiores de Educação na atual legislação será a trajetória escolhida. A opção pela construção de uma síntese panorâmica das instituições formadoras de professores acarreta a dificuldade de pesquisa somente em fontes originais, desta forma este primeiro capítulo será baseado em fontes primárias e secundárias, para levantamento de dados que possam conduzir ao esclarecimento do surgimento dos ISES.

Este capítulo terá como fio condutor de análise a idéia que os ISES foram gerados a partir de processo político-pedagógico construído em diversos momentos históricos nas seguintes instituições de formação de professores: *Escola Normal, Instituto de Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Faculdade de Educação*. A diferença de nível de formação de professores para as modalidades de ensino básico acabou desaguando na alteração criada na LDB, Lei 9.394/96, alteração esta que une pela primeira vez a formação de todos os profissionais da educação básica em cursos de licenciatura de graduação superior em Universidades e Institutos Superiores de Educação.

O trabalho começará pela ordem cronológica do aparecimento dos

diferentes *locus* de formação de docentes em nosso país para melhor exposição didática das referidas instituições.

1.2 Escola Normal e Instituto de Educação

No primeiro regime imperial o país sobrevivia à custa da economia agrário-exportadora, principalmente do café, mas também do tabaco, mandioca, algodão, milho e cacau. Os escravos eram explorados como mão de obra barata e constituíam-se como propriedade dos coronéis e de comerciantes portugueses das principais cidades brasileiras, portanto pensar na escolarização dos escravos e de homens livres pobres nessa época não fazia parte das preocupações do Império.

A Escola Normal surgiu na Europa como primeira iniciativa institucionalizada de formação de professores que se conheceu. Nascida após a revolução francesa para formar profissionais para o ensino das primeiras letras, ela vai se consolidando ao longo do tempo como local de formação de professores. No Brasil a Lei de 15/10/1.827, que criou "*as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império,*" (TANURI, 2000, p. 3) desencadeou o primeiro fato legal que levou o governo geral a instituir exames de seleção para mestres. O curso normal em nosso país surgiu como responsabilidade do governo imperial com a instalação das escolas primárias, e, após o Ato Adicional de 1.834, descentralizou-se, ficando como competência das províncias a criação e manutenção do ensino primário. Embora no início de criação da Escola Normal o currículo do curso fosse bastante elementar no estudo dos conteúdos disciplinares em nível de escola primária e dos métodos de

ensino, aos poucos essa escola foi se consolidando como local de formação de professores, baseada no modelo francês de ensino, sendo este adaptado às características de nossa cultura local (TANURI, 2.000).

A primeira Escola Normal pública brasileira foi criada em Niterói em 1.830 como pioneira na América Latina e também de toda a América, pois as escolas normais dos Estados Unidos nessa época eram particulares (ROMANELLI, 1.985). O nascimento da Escola Normal brasileira aconteceu de forma lenta e distinta dos países europeus, principalmente da França, em que a república foi constituída conjuntamente com a escola pública e laica. É importante considerar também que, enquanto os países vizinhos latino-americanos proclamaram sua independência política com o regime republicano, o Brasil construiu sua independência política por meio do regime imperial.

A descentralização administrativa provocada pelo Ato Adicional de 1.834 favoreceu a indiferença do Poder Geral no Império com a educação pública, assim também como a economia agrário-exportadora dependente em que vivíamos prescindia da ilustração da população analfabeta. As Escolas Normais que surgiram eram situadas nas principais cidades brasileiras e foram discutidas em pareceres legislativos, porém sem muito impacto em uma realidade agrária dominada pelos coronéis e políticos do Império. Observa-se que não era possível pensar em formar cidadãos durante esse período, pois homens e mulheres deste país eram considerados súditos do reinado.

Mesmo dentro de uma realidade adversa à educação pública no período imperial houve várias tentativas de abertura de escolas normais públicas para formação do professores primários em algumas províncias do Brasil, para logo em seguida terem suas portas fechadas. A concorrência entre os poderes

constituídos central e provincial acabou consolidando uma delegação de responsabilidades para as províncias em relação à educação pública, fazendo com que desde sua origem as Escolas Normais fossem responsabilidade das províncias (TANURI, 2.000).

As Escolas Normais brasileiras nasceram de forma tímida nas principais províncias em escasso número e eram como pequenas luzes que acendiam e apagavam no horizonte destas terras brasileiras. Essas poucas escolas fundadas para uma incipiente classe social urbana que se formava tinham em si o gérmen da futura instituição que se consolidaria no futuro.

O poder público da época ao descentralizar para as províncias o ensino primário e secundário em 1.834, facilitou a diversidade de projetos de cursos e descompromissou-se financeiramente com a implantação de uma política única de formação de professores. As províncias tiveram pouca ajuda financeira do poder geral para a instalação de Escolas Normais pelo país e o descaso com a formação de mestres permaneceu até o início da industrialização em nosso país, acarretando uma situação de analfabetismo crônico da população. Assim o descaso com a educação pública favoreceu o crescimento da iniciativa privada no ensino secundário para a educação da elite. Embora a formação de professores do curso primário fosse uma necessidade do mundo moderno no século XIX na Europa, em nosso país iniciou-se no período imperial, de forma tímida, pelo fato de vivermos numa sociedade escravista, dependente economicamente de países europeus e voltada prioritariamente para a educação da elite. De acordo com Cury (CURY, 2003) a preparação dos docentes sempre fez parte das expectativas dos governos no Brasil a partir do Império, sem que fosse considerada prioridade.

Segundo ele o ensino superior, sim, é que foi objeto de preocupação dos poderes gerais no Império.

Nessa perspectiva, pode-se aventar a hipótese de uma homologia entre a importância atribuída à educação superior como distintivo das classes dirigentes e a pouca prioridade atribuída à educação fundamental como destino final das classes populares. Se considerarmos o caráter escravocrata da sociedade, perverte-se de modo vergonhoso o conceito e a prática da cidadania. (CURY, 2003, p.126).

Dessa forma, a atuação educativa do Poder Geral no Império deu-se na montagem dos cursos superiores, destinados preferencialmente aos filhos dos coronéis dos grandes latifúndios brasileiros. As Escolas Normais públicas criadas pelas províncias para formação de professores primários tinham outro público alvo; os profissionais que se interessavam em dar aulas no ensino primário eram num primeiro momento homens e posteriormente homens e mulheres dos estratos sociais mais pobres. O Poder Geral preocupou-se em estabelecer algumas normas para as Escolas Normais, principalmente no final do Império, mas as escolas eram sustentadas preferencialmente pelo Poder Provincial, apresentando uma diversidade de projetos, dependendo da província à qual estavam submetidas. Somente na capital do país, na cidade do Rio de Janeiro, no Colégio D. Pedro II, o Poder Geral assumiu o ensino em todos os graus, apesar das solicitações frustradas dos presidentes das províncias. Muitas províncias passaram a utilizar o sistema de professores adjuntos, método de formação de professores em exercício, mesmo após a criação das Escolas Normais. Vemos que o método de formação dos professores em exercício não é uma invenção da atual LDB 9.394/96, mas sim uma fórmula antiga que pode ser utilizada para minimizar os efeitos da ausência de formação inicial de professores.

As Escolas Normais públicas com a reforma Leôncio de Carvalho em 1.879 passaram a fazer parte dos Liceus, escolas de ensino secundário de frequência especialmente masculina, o que seria posteriormente modificado na Primeira República, com a clientela feminina ocupando o espaço profissional do ensino primário. Os Liceus eram escolas de preparação ao ensino superior e tiveram como modelo o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. O ensino secundário dos bacharéis e o curso normal de preparação de professores ministrado nos Liceus acabaram se influenciando mutuamente e mais tarde foram se institucionalizando como escolas distintas (KULESZA, 1998).

O surgimento da Escola Normal como instituição escolar formadora de professores primários iniciou uma prática social baseada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições por meio de valores, regras e normas. A Escola Normal, instituição escolar constituída como um ente autônomo, educacional, social, jurídico, físico e pessoal surgiu timidamente no horizonte educacional brasileiro no final do século XIX. Muito embora essas escolas já participassem de uma fase econômica bastante favorável de exportação do café, os valores institucionais plenos dessas escolas ainda não haviam se concretizado com toda sua força, embora a idéia já estivesse lançada.

A proclamação da república em 1.889 efetivada sob a orientação dos militares positivistas trouxe à cena da época a dissociação entre Estado e Igreja, embora a influência religiosa na educação continuasse bastante marcante na iniciativa privada, principalmente no atendimento dos alunos da Escola Normal e também do ensino secundário da elite econômica dominante. A falta de empenho do poder público em estender a educação pública às camadas mais pobres da população continuava e começaria a criar uma defasagem educacional da

população em idade escolar ao longo do tempo, situação que se arrastaria até o final do século XX.

Os militares positivistas entraram em cena no panorama educacional na Primeira República com a idéia que a universidade era uma instituição medieval ligada à Igreja Católica, portanto não incentivaram sua criação e optaram por permanecer com instituições como faculdades e cursos isolados. Nessa época a educação superior continuou como prioridade do governo central e distintiva das classes dominantes, enquanto a formação de professores para o ensino primário e secundário constitui-se como competência das províncias.

Machado de Assis, escritor brasileiro, descreveu interessantes aspectos da sociedade do Rio de Janeiro no século XIX, em sua obra *Esaú e Jacó*, em que narra o episódio da proclamação da república, a qual se tornou um problema para seu personagem Custódio e para sua confeitaria situada no Catete. Custódio havia acabado de pintar uma tabuleta para sua confeitaria com os dizeres *Confeitaria do Império*. Diante do problema político da queda do regime imperial, Custódio consultou seu amigo, o conselheiro Aires, o qual lhe aconselhou que ao invés de trocar os dizeres de sua tabuleta por *Confeitaria da República*, talvez fosse melhor colocar *Confeitaria do Governo*, pois assim as próximas mudanças políticas não afetariam seu comércio. A metáfora de Machado de Assis mostrou bem como o povo da pequena classe média urbana do Rio de Janeiro reagiu de forma indiferente à passagem do regime monárquico para republicano.

A reforma educacional de Benjamin Constant, militar e positivista, deu-se na Primeira República em 1.890 e ficou restrita somente ao Distrito Federal, instituindo as escolas primárias de 1º e 2º graus e Escola Normal com escola primária anexa. Constant foi ministro do Ministério da Instrução Pública Correios e

Telégrafos no governo provisório e criou o *Pedagogium*, centro de ensino profissional no Rio de Janeiro, voltado à capacitação de professores públicos e particulares. O Instituto deveria promover conferências, cursos científicos, laboratórios de pesquisa de ciências físicas e naturais, oficinas de trabalho manuais, revista pedagógica, biblioteca ambulante e escola primária modelo. O *Pedagogium* se constituiu em uma experiência de educação continuada em nosso país, embora com pouca duração.

O período da Primeira República foi de remodelação da Escola Normal, tanto em matéria de conteúdos de ensino como da prática pedagógica, pois a preocupação com a expansão da escola primária a outros estratos da população acabava modificando o modelo anterior de formação de professores para o ensino primário.

A reforma paulista iniciada em 1.890 por Caetano de Campos e depois ampliada a outros Estados modificou o currículo da Escola Normal com as idéias científicas e a preocupação metodológica. O ensino primário de oito anos, de longa duração, foi regulamentado mais tarde com a Lei nº 169 de 07/08/1.893 e seria ministrado em dois cursos, (elementar e complementar) assim também como se deu a criação dos grupos escolares. A reforma estendeu-se a todo o ensino público paulista e propôs também a criação de um curso normal superior, anexo à Escola Normal pública para formação de professores para o ginásio e as escolas normais (TANURI, 2.000).

A Escola Normal Superior não foi instalada, mas permaneceu na legislação até 1.920, assim como os cursos complementares não foram criados para integralizar o primário, mas apenas como complementação de um ano de prática de ensino para pessoal habilitado nas Escolas Normais Primárias. Essa medida

gerou a dualidade de formação em Escolas Normais Primárias e Secundárias, porém possibilitou o aumento de profissionais para atendimento da demanda do ensino primário. Essa dualidade de formação de professores de nível primário foi abolida no Estado de São Paulo, que optou pela de padrão mais elevado, já em 1.920 pela lei nº 175, de 08/12/1920 (TANURI, 2.000).

A Escola Normal Caetano de Campos foi uma experiência de Escola Normal pública de caráter inovador como *locus* na formação de professores primários realizada na cidade de São Paulo no final do século XIX. Ela foi o símbolo de uma época, modelo para outros Estados na implantação do curso normal secundário e do ensino primário público, que mantinha anexo à escola de professores. A Escola Normal pública paulista preocupou-se com um currículo apropriado para formação de professores, no trabalho dos conteúdos em articulação com metodologia e prática de ensino, com a colaboração de educadores visitantes franceses, italianos e americanos. Embora tivéssemos escolas normais religiosas, a Escola Normal Caetano de Campos surgiu como a primeira iniciativa institucionalizada pública de formação de professores para a escola primária no Estado de São Paulo. Vejamos um trecho de um discurso proferido por Carneiro Leão em 1.916 na Escola Normal de São Paulo, depois denominada de Escola Normal Caetano de Campos:

É com um profundo orgulho que ocupo a tribuna desta casa. Falar em São Paulo, que tem sido o mentor alvissareiro da nossa civilização e desta escola, de onde há de vir o espírito revigorador da nossa nacionalidade - porque é dela que sairão os mestres modernos, os professores cultos, os belos espíritos que vão empreender um Brasil novo, um Brasil forte, um Brasil grandioso, pela obra prodigiosa da educação - é honra insigne para mim.

(...) S. Paulo compreendendo, nesta época de democracia triunfante, que só a educação popular promoverá o prestígio da pátria e agindo, como age, não descontinua um momento a sua magnífica ação de mentor da nossa grandeza. Louve-mo-lo e sigamo-lo. (CARNEIRO LEÃO, 1917, p.19, 21).

Nesta parte do trabalho apresentamos um trecho do discurso do professor pernambucano Carneiro Leão, o qual evidenciou a enorme influência da Escola Normal Caetano de Campos, assim como do Estado de São Paulo na formação de professores no Brasil. O tom do discurso mostra o ufanismo do educador na exaltação do Estado de São Paulo, que nessa época reinava soberano na economia e política brasileira. A experiência da escola normal pública paulista influenciou outros Estados brasileiros pelo seu caráter inovador. À medida que a escola primária ganhou importância no cenário nacional, com ela se firmou a Escola Normal, *locus* de formação de professores primários.

Muito embora o Estado de São Paulo fosse o mentor intelectual da inovação da formação de professores por meio de uma Escola Normal pública, a maioria das crianças deste Estado não tinha acesso à escola pública, e a população ainda vivia sob o coronelismo dos grandes cafeicultores residentes na Avenida Paulista na cidade de São Paulo. Entretanto, as palavras de Carneiro Leão mostravam que a luta pela educação popular tinha sido iniciada em terras paulistas e que muitos brasileiros desse Estado lutavam e acreditavam que a educação pública poderia construir um outro país.

Houve vários problemas na implantação de um sistema único de formação de professores primários e secundários no Brasil, mas dentre eles podemos citar a descentralização educativa promovida pelo Ato Adicional de 1.834 e a federalização dos Estados brasileiros, que possibilitou a diferenciação dos cursos e dos seus respectivos níveis nas instituições formadoras. Apesar disso, o Estado de São Paulo foi considerado o paradigma central do ensino normal público para a maioria dos Estados a partir da primeira década do século XX.

A questão da formação de professores primários só irá avançar na Primeira República na década de 1.920, quando movimentos sociais de educadores começaram a exigir do poder público uma definição em relação à expansão da escola primária, conseqüentemente com reflexos na formação de professores para esse grau de ensino. Várias reformas educacionais foram realizadas nessa época no ensino primário nos Estados do Rio de Janeiro com Fernando de Azevedo, no Ceará com Lourenço Filho, em Pernambuco com Antonio Carneiro Leão, na Bahia com Anísio Teixeira, em Minas Gerais com Francisco Campos, e, em São Paulo com Sampaio Dória. A partir desse período tivemos movimentos de intelectuais, professores, artistas que geraram um período político-pedagógico nomeado de *entusiasmo pela educação*, de caráter quantitativo, voltado à expansão da oferta educacional, surgido a partir do início do século XX, e uma segunda fase chamada de *otimismo pedagógico*, movimento de luta dos Pioneiros pela qualidade do ensino que culmina em 1.932. Foram movimentos nascidos da necessidade de uma sociedade que estava em processo de urbanização nos principais centros produtores (NAGLE, 2001).

Segundo Tanuri (TANURI, 2000), a omissão do governo central na instalação e manutenção das Escolas Normais fez surgir movimentos a favor da manutenção dessas escolas pelo governo federal. Os movimentos ganharam força após a primeira guerra mundial e desencadearam a *Conferência Interestadual de Ensino Primário*, promovida pela *Associação Brasileira de Educação* e convocada pelo governo em 1.921. Apesar das transformações da escola primária, outros níveis de escolaridade eram paulatinamente introduzidos nas escolas normais como as escolas maternas e os jardins de

infância nas grandes cidades, para o recebimento das crianças de mães das classes trabalhadoras.

A escola pública começou a se tornar realmente um problema nacional para a sociedade brasileira na década de 1.920, ocasionando um movimento social de educadores e intelectuais que culminou no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1.932 (AZANHA, 2004). Os Pioneiros lutavam pela melhoria da qualidade de ensino, entendendo que essa qualidade se faria através da formação adequada de mestres para a mocidade. A situação da formação dos professores foi apontada no Manifesto, redigido pelo educador Fernando de Azevedo, no subtítulo “*A unidade de formação de professores e a unidade de espírito*” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2002), ao propor a preparação dos profissionais do ensino primário em nível superior em instituições públicas.

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2002, p.357).

Segundo o Manifesto havia necessidade de unidade na formação dos professores que lhes garantisse a aquisição de conhecimentos adequados em nível superior. O Manifesto recomendava que os profissionais do magistério deveriam fazer parte da elite intelectual da nação e serem recrutados como um *corpo de eleição* (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2002) para o exercício de uma função pública extremamente importante que era a formação da criança e do jovem da nação brasileira. A elevação de todos os professores ao mesmo grau de educação e formação seria necessária para a

elevação da cultura e estabelecimento de ideais comuns aos professores, além de permitir um entrosamento maior entre os profissionais de ensino no exercício de sua profissão. A preparação geral do bacharel deveria ser feita nos cursos secundários e a formação de mestres nas universidades ou faculdades, as quais também contariam com o curso normal superior. Somente uma boa formação profissional conseguiria tirar das sombras a má formação profissional dos professores, dando através da *unidade de formação a unidade de espírito* (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2002). Essa unidade de formação far-se-ia pela adoção de diretrizes gerais para os cursos de formação de professores elevados a nível superior e ministrados em universidades públicas em todo o território nacional, para os diferentes graus de ensino. A unidade de formação de mestres acarretaria unidade cultural aos cursos para difusão, em todo o país, de uma educação com os mesmos níveis de qualidade.

A discussão a respeito do problema da formação profissional do professor nas décadas anteriores a 1.932 foi realizada de forma pontual, desenvolvida em artigos, obras didáticas, pareceres legislativos, mas a partir do Manifesto tornou-se uma urgente *questão social* (AZANHA, 2004). O documento dos educadores colocou um problema que o Estado Nacional ainda não havia se dado conta: a importância da formação de mestres para o ensino primário e secundário em um mesmo grau de formação em cursos superiores em universidades públicas. As diferenças regionais gritantes dos estados brasileiros, o analfabetismo crônico da população e o descaso dos governos em relação à educação popular eram denunciados no documento dos educadores, os quais organizaram proposta educacional de solução avançada para a formação de professores da época. Os republicanos positivistas não eram favoráveis à instalação de universidades no

país, por entenderem as universidades como instituições ligadas ao pensamento medieval católico, dessa forma o pensamento liberal dos Pioneiros surgiu como inovação. A formação de mestres até esse momento era realizada somente na Escola Normal, não havendo uma instituição apropriada para a formação dos professores do ensino secundário.

O Brasil até a década de 1.930 não possuía um sistema escolar com uma organização administrativa de ensino nos seus diferentes graus em nível nacional. Essa falta de organização nacional das instituições prejudicou uma política de orientação e administração das escolas em nível de sistema e o estabelecimento de diretrizes nacionais públicas.

Getúlio Vargas deu o golpe político em 1.930 e convidou para Ministro da Educação o professor Francisco Campos, o qual organizou uma estrutura educacional para o país, porém sem a configuração de um sistema escolar público de ensino. A fase política que se seguiu denominada como *declínio das oligarquias* fez surgir um novo período econômico no país com a substituição de importações e a criação de uma ideologia política que foi o nacional desenvolvimentismo (RIBEIRO, 2001).

A Reforma Francisco Campos articulou as escolas brasileiras em uma estrutura administrativa e didática ao criar o Ministério de Educação e Saúde e o Conselho Nacional de Educação, os quais estabeleceram normas para a organização das escolas nos Estados brasileiros, além de criar a Diretoria Geral da Instrução pública. A reforma se preocupou nesse primeiro momento com o ensino secundário, comercial e superior, deixando marginalizados os ensinos primário e normal. As autoridades governamentais da época agiram no sentido de reformar e seriar o currículo do ensino secundário, estabelecendo a possibilidade

de equiparação entre as escolas públicas e particulares e implantando uma estrutura de ensino mais preocupada com o acesso das elites ao ensino superior. A Escola Normal, instituição circunscrita aos Estados brasileiros, ainda continuava a ser a única escola específica de formação de professores. Embora a reforma Francisco Campos tenha organizado pela primeira vez o curso secundário em todo o território nacional, não houve nesse momento a preocupação com a instituição de um *locus* próprio de formação de mestres do ensino secundário, deixando a profissão do magistério desse nível de ensino a cargo dos bacharéis.

A partir da implantação do parque industrial no país houve necessidade que o trabalhador das fábricas tivesse um pouco mais de instrução escolar para dominar o universo das cidades. Se anteriormente o campo subordinava a cidade, agora será a cidade que irá se sobrepôr ao campo (SAVIANI, 2001). O processo de industrialização, que alavancou o progresso material, revolucionou a escola de caráter religioso para escola laica. Processo tardio em nosso país em relação aos países centrais, acelerou o crescimento das principais cidades industriais e a demanda pela escolarização no Brasil, fazendo com que as principais cidades brasileiras na época necessitassem de mais professores para a escola primária.

O movimento pela valorização da escola pública brasileira esteve diretamente ligado ao modelo de produção industrial capitalista no século XX. Em 1.932 Anísio Teixeira, preocupado com a formação dos professores reorganizou a Escola Normal da cidade do Rio de Janeiro em um Instituto de Educação³ De acordo com o projeto:

³ O Instituto de Educação foi criado pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, na cidade do Rio de Janeiro.

O projeto de reforma do Instituto de preparação de professores, que acompanha esta exposição, busca resolver a primeira parte do problema: a formação adequada do mestre. Nesse projeto, a atual Escola Normal é transformada em um Instituto de Educação, destinado a ministrar educação secundária e a preparar professores primários e secundários. (TEIXEIRA, 1932, p.111).

Esse Instituto deveria transportar o curso normal para o plano universitário, assim como oferecer preparação para o professor secundário. O Instituto contou com quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária com dois cursos - um fundamental com cinco anos e o preparatório de um ano - e, Escola Primária e Jardim de Infância anexos para experimentação da Escola de Professores (TANURI, 2000). O Instituto passou a integrar-se em 1.935 à Universidade do Distrito Federal, mas infelizmente teve pouca duração. Houve muitas resistências por parte de intelectuais ao projeto de Anísio Teixeira, inclusive desqualificando sua iniciativa por considerá-la uma formação de mestres aligeirada. De acordo com o decreto oficial de criação do Instituto de Educação, a formação de professores primários e secundários seria realizada em um mesmo *locus* de formação. A experiência educacional pública do Instituto de Anísio Teixeira conseguiu concretizar a formação de professores primários em dois anos de formação, embora a dos professores secundários não chegasse a ser efetivada. O Estado de São Paulo nessa época já havia desenvolvido a experiência bem sucedida da Escola Normal Caetano de Campos e em 1.933 era criado o Instituto de Educação Caetano de Campos com Escola Normal e Pós-Normal de formação para professores primários, com especialização em administração escolar, curso primário e jardim de infância anexos, para fins de experimentação prática de seus alunos. A Escola Normal transformou-se em um novo *locus* de formação de mestres, o Instituto de Educação Caetano de Campos, o qual possuía formação de professores primários em grau secundário, especialização

pós-normal em administração escolar e formação de professores para o curso normal.

Podemos dizer que a Escola Normal e o Instituto de Educação no Estado de São Paulo puderam ser considerados nessa época como escolas de formação de mestres para o ensino primário e normal, o que não aconteceu com a docência no ensino secundário. Esses profissionais eram escolhidos dentre as diversas profissões liberais ou provenientes do curso secundário, critérios estes não embasados em uma pedagogia escolar e também não regulamentados por uma instituição de ensino específica de formação de mestres para o ensino secundário.

1.3 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi criada, mas não instalada, no Rio de Janeiro como Instituto da Universidade do Distrito Federal (Decreto 19.852/1931), apesar da ênfase dada aos estudos de formação de professores secundários pelo então Ministro da Educação Francisco Campos. A Faculdade foi posteriormente transformada em Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1.939 com uma seção voltada à formação de professores ligada administrativamente à Universidade do Brasil (BRZEZINSKI, 2000).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi introduzida primeiramente no Estado de São Paulo em 1.934 com a idéia primeira de formação de bacharéis, pesquisadores e incentivo ao saber desinteressado. Ela contou com a colaboração de professores estrangeiros franceses, alemães e italianos contratados para promover a pesquisa, junto aos professores brasileiros. A

faculdade teve também o objetivo de formar professores licenciados para o ensino secundário, fato que foi colocado em segundo plano em sua instalação. De acordo com Teixeira os departamentos de educação nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras eram os de menor prestígio, pois eram menos acadêmicos e mais vocacionados à cultura aplicada. Segundo o educador:

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada na década de trinta exatamente para enfrentar esse problema de diversificação e expansão dos sistemas escolares, deveria transformar-se na grande escola de formação do professor e de estudo dos problemas de currículo e organização do novo sistema escolar. Mas a duplicidade dos seus propósitos de preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas, sem falar no propósito implícito de difundir a cultura geral, antes reservada ao ensino secundário acadêmico e seletivo, tragado na voragem da expansão tumultuosa deste ensino, levou a Faculdade de Filosofia a buscar sua distinção no preparo dos especialistas e pesquisadores em ciências e humanidades, ficando residual a função do preparo dos professores secundários.” (TEIXEIRA, 2002, p. 285).

Em 1.934 a transferência do Instituto de Educação Caetano de Campos para a Universidade de São Paulo – USP - ocasionou a passagem dos profissionais do Instituto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, passando aqueles professores a ocupar-se da formação pedagógica dos alunos das diversas licenciaturas dessa faculdade. Essa experiência educacional foi uma primeira tentativa de integração dos professores primários e secundários num mesmo *locus institucional*. A iniciativa da USP durou até 1.938, quando foi instalada a seção de educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que daria origem ao departamento e mais tarde à Faculdade de Educação da USP (TANURI, 2000).

O Estado de São Paulo mais uma vez foi pioneiro na realização da experiência da criação de uma escola de formação de professores secundários na USP, que mais tarde serviria de modelo para outras instituições formadoras. O

modelo de formação em nível superior construído na USP irradiou mais tarde sua influência no plano administrativo e pedagógico aos diferentes Estados da Federação. Podemos dizer que a experiência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP foi pioneira no Brasil, muito embora a legislação federal tivesse regulamentado primeiramente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Distrito Federal no Rio de Janeiro. Embora os estatutos da Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, em 1.931, já fizessem referência à instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Educação, esta só foi concretizada em 1939, quando da mudança do nome da universidade para Universidade do Brasil.

Nesse tempo o Estado de São Paulo perdeu a Revolução Constitucionalista de 1.932 para os outros Estados pela força das armas, porém ganhou a batalha no campo cultural com a instalação da USP como um protesto de afirmação na crença da liberdade de pensamento, amor ao saber e à investigação, segundo Azevedo. Era a vitória da inteligência contra a força e a violência.

Em 1.937 Getúlio Vargas deu mais um golpe político que foi chamado de Estado Novo, o qual derrubou a aristocracia do café, incentivou o surgimento de uma nova classe social industrial e estabeleceu uma Constituição Federal que centralizou os poderes no governo federal. Getúlio ficou no poder na presidência da república até 1.945. O Ministro da Educação dessa época Gustavo Capanema deu prosseguimento ao processo iniciado na Revolução de 1.930 regulamentando a educação em nível federal para todos os graus e modalidades de ensino. Houve uma nova reforma do ensino secundário em diversos ramos: industrial, comercial e agrícola por meio das Leis Orgânicas de Ensino. O ensino primário e normal só foram regulamentados em 1.946 após a derrubada do Estado Novo.

A mudança para o regime democrático em 1.946 não alterou significativamente a legislação educacional que foi herdada do Estado Novo com a permanência do Decreto-Lei 8.530/46, Lei Orgânica do Ensino Normal. Esta lei organizou pela primeira vez esse ramo de ensino em diretrizes nacionais, sendo promulgada juntamente com a Lei Orgânica do Ensino Primário. Aquela apontava a necessidade de formar professores, administradores escolares, propagar e desenvolver conhecimentos em relação à infância, conservando os níveis de formação profissional anteriores, diga-se, *formação de regentes no 1º ciclo*⁴ com curso de duração de quatro anos nas escolas normais regionais e *formação de professores primários nos cursos de 2º ciclo*.

A Lei Orgânica do Ensino Normal e Lei Orgânica do Ensino Primário centralizaram as diretrizes educacionais, porém administrativamente continuaram descentralizando a responsabilidade pela implantação dos respectivos cursos. A experiência do curso normal e pós-normal ministrado em um Instituto de Educação na cidade de São Paulo foi estendida legalmente a todo o território nacional a partir do Decreto-Lei 8.530/46. O Estado de São Paulo proporcionou aos outros Estados uma enorme influência educacional por meio de suas escolas de formação de professores, tanto de professores primários como secundários, porém essas escolas públicas continuavam numericamente defasadas em relação à formação de professores para as necessidades da população brasileira.

A formação de professores para o secundário, após a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, passou a ser feita em nível superior nessas instituições de ensino, permanecendo a dualidade de locais de formação de professores primários e secundários, em detrimento da experiência

⁴ A formação de regentes para o ensino primário dava-se nas escolas normais de grau ginasial; essa formação de regentes era mais aligeirada devido à escassez de professores formados em grau colegial.

anteriormente realizada na USP em 1.934.

A Constituição de 1.946 (art. 5º, item XV, alínea d), restaurado o regime democrático, trouxe novamente para o Congresso Nacional o problema da votação do ante-projeto de lei que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preocupação esta desde o tempo do Manifesto dos Pioneiros em 1.932. Em 1.959 surgiu mais um manifesto de educadores em prol da escola pública denominado *Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados*.

⁵“O professorado de ensino primário (e mesmo o de grau médio), além de, geralmente, mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer sob o ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4 conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade do seu papel social nem dispõe de quaisquer estímulos para o trabalho e de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos” (MANIFESTO DOS PIONEIROS MAIS UMA VEZ CONVOCADOS, In: GUIRALDELLI JÚNIOR, 1994, p.141).

O Manifesto de 1.959 chamou a atenção para a falta de compromisso das autoridades públicas em relação à formação, carreira e salário dos profissionais de ensino primário e secundário, assim como para a necessidade de se repensar o modelo das Faculdades de Filosofia. O número de analfabetos no país era grande e a preocupação dos educadores com a formação de profissionais qualificados para o ensino primário e secundário tornava-se urgente dentro desse contexto.

Vale ressaltar que as Faculdades de Filosofia, Ciências, Letras e Educação passaram a ser denominadas como Faculdades de Filosofia⁶, a partir de 1.945, e

⁵ O Manifesto foi redigido novamente por Fernando de Azevedo e contou com a assinatura de vários intelectuais entre eles: Anísio Teixeira, Raul Bittencourt, Néelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Antonio Cândido de Mello e Souza, Carneiro Leão, César Lattes, Pacchoal Lemme, Miguel Reale, Sérgio Buarque de Hollanda, Fernando Henrique Cardoso, Darcy Ribeiro e outros. GUIRALDELLI JR. Paulo. p. 139

⁶ Decreto –Lei 8.457/1945

foram criadas em maior quantidade pela iniciativa privada, principalmente na década de 1.960, devido aos baixos custos de sua infra-estrutura. Desta forma o governo central incentivou indiretamente o crescimento do interesse privatista na área de formação de professores para o ensino secundário.

Finalmente a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi votada pelo Congresso Nacional após treze anos de entrada do projeto original na referida Casa de Lei. A Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conservou a formação de professores primários em escolas normais de nível ginásial e colegial, reservando as universidades e faculdades para formação do professor de ensino secundário, respeitando as diversidades regionais. A Lei 4.024/61 dedicou um capítulo inteiro à formação dos profissionais da educação para o ensino primário e secundário e essa formação continuou a ser realizada em diferentes *locus* de formação.

O artigo 52 da Lei 4.024/61 admitiu a preparação de profissionais para docência, administradores, supervisores e orientadores escolares para o curso primário no ensino normal. A formação de docentes para o ensino primário foi instituída em escolas de grau ginásial de quatro anos e escolas de grau médio de três anos, tendo em vista a realidade educacional dos diferentes Estados brasileiros. O artigo 55 e o parágrafo único do artigo 59 da Lei 4.024/61 regulamentaram a preparação dos especialistas e professores dos cursos normais junto a um Instituto de Educação, embora essa união ainda se configurasse como um ensino pós-médio.

A união da formação dos normalistas de nível médio, dos cursos de aperfeiçoamento, especialização de administradores escolares, supervisores e orientadores em um mesmo *locus institucional* seria mais um processo histórico-

pedagógico de transformação das instituições de formação de professores? O parágrafo único do artigo 59 da Lei 4.024/61 autorizou os Institutos de Educação a ministrar curso de formação de professores para o ensino normal, desde que seguissem as mesmas normas dos cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que já estava consolidada deveria ser referência para a formação dos professores do curso normal dos Institutos de Educação, Instituto que no Estado de São Paulo tinha voltado a funcionar no prédio da Escola Caetano de Campos. A Lei 4.024/61 não determinava o mesmo *locus* de formação para os professores do ensino primário e médio, muito embora os Institutos de Educação fossem instituições de ensino normal e pós-normal. Muitos profissionais formados pelos Institutos continuavam seus estudos nos cursos de pedagogia das universidades públicas e privadas ou faculdades isoladas.

O art. 117 das disposições transitórias da Lei 4.024/61 instituiu exames de suficiência para professores não licenciados pelas Faculdades de Filosofia, o que demonstrou uma política alternativa para formação de professores secundários, de forma a suprir a carência de professores devidamente formados em nível superior para as diferentes regiões brasileiras.

1.4 Faculdade de Educação

A reforma Sampaio Dória, realizada em 1.920 no Estado de São Paulo, acenou com a possibilidade da criação de uma Faculdade de Educação com o objetivo do desenvolvimento de estudos avançados na área educacional para formação de técnicos para o sistema de ensino. A legislação educacional foi

sancionada, mas a faculdade não se instalou.

A história da criação da Faculdade de Educação no Estado de São Paulo começou quando, em 1.934, o Instituto de Educação Caetano de Campos foi transferido para a Universidade de São Paulo (Decreto Estadual nº 6.283 de 23/1/34). A Universidade de São Paulo com sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nessa época estava situada na Rua Maria Antonia na cidade de São Paulo. Em 1.938 foi criada a seção de educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (Decretos 9.268-A e 9.403 de julho de 1938), que deu origem ao departamento de educação. A Lei 5.540/68 da reforma universitária juntamente com os novos estatutos da Universidade de São Paulo forneceram a base legal para a instalação, em 16 de dezembro de 1.969, da Faculdade de Educação da USP.

A Faculdade de Educação surgiu para formar professores e especialistas em educação, desenvolver pesquisas educacionais, promover a integração das licenciaturas, atualizar professores e especialistas nas escolas e nos sistemas de ensino por meio de cursos de extensão, graduação e pós-graduação (BRZEZINSKI, 2000).

A Faculdade de Educação foi primeiramente instalada na Universidade de Brasília em 1.961 por intermédio de seu reitor Darcy Ribeiro, experiência anterior à Faculdade da USP. A Faculdade de Educação de Brasília tinha o propósito de formar professores e especialistas em educação, desenvolver pesquisas na área, integrar as diferentes licenciaturas, promover atualização de professores e desenvolver a pós-graduação. Essa medida era vista com bons olhos pelo Conselho Federal de Educação, que acreditava na falência das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras como local de formação de professores para o ensino

secundário (BRZEZINSKI, 2000). Nota-se que o educador Darcy Ribeiro não era contra a instalação de Faculdades de Educação nas universidades, visto ter sido de sua autoria o projeto dessa Faculdade em Brasília.

O golpe militar de 1.964 rompeu com o modelo nacional desenvolvimentista e de expansão da indústria brasileira, incentivou a penetração mais intensa do capital estrangeiro, internacionalizou a economia, concentrou a renda e redefiniu as funções do Estado. O golpe político de 1.964 provocou uma mudança de rumos políticos no país, porém com os mesmos atores da burguesia instalada com a industrialização da Nação. A ideologia do nacionalismo desenvolvimentista gerada no início da industrialização no Brasil foi substituída pela doutrina da interdependência econômica, elaborada na Escola Superior de Guerra (SAVIANI, 2002).

O clima político em que esses fatos ocorreram foi considerado como de um momento político de exceção; os professores e intelectuais mais ativistas na época foram cassados e perseguidos pelo governo militar. A deposição do presidente João Goulart abriu uma nova página na História do Brasil e a perseguição política aos cidadãos contrários ao novo regime ditatorial inaugurou uma era de silêncio e de opressão às liberdades fundamentais dos homens. O general Humberto de Alencar Castelo Branco foi o primeiro presidente de um governo militar que duraria vinte e um anos e só terminaria em 15 de março de 1.985.

A consequência da ditadura militar de 1.964 na área da educação será a introdução das Leis 5.540/68 e 5.692/71, reformas da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém conservando as finalidades e objetivos da LDB, Lei 4.024/61. As duas leis propostas pelo regime de ditadura militar foram

pensadas concomitantemente para regularizar o fluxo de demanda dos sistemas de ensino. Ao introduzir o ensino profissionalizante de 2º grau na legislação o governo federal estava diminuindo indiretamente o acesso dos estudantes do ensino médio às universidades públicas.

A nova fase industrial da economia brasileira precisou de um novo tipo de trabalhador para a cidade, e a mão de obra utilizada na indústria e construção brasileira, em sua maior parte, situava-se no pólo industrial do Estado de São Paulo. Nesse cenário econômico, surge como solução para os problemas de escolarização da população de média e baixa renda uma mudança na organização das estruturas de ensino, a fim de atender o grande contingente de alunos que começavam a bater às portas da escola pública brasileira. Assim como havia a questão dos excedentes universitários, o ensino médio também crescia em demanda potencial de alunos e estes necessitavam de acesso ao conhecimento escolar para o desenvolvimento do país. A resolução do problema do atendimento ao ensino fundamental e expansão do médio acabou culminando com a proposta da Lei 5.692/71, que possuía um capítulo inteiro voltado à formação dos professores e especialistas do ensino de 1º e 2º graus.

A Lei 5.692/71 teve um grupo de trabalho responsável pela sua elaboração, sendo votada pelo Congresso Nacional sem muitos questionamentos, devido ao regime forte em que se viveu, e foi introduzida no país dentro desse regime político de exceção.

O aumento do número de alunos do ensino primário e secundário na década de 1.970 deveria ter sido seguido por uma política de formação de professores, mas o que aconteceu foi a preocupação do governo militar com a reorganização administrativa das estruturas de ensino dos Estados para aumento

do potencial de vagas para o ensino de 1º e 2º graus. A medida governamental criou o ensino de 1º grau de oito anos, modo de organização didático-administrativa para maior produtividade do sistema. As escolas do antigo ensino primário passaram a ser escolas de 1ª a 8ª série do ensino de 1º grau que funcionavam em um mesmo prédio no Estado de São Paulo. A maioria dos Estados brasileiros acomodaram esse modelo de organização do ensino de 1º grau em prédios distintos. Segundo Tanuri (TANURI, 2000), os modelos de formação para os futuros professores pouco se alteraram, continuando a ênfase da formação profissional nos conteúdos de ensino.

Apesar das alterações introduzidas com as reformas do regime militar Lei 5.540/68 e 5.692/71, os modelos de cursos de formação de professores para as séries iniciais e para as séries posteriores da escolaridade pouco se alteraram, permanecendo esses cursos independentes e sem qualquer articulação. (TANURI, 2000, p.3).

Muito embora os modelos de formação baseados nos conteúdos de ensino pouco tivessem se alterado, a organização didática dessa formação sofreu ligeira alteração. A formação dos professores das escolas primárias e secundárias, agora denominadas de escolas de 1º e 2º graus, continuou a ser realizada em instituições diferentes de formação. Para a atuação nas séries iniciais do ensino do 1º grau o professor precisava ter o magistério em nível de curso de 2º grau, que havia se tornado Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM), curso profissionalizante como todos os outros cursos de nível médio, ministrado em escolas públicas e privadas. A HEM veio em substituição ao curso normal dos Institutos de Educação, sendo criticada por vários educadores da época por descaracterização e desestruturação do curso normal. A atuação no magistério a partir da 5ª série do 1º grau exigia a licenciatura curta realizada em universidades

e faculdades isoladas, enquanto para lecionar no 2º grau havia a exigência da licenciatura plena.

A expansão das escolas privadas na década de 1.970 ocorreu de forma acelerada e privilegiou os cursos de formação de professores das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O número maior de escolas superiores inauguradas foi de instituições isoladas, as quais montavam suas estruturas baseadas no modelo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, devido aos baixos custos de infra-estrutura necessários, aliados à pouca exigência dos órgãos normativos supervisores e facilidade de atendimento aos pedidos de autorização pelas autoridades públicas responsáveis no MEC. Não havia desejo político de investimento público nessa importante área de conhecimento, em que os futuros quadros de lideranças nacionais poderiam ser gerados.

A Lei 5.692/71 dedicou um capítulo inteiro à formação de professores, no entanto a formação de docentes na HEM e nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das instituições privadas isoladas pouco avançou em qualidade, exceto em algumas localidades, em que o compromisso com a educação se fazia presente. De acordo com Tanuri (TANURI, 2000), a Lei 5.692/71 ainda contribuiu negativamente para o esvaziamento do magistério pré-primário e de 1ª a 4ª série, diminuindo a procura dos alunos por esse curso profissionalizante.

Anísio Teixeira em 1.930, no século passado, chamava a atenção para o fato de que as reformas de ensino no Brasil eram realizadas por meio da legislação, esta que se baseava em valores proclamados e não em valores reais. As palavras do mestre ainda ressoam como verdade nos dias atuais.

A Lei 5.692/71 instituiu a formação de professores em diferentes graus que iriam se elevando progressivamente, devido à realidade diversa das regiões do

país. Os artigos da lei sinalizavam para uma melhoria da profissão do magistério como estabelecimento de carreira para o professor, aperfeiçoamento do pessoal docente, ingresso ao magistério por concurso público de provas e títulos e formação mínima de 2º grau para ministrar ensino de 1ª a 4ª série. Algumas das modificações foram benéficas para o magistério como a realização de concursos públicos para professores do ensino de 1º e 2º graus.

No Brasil ao longo da nossa trajetória histórica as leis têm sido utilizadas como mediadoras das mudanças, que em sua maior parte não são concretizadas. Como vemos, em 1.971, era uma meta de certa forma ambiciosa estabelecer a formação do magistério de 1ª a 4ª série em nível de 2º grau, visto o país contar com docentes sem esse nível de formação principalmente nos Estados do norte, nordeste e centro-oeste. Este problema foi acompanhado por regulamentações legais pelos Conselhos Federal e Estadual nos diferentes Estados. A formação de professores no Brasil vem sofrendo alterações na legislação, porém estas alterações reformam o ensino sem resolver o problema principal do país, que é a extensão da educação popular pública com qualidade a toda a população escolar.

O curso normal, além de descaracterizar-se nesse período como habilitação profissionalizante do ensino de 2º grau, também passou a ser ministrado em escolas de 2º grau muitas vezes sem experiência nesse ramo de ensino, reflexo da equivocada legislação. Continuava a duplicidade na formação de professores em *locus* diferenciados: escolas de 2º grau para o ensino das séries iniciais do 1º grau, e faculdades e universidades para a formação do professor das séries finais do 1º grau e do ensino de 2º grau.

A formação específica dos professores das séries finais do 1º grau e do ensino de 2º grau era realizada nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a

parte pedagógica nas Faculdades de Educação das universidades. As faculdades isoladas tinham um modo de organização das licenciaturas sem o apoio da Faculdade de Educação, devido a menor complexidade de sua estrutura. Quando muito essas instituições isoladas contavam com uma seção de educação ou um departamento de educação, nos locais em que o ensino era mais adiantado. A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho foi uma universidade pública que não aderiu às Faculdades de Educação em seus diversos campus, optando administrativamente pela implantação de departamentos de educação. A diferença de locais de formação de mestres do ensino de 1º e 2º graus deu-se já na própria universidade, ao organizar a formação específica dos professores na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a parte pedagógica nas Faculdades de Educação ou departamentos de educação. Esse modo de organização das licenciaturas a partir de 1.968 trouxe economia de recursos às universidades públicas pela racionalização de recursos humanos, porém de certa forma impediu a adoção de um projeto próprio de formação de professores, pois os estudantes do bacharelado também podiam complementar seus estudos com as disciplinas pedagógicas, obtendo assim a licença para lecionar.

A Lei 5.540/68 ao organizar as universidades pelo modelo tecnicista de maior rentabilidade do sistema fixou normas de organização e funcionamento da educação superior e sua articulação com a escola média. O artigo 1º da lei já colocava, em ordem de apresentação do texto, como objetivo do ensino superior em primeiro lugar o desenvolvimento da pesquisa, em segundo das ciências e artes e em terceiro a formação dos professores, dando a impressão de uma hierarquia de prioridades, no próprio texto da lei. No artigo 2º a indissociabilidade entre ensino e pesquisa mostrava o caráter mais uma vez prioritário que era

atribuído às universidades. O artigo ainda explicitava que o ensino superior seria ministrado excepcionalmente em estabelecimentos isolados, o que foi contrariado pela realidade dos fatos e pela voracidade mercantil dos empresários da educação. O artigo 33 no seu parágrafo 3º extinguiu as cátedras como forma de admissão de professores para a educação superior, o que de certa forma contribuiu para a escolha de critérios mais justos de admissão de docentes para o ensino superior.

Segundo Ribeiro (RIBEIRO, 2002), o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), entidade de empresários, teve papel importante na formulação da política educacional no governo da ditadura militar iniciada em 1.964 com a apresentação de projeto para a educação superior com modelo bastante semelhante ao norte-americano, marcado pela diversificação das instituições. Os empresários do IPES planejaram já naquela época modelos de escolas superiores marcadas pela diversificação das instituições, ao diferenciar as *universidades de pesquisa* das *universidades de ensino* encarregadas da formação de professores (RIBEIRO, 2002).

Em simpósio promovido por essa entidade, em dezembro de 1.964, um documento previamente elaborado para discussão observava que em “países em desenvolvimento” a educação superior não poderia constituir-se como direito de todos e propunha que esse nível de ensino estivesse sempre compatível com as necessidades do mercado. (RIBEIRO, 2002, p.101).

Segundo a autora, a idéia de transformação das Faculdades de Educação em Escolas Normais Superiores vem do regime de ditadura militar, geradas no Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES -, cujos membros eram empresários que viam a educação nacional de acordo com as necessidades de mercado. A educação superior não deveria ser estendida a todos, visto que o

Brasil era considerado um *país em desenvolvimento*. A Escola Normal Superior sugerida pelo IPES já prenunciou a idéia dos Institutos Superiores de Educação.

Esse recorte da época de ditadura militar faz a homologia entre o passado e o presente, no qual as idéias lançadas em um determinado contexto histórico foram se modificando dialeticamente pelo movimento da contradição e pelo modo de produção capitalista da sociedade, porém conservando algumas das características do passado.

1.5 INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

A promulgação da nova LDB, Lei nº 9.394/96, trouxe para o cenário educacional o problema da implantação dos Institutos Superiores de Educação. A formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental pela atual legislação foi admitida em nível médio, porém elevou-se a nível superior pelo art. 87 parágrafo 4º. O curso normal superior, segundo a LDB, deverá ser implantado gradativamente nos diversos Estados do país em Institutos Superiores de Educação, juntamente com os cursos de formação de professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. A formação de todos os professores da educação básica em nível superior deverá acontecer até o final da década da educação. (Artigo 87§ 4º)

Segundo pesquisa de estado da arte sobre formação docente nos anos de 1.990 realizada por Messina⁷ (MESSINA, 1999) e patrocinada pela UNESCO, as instituições formadoras de professores nos países da América Latina divergem quanto ao nível e locais de formação. A diversidade institucional das escolas de

⁷ MESSINA, Graciela. Investigación em o investigación acerca de la formación docente: um estado del arte em los noventa. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN nº 19, 1999, pg. 145-207

formação de professores foi um resultado obtido em pesquisas em diferentes países avaliados. Os estudos revelaram políticas inadequadas de formação inicial que ocasionaram a desqualificação do status do professor. Algumas das investigações mostraram que não existem em alguns países políticas públicas de formação de professores ou estas são inadequadas, assim também como as escolas de formação de professores das séries iniciais divergem tanto ao nível de ensino quanto em relação às instituições. Esse retrato da América Latina mostrou que a situação do Brasil quanto à diversificação institucional de formação de professores não é caso isolado no continente latino-americano, mas sim decorrência de processo histórico construído pela colonização dos diferentes países.

Os países da América Latina na década de 1.990 têm enfrentado o processo de globalização na educação por meio de projetos sugeridos pelas agências internacionais aos seus Ministérios de Educação, os quais aderem de forma total ou parcial às políticas globais, de acordo com os partidos políticos eleitos para exercício do poder público. No caso brasileiro a adesão do governo federal à política neoliberal na década de 1.990 preocupou as entidades de classe do magistério e educadores, pois essa política ao ser transportada à educação, acarretou problemas pela fragilidade educacional das propostas apresentadas pelos organismos internacionais. O enxugamento do Estado Nacional, transformado em Estado Mínimo pelas políticas neoliberais, acarretou perdas sociais a toda população que precisa dos serviços estatais, dentre os quais destacando-se o da educação escolar. A agenda da educação na década de 1.990 amparada por diversas reuniões internacionais lideradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - em

Jomtien e Dakar e coordenadas pelas assessorias de consultores do Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, apresentaram a educação básica como prioridade dos Estados Nacionais, baseada no princípio da equidade social. Este princípio não significava igualdade, mas sim distribuição eqüitativa da pobreza, meta que deveria ser cumprida pelos países em desenvolvimento.

Segundo Zibas (ZIBAS, 1998) esses acordos estavam assentados em base frágeis, pois não atacavam o problema principal, ou seja, a formação adequada dos professores e sua valorização profissional.

O Conselho Federal de Educação, instância que deveria configurar uma mesa horizontal de negociação, constitui, em verdade, “um espaço onde se despejam produtos já elaborados pelo centro. (...) Todavia, a questão central parece ainda residir na necessidade de valorização do magistério - nos termos que discutimos anteriormente, ou seja, de consideração da dimensão primordialmente intelectual da atuação docente com o conseqüente respeito à experiência dos professores, melhoria de sua formação inicial, do treinamento em serviço, das condições de trabalho e do salário. Na América Latina, a desvalorização da profissão docente parece colocar-se como elemento fundante da cisão entre as novas políticas e sua implementação. (ZIBAS, 1998, p.6,7).

Os estudos de Zibas mostraram que os reflexos das políticas das agências internacionais têm sido sentidos pelos profissionais e pesquisadores da área de educação por meio da agenda educacional proposta pelo MEC, que, ao negociar com os bancos internacionais, submetem o país a uma política educacional exógena, na maioria das vezes contrária às expectativas da classe do magistério. O Conselho Federal de Educação no Brasil passou a chamar-se Conselho Nacional de Educação a partir de 1.995 de acordo com a Lei 9.131/95, fato que consagrou a predominância do MEC em relação ao Conselho Nacional de Educação. Este foi criado antes da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que sugeria planos previamente organizados pelo governo federal.

Zibas também argumentou que as políticas de formação inicial e continuada de professores deveriam ser seguidas pela valorização da carreira do magistério, pois as mudanças na formação inicial e continuada por si só não resolveriam a deterioração do *status* do professor.

O *Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores e Garantia de Qualidade na Educação* promovido em Brasília pelo MEC e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em 29 e 30 de setembro de 1.999 concluiu em seu relatório final que a mobilização nacional dos órgãos estaduais e municipais de educação seriam pontos-chaves para a qualidade da formação docente. O documento dizia que em 15 de outubro de 1.994, dia do professor, o então Presidente da República Itamar Franco havia lançado o pacto pela *Valorização e Garantia de Qualidade na Educação*. O seminário concluiu que o novo *locus* para a formação de professores em nível superior deveria ser feito em Institutos Normais Superiores, em atendimento às novas regulamentações do Conselho Nacional de Educação, porém sem a adoção de um modelo único, tanto do ponto de vista da estrutura institucional como da organização curricular.

Ao estender a exigência de formação em nível superior para todos os professores da educação básica, estabelecendo um prazo de uma década para seu cumprimento, a LDB também introduziu outra importante mudança, prevendo a criação dos Institutos Normais Superiores⁸ como *locus* para a formação de professores.

O CNE já definiu a regulamentação destes institutos, abrindo a possibilidade de que sejam criados por iniciativa das universidades ou de outras instituições já dedicadas à formação de professores. (SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E GARANTIA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 1.999, p. 9).

⁸ É interessante observar a nomenclatura utilizada pelo documento. Ao invés de Institutos Superiores de Educação como está escrito na atual LDB, os elaboradores do documento utilizaram a nomenclatura Institutos Normais Superiores, talvez por entenderem a Escola Normal como referência para a formação de professores.

Observou-se pelo conteúdo do documento que a política educacional pública do governo federal incorporou experiências educacionais dos Estados Unidos, Inglaterra e França como modelos de formação inicial e continuada de professores assim como novas tecnologias educacionais, avaliação educacional institucional, produção de indicadores educacionais e educação à distância.

Após a realização do Seminário Internacional em Brasília, no mesmo ano, em 6 de dezembro de 1.999, as universidades públicas foram surpreendidas por um decreto presidencial nº 3.276/99, que obrigou todas as instituições de ensino superior a organizarem cursos normais superiores para formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, terminando com a licenciatura nos cursos de pedagogia. No ano seguinte, em 8 de fevereiro de 2.000, vários educadores da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP -, por intermédio de sua reitoria, inconformados com as conseqüências que o decreto acarretaria para as universidades de todo o país, lançaram uma Moção, reprovando o ato da presidência da república ao intervir em assunto de competência das universidades.

As universidades federais também aderiram às manifestações contrárias à extinção do curso de pedagogia como licenciatura e sua conseqüente substituição pelo curso normal superior. Elas foram contrárias à implantação dos ISES, por entenderem que as Faculdades de Educação das Universidades já vinham desempenhando a função de formar professores, já há algum tempo, com experiências, as quais não poderiam ser desprezadas. Alguns educadores ligados às universidades públicas pronunciaram-se com artigos escritos a respeito do problema criado pelo decreto presidencial como Tanuri (TANURI, 2000) que

escreveu um artigo intitulado *Um Decreto Exorbitante* em que relata a política educacional equivocada exercida pelo poder público federal na época.

Posteriormente o Decreto 3.276/99 foi modificado pelo Decreto 3.354/00 pela ação de repúdio das entidades de classe do magistério, professores, conselheiros do próprio Conselho Nacional de Educação, frente à ingerência da presidência da república em um assunto de competência das autoridades escolares. O Decreto 3.276/99 só admitia a formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental *exclusivamente* nos cursos normais superiores. A pequena mudança lingüística do Decreto 3.354/00 proporcionou uma significativa diferença na organização dos cursos, pois alterou o termo *exclusivamente* para *preferencialmente*.

Em reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, (ANPED) em Poços de Caldas, em 2003 o assunto da implantação dos ISES também esquentava o debate acadêmico, pela não adesão da maioria dos profissionais das Universidades ao novo *locus* de formação de professores. Estariam estes pesquisadores brasileiros tomando a atitude correta ao contestar e desqualificar a proposta governamental?

As Faculdades Privadas e Fundações Municipais estavam sendo orientadas pelos Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação a partir de 1.999 a reformular a forma de organização de suas instituições de formação de professores. Estas instituições deveriam se transformar em Institutos Superiores de Educação, experiência que pela primeira vez uniu a formação dos profissionais de ensino num mesmo *locus* de formação. As universidades, por possuírem autonomia didática e administrativa, segundo a Constituição de 1.988, não foram obrigadas a implantar Institutos Superiores de Educação, restando às escolas

isoladas da iniciativa privada e fundações municipais a preocupação com a questão. Cabe ressaltar que a iniciativa privada, hoje, no Brasil é responsável por grande parte da demanda escolar de licenciaturas no ensino superior, o que torna a situação extremamente *sui generis* para um país que apresenta graves desigualdades sociais e que não resolveu ainda seus problemas com a escolaridade básica em pleno século XXI.

Vale lembrar que as Escolas Normais de nível médio em sua maioria pertencem aos sistemas públicos de ensino no Brasil. No Estado de São Paulo fomos surpreendidos no ano de 2.003 com Resolução da Secretaria da Educação, que extinguiu o CEFAM. Ficaremos, portanto, sem formação de professores no nível médio, na modalidade normal no sistema público de ensino deste Estado, sob alegação que a atual LDB, Lei 9.394/96 elevou a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior. Restou à iniciativa particular preencher o vazio deixado pelo poder público estadual. A formação de professores da educação infantil e séries iniciais de ensino fundamental em nível superior é um anseio da maioria dos educadores, porém a experiência de formação docente acumulada dos CEFAMS poderia ter sido mais bem aproveitada.

*** *** ***

Esta primeira parte do trabalho teve a preocupação de apresentar as instituições formadoras de professores e de apontar fatos que poderão conduzir ao esclarecimento dos ISES como locais de formação de professores. A atual LDB, Lei 9.394/96, propõe a formação dos professores da educação básica em

nível superior, porém a realidade dos sistemas de ensino e dos Estados brasileiros aliada ao descompasso do poder público em promover mudanças de fato na educação brasileira projetam um futuro incerto para a formação de professores em pleno século XXI.

A nomenclatura dada ao antigo Instituto de Educação - Escola Normal e Pós-Normal - de certa forma lembra a denominação atual Instituto Superior de Educação; a nova LDB trouxe na legislação o acréscimo do adjetivo superior, por entenderem os legisladores atuais que a formação de todos os professores da escolaridade básica deverá preferencialmente ser realizada em um *locus* de nível superior. A primeira tentativa feita no Instituto de Educação de São Paulo e Rio de Janeiro ao unir os profissionais do ensino primário e secundário em um mesmo local de formação estaria culturalmente construída na memória do legislador e senador Darcy Ribeiro?

Se em 1.934 o Instituto de Educação Caetano de Campos era uma seção menor dentro de um *locus* maior, que era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, atualmente a lógica se inverte na LDB com a criação de um *locus institucional* denominado Instituto Superior de Educação, ao agregar as licenciaturas da educação básica em uma estrutura administrativo-pedagógico própria.

Seria possível realizar esta leitura do presente, aproveitando os arquivos e a memória do passado? Afinal, por que escreveríamos e registraríamos nossas idéias e acontecimentos, se não tivéssemos a intenção de aprender com a temporalidade histórica?

A Escola Normal pública secundária sofreu processo de transformação ao longo da história brasileira, porém foi responsável pela formação de grande parte

de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental dos atuais sistemas de ensino. Tal fato poderá não ocorrer com os Institutos Superiores de Educação, que poderão ser implantados preferencialmente pelas instituições privadas.

Os dados estatísticos do MEC/INEP de 2002 sobre número de cursos, matrículas e concluintes das licenciaturas apontou um discreto crescimento da oferta de vagas para as licenciaturas nas universidades públicas, mas o problema é que ainda grande número de professores da rede pública formam-se nas faculdades e universidades privadas, estas nem sempre preocupadas com um projeto de qualidade de formação de professores. As universidades públicas não têm a obrigatoriedade de implantação dos ISES, mesmo porque foram em sua maioria contra o projeto. Restaria à iniciativa privada e fundações municipais a implantação dos mesmos?

A diversificação institucional é uma característica do Brasil e de países latino-americanos, porém esta diversificação pode acarretar em alguns casos o barateamento do ensino, pelo fato de muitas instituições superiores privadas trabalharem dentro de uma lógica de mercado.

Na década de 1.990 a preocupação das agências internacionais em homogeneizar as políticas públicas na área de educação não levou em conta as diferenças construídas historicamente pelos países ao longo de sua trajetória, na tentativa de transplantar experiências já realizadas de formação de professores de alguns países da Europa e Estados Unidos. O seminário internacional realizado em 1.999 em Brasília ao sugerir a formação de professores em um novo *locus*, os *Institutos Normais Superiores*, estaria por um ato falho, querendo dizer Institutos Superiores de Educação? Estas escolas superiores de formação de

professores não estariam sendo construídas por meio de diferentes momentos de nossa história educacional, mostrando a incorporação de discursos nacionais e internacionais em um processo dialético de transformação da realidade institucional? Nos capítulos seguintes estarei reunindo mais dados significativos, que poderão esclarecer as idéias expostas neste primeiro capítulo.

CAPÍTULO 2

2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE OS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO

2.1 Introdução

Este capítulo pretende analisar discursos nacionais e internacionais produzidos a respeito dos Institutos Superiores de Educação: as concepções teóricas, documentos de seminários, revistas, assim como a receptividade destes discursos no ambiente acadêmico brasileiro. Os documentos produzidos tiveram por base teórica pesquisas educacionais realizadas no Brasil e em diferentes países como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Espanha e Portugal. As pesquisas apontavam o rompimento da formação de professores com o paradigma tradicional positivista de racionalidade técnica. Apresentaremos a nova concepção de *professor reflexivo* que embasou a formação de professores na década de 1990 e que deu suporte para a produção dos documentos escritos, que serão analisados no decorrer deste capítulo.

2.2 PRODUÇÃO TEÓRICA E POLÍTICA

2.2.1 Cenário Nacional e Internacional

Os estudos sobre formação de professores começou no Brasil a partir da década de 1940 com a criação do *INEP* (Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas) e com a publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Na década de 1.960 várias pesquisas sobre formação de professores foram realizadas na Universidade de São Paulo na área de Sociologia da Educação (PIMENTA, 2002). As pesquisas começaram a se intensificar a partir de 1.970, após a Lei 5.540/68 que organizou a pós-graduação no país, mas é com a redemocratização da nação que os estudos começaram a avançar, tendo como personagens professores universitários empenhados nas atividades de pesquisa na pós-graduação e com instituições formadas por profissionais da educação como a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a qual se constituiu em um pólo de pesquisa e divulgação de trabalhos na área da pós-graduação. O governo brasileiro com suas políticas públicas na área de formação de professores na década de 1.980, se não atacou o problema de formação de professores com a amplitude necessária a um país de dimensões continentais, ao menos respeitou a produção acadêmica produzida no país por intermédio de seus intelectuais.

As Faculdades de Educação desempenharam papel importante na produção de pesquisas acadêmicas sobre formação de professores, tendo como foco a realidade brasileira, assim como em 1.980 a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por educadores universitários criou o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, gerando mais tarde movimentos de profissionais da educação como a CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores). Esta comissão transformou-se em 1.990 numa entidade nacional voltada especificamente para o debate dos problemas da formação de professores: a ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Professores).

A década de 1.990 foi representativa pelo surgimento de um novo

paradigma social e econômico nas relações entre os países: a globalização e as políticas neoliberais. A emergência da política neoliberal para o Estado Nacional afetou os sistemas de ensino no Brasil em sua organização, administração, assim como também nas orientações pedagógicas. O estabelecimento de uma política educacional homogeneizada para países em desenvolvimento financiada pelas agências internacionais e desenvolvida pela UNESCO substituiu em muitos países experiências de formação de professores já anteriormente realizadas com êxito. A globalização não invadiu apenas as terras, as indústrias nacionais, o comércio dos países menos desenvolvidos economicamente, mas plantou suas raízes no coração dessas nações, ao regular sua produção acadêmica, tentar desestabilizar suas universidades e desrespeitar o conhecimento produzido por esses países há vários séculos.

A globalização gerou movimentos de reformas educacionais sobre formação de professores na década de 1.990 em diferentes países da Europa e nos Estados Unidos, colocando em pauta a discussão sobre a viabilidade do modelo tradicional de formação baseado na racionalidade técnica. Tal modelo de formação não estava mais adequado às demandas da sociedade globalizada, pois esta precisava de mão-de-obra mais criativa e polivalente para enfrentar os desafios de uma sociedade pós-industrial e voltada para o setor de serviços. Várias pesquisas foram produzidas nesses diferentes países que levantaram discussões a respeito do esgotamento do modelo tradicional de formação de professores.

A influência do conhecimento produzido pelos pesquisadores europeus e americanos no assunto formação de professores foi estendida aos países em desenvolvimento da América Latina, por meio de conferências, seminários e dos

acordos realizados pelos governos desses países com agências internacionais, as quais têm desempenhado um papel bastante atuante na disseminação de um modelo de formação de professores baseado em uma nova concepção de formação: *a epistemologia da prática* (PIMENTA, 2002). As pesquisas estrangeiras estavam voltadas aos estudos de um novo conceito em educação - *professor reflexivo* - e a criação de uma nova concepção a respeito da prática pedagógica – *o practicum ou trabalho clínico* ⁹(ZEICKENER, 1995).

O modelo anterior de formação de professores baseava-se na idéia que a atividade profissional do professor é instrumental e a solução de problemas da prática pedagógica deveria ser feita a partir da aplicação de teorias e técnicas científicas. Os novos desafios trazidos pela expansão da escolaridade às camadas mais pobres da população colocaram em xeque conhecimentos produzidos a respeito de situações de ensino fundamentadas apenas na racionalidade técnica e instrumental, pois estas não estavam dando conta das novas situações de ensino-aprendizagem. As pesquisas a respeito de concepções sobre formação de professores em diferentes países mostrou o esgotamento do modelo técnico de formação de professores baseado no positivismo e na primazia do *conceito de justificação* sobre o *contexto de descoberta* (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Na tradição positivista, a primazia do “contexto de justificação” sobre o “contexto de descoberta” forçou a investigação e a intervenção prática a ajustarem-se aos padrões que validam “a priori” o conhecimento científico ou suas aplicações tecnológicas. No campo das ciências em geral, e da educação em particular, esta estratégia conduz à leitura deformada da realidade. A prática profissional dificilmente poderá resolver os problemas que se colocam numa situação concreta, uma vez que os seus esquemas de análise e suas técnicas de intervenção asfixiam as

⁹ O practicum segundo Zeickner é o momento da prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores. ZEICKENER, Ken. Novos Caminhos para o Praticum. p. 117

manifestações mais peculiares e genuínas da complexa situação social que se enfrenta. O dilema epistemológico mantém-se: é a natureza da realidade que determina as características dos procedimentos, técnicas e métodos mais apropriados ou são os critérios de validação do conhecimento científico que devem prevalecer? (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 101).

Essas discussões sobre a natureza do conhecimento da prática tiveram influência nos currículos de formação em diferentes países da Europa e nos Estados Unidos, os quais basearam suas reformas em uma nova concepção da prática pedagógica, introduzindo mudanças curriculares em seus cursos, assim como modificando a estrutura de suas instituições de formação. O conceito de *professor reflexivo* foi inicialmente proposto por Donald Schön (SCHÖN, 1995) e logo após por Zeikner (ZEICKNER, 1995), ambos professores universitários nos Estados Unidos. A concepção de Schön (SCHÖN, 1995) enfatizava o mote “*conhecimento-na-ação*”, (saber fazer) “*reflexão-na-ação*”, (pensamento prático) e “*sobre a reflexão-na-ação*” (reflexão crítica) como processo de ensino-aprendizagem dos alunos mestres. Segundo ele:

As instituições de formação artística (os “ateliers” de pintura, escultura e “design,” os conservatórios de música e de dança) têm longas tradições de formação profissional. Mas é evidente que muitas destas instituições, ou não estão dentro da Universidade, ou vivem desconfortavelmente no seu seio. E isto por uma boa razão: baseiam-se numa concepção do saber escolar diferente da epistemologia subjacente à Universidade. (SCHÖN, 1995, p.88, 89).

O professor reflexivo para Schön (SCHÖN, 1995) se faz na *ação da prática* e *sobre a ação da prática* de ensino nas entidades escolares devidamente voltadas ao estabelecimento de uma nova visão das atividades curriculares da prática. O saber escolar acumulado historicamente pela humanidade deveria ser ensinado nas escolas de formação por meio de uma prática refletida com os

alunos mestres para possível formulação de novas hipóteses de conhecimento sobre o trabalho no *practicum*. Segundo Schön (SCHÖN, 1995), o desenvolvimento do *practicum* supõe três dimensões: a) a compreensão das matérias pelo aluno, b) a interação interpessoal entre professor e aluno e c) a burocracia da prática. Esses três elementos combinados realizariam o trabalho no *practicum*, tendo em vista a produção de conhecimentos realizados em interação professor-aluno, sob o ponto de vista da realidade dos conteúdos e da escola. As dimensões do *practicum* propostas por Schön (SCHÖN, 1995) apontam para um professor reflexivo que se forma a partir da realidade escolar, a consciência reflexiva é individual do professor em sua participação nas atividades produzidas no *practicum*. As preocupações da pesquisa de Schön (SCHÖN, 1995) a respeito da formação de professores voltam-se para a reflexão da prática de formação nos limites do ambiente da escola, mesmo sendo esta atividade cercada por valores e finalidades sociais.

Ao analisarmos as concepções de Schön (SCHÖN, 1995) a respeito do professor reflexivo, lembramo-nos do professor Paulo Freire na década de sessenta no Brasil. O debate a respeito do professor reflexivo possui perspectivas diferentes para cada um desses autores. Enquanto Schön (SCHÖN, 1995) trabalhou o *conceito* de professor reflexivo e suas implicações didáticas, Freire (FREIRE, 1983) instituiu uma *pedagogia* e um *método* baseados na *ação-reflexão-ação* na formação de professores. Ele não admitia uma educação libertadora sem um professor que não fosse reflexivo. O professor não reflexivo acabava ministrando uma *educação bancária*; os conteúdos eram depositados em um aluno passivo, que não reformulava esses conteúdos e não os problematizava, mas somente acumulava conhecimentos, tornando-se alienado.

O professor reflexivo para ele inseria-se em um contexto social problematizador, que impelia o homem para a radicalização do pensamento, acompanhado da ação humanizadora e emancipadora das consciências e das classes sociais. A pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 1983) propunha um professor que, ao mesmo tempo que ensinava, aprendia com seus alunos - uma ação cultural *com os alunos* e não *para os alunos*. A reflexão partia sempre do diálogo entre educador e educando numa atitude de pensamento radical, isto é, de busca das raízes dos problemas sociais. A conscientização do professor e do aluno se realizava em conjunto, numa atitude dialógica de pensamento e ação. A reflexividade do professor e do aluno supunha a leitura da palavra e a conseqüente leitura do mundo em busca de soluções adequadas aos problemas concretos de nossa sociedade, respeitando as características de nosso povo e sua história cultural. O transplante de idéias alienígenas ao nosso país representava para Freire (FREIRE, 1983) atraso, alienação e desânimo.

Na verdade, nas sociedades alienadas, condição de onde partíamos e de que saíamos, as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança. Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto. São assim utopicamente idealistas, para depois se fazerem pessimistas e desesperançosas. O fracasso de seus empréstimos, que está na sua inorganicidade, confunde suas elites e as conserva numa posição ingênua diante de seus problemas. A sua grande preocupação não é em verdade, ver criticamente o seu contexto. Integrar-se com ele e nele. Daí se superporem a ele com receitas tomadas de empréstimo. E como são receitas transplantadas que não nascem da análise crítica do próprio contexto, resultam inoperantes. Não frutificam. Deformam-se na retificação que lhes faz a realidade¹⁰. De tanto insistirem essas sociedades nas soluções transplantadas, sem a devida “redução” que as adequaria às condições do meio, terminam as suas gerações mais velhas por entregarem-se ao desânimo e a atitudes de inferioridade. (FREIRE, 1983, p. 53).

⁹ Grifo da autora do trabalho. A idéia contida na frase ainda é muito atual.

As sábias palavras do mestre Paulo Freire (FREIRE, 1983) já denunciavam, na década de 1.960, as idéias educacionais transplantadas ao Brasil pelos países considerados modelos de civilização e os problemas acarretados pelos governos que importavam modelos para as políticas públicas sem uma crítica reflexiva do nosso contexto cultural.

Voltando aos anos 1.990, a influência do debate acadêmico a respeito do conceito do professor reflexivo colocada pelos educadores estrangeiros, principalmente Schön (SCHÖN, 1995) e Zeickner (ZEICKNER, 1995), inspirava a criação de novos espaços institucionais para a realização adequada da prática pedagógica: *as escolas clínicas* ou *escolas de desenvolvimento profissional*. As novas concepções a respeito do desenvolvimento da reflexividade do professor acarretaram uma nova maneira de olhar os espaços institucionais das tradicionais escolas superiores de formação de professores: as Faculdades de Educação. O *practicum*, além de ser um *modus operandi* da prática pedagógica no ambiente escolar, passaria também a exigir a criação de um local adequado para o aprendizado da prática de ensino nas escolas. De acordo com Zeickner (ZEICKNER, 1995) :

Em resposta a estes problemas, e com o intuito de separar o "practicum" dos métodos correntes de gestão da escola (GOODLAD, 1984), a maioria das propostas recentes tem apelado à criação de escolas especiais de formação de professores, em vez de continuar a colocar os alunos-mestres junto de professores individuais que possuem determinadas capacidades, insistindo num compromisso global do corpo docente da escola. Estas escolas são, muitas vezes, designadas como "escolas clínicas" ou "escolas de desenvolvimento profissional." Segundo Olson (1989, p.1), ao contrário da maioria das escolas onde a formação dos futuros professores é uma prioridade secundária ou mesmo inexistente, estas escolas assumem a formação profissional dos professores como a sua função principal. (ZEICKNER, 1995, p.130 - 131).

Percebe-se pelo texto do autor que as idéias desenvolvidas a respeito do professor reflexivo estabeleceram uma nova lógica administrativa e pedagógica para as escolas de formação de professores. A idéia de conceber as escolas de formação de mestres em locais apropriados para o exercício do *practicum* vai desencadear nos países americanos e europeus a iniciativa de separação dos bacharelados e das licenciaturas das tradicionais universidades, criando um novo *locus* de formação de professores: os Institutos Superiores de Formação de Mestres. Essa medida administrativa vai também dividir as escolas superiores em *universidades de ensino* e *universidades de pesquisa*. As modificações citadas ocorreram em diversos países estrangeiros de acordo com a realidade de suas universidades, escolas normais e dos seus sistemas de ensino já em funcionamento.

No Brasil essas idéias foram assimiladas pelo governo federal a partir da década de noventa no governo Itamar Franco, tendo como ministro da educação Murilo Hingel e posteriormente com o presidente Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da educação Paulo Renato Souza. A adesão de intelectuais do governo à nova proposta de formação de professores ocasionou debates e manifestações contrárias à implantação dos Institutos Superiores de Educação como *locus* privilegiado de formação de mestres.

Mello e Rego (MELLO; REGO, 2002) argumentavam que as experiências desenvolvidas em diferentes partes do mundo sobre formação de professores mostraram que a melhoria dessa formação não dependia de sua transferência para a universidade. O ponto de partida para a tomada de decisão sobre qual o lugar institucional mais apropriado para formação docente influenciaria o perfil profissional do futuro professor. Segundo elas a atitude de bom senso para opção

do *locus institucional* apropriado de formação docente deveria ser por um *arranjo institucional*¹¹ com financiamento de custos públicos e privados, os quais dariam conta de um maior número de professores formados.

As idéias desenvolvidas por Mello e Rego (MELLO; REGO, 2002) mostravam afinidade com o pensamento desenvolvido sobre o *professor reflexivo* na Europa e Estados Unidos. O fato de as autoras suspeitarem da universidade como local apropriado para desenvolver a formação de professores leva-nos a pensar que o termo utilizado *arranjo institucional* refere-se à possibilidade de implantação de Institutos Superiores de Educação nas próprias universidades e principalmente nas faculdades privadas e fundações municipais isoladas. Essa idéia de implantação de institutos superiores como escolas de formação de mestres começou a ser defendida pelos intelectuais do governo federal a partir de 1996, data em que a LDB, Lei 9394/96 consagrou esse novo tipo de instituição de formação docente.

Mello (MELLO, 2001) foi uma das intelectuais mais diretamente envolvida com as políticas do governo na área de formação de professores, devido a sua especialização nesse campo de atuação. A defesa da instalação de institutos superiores em universidades e a conseqüente disseminação dessas escolas nas faculdades privadas isoladas fizeram parte do seu discurso sobre a qualidade de formação de professores. A idéia de implantação de uma nova escola superior de professores, na qual a formação inicial de todos os profissionais da escola básica pudesse ser realizada veio aliada a uma outra idéia também discutida nos meios internacionais: a formação continuada.

Os problemas decorrentes da sociedade pós-industrial e a velocidade das

¹¹ Arranjos institucionais pode ter uma conotação pejorativa no discurso, significando uma instituição estruturada de forma imperfeita.

informações na era da globalização tornaram-se desafios para a formação do professor, exigindo um profissional atualizado com as principais questões contemporâneas, legitimando dessa forma a educação continuada. Para os sistemas de ensino a educação continuada foi um meio não só de aperfeiçoamento da formação dos professores, mas também veículo de transmissão das políticas públicas vigentes no governo, de forma que os professores elevassem os níveis de aprovação de seus alunos e conseqüentemente o nível de rentabilidade dos sistemas.

A experiência dos sistemas de ensino internacionais mostrava tipos diferentes de educação continuada: a) a forma escolar centrada na ação de formação na própria escola, tendo em vista suas necessidades; b) a forma universitária, em que a formação dos alunos ocorria de forma individualizada ou coletiva pelos professores das universidades; c) o modelo interativo-reflexivo, em que havia uma parceria entre professor- formador e aluno- professor na troca de experiências significativas. Em todos esses modelos havia o problema do formador, que necessitava mobilizar conhecimentos específicos a respeito de educação continuada e do universo da escola e dos professores com os quais trabalhava (DEMAILLY, 1995).

Todas essas concepções a respeito da formação inicial e continuada foram influenciando os meios acadêmicos e de política governamental no Brasil, de forma que tivemos muitos seminários, conferências, debates, cartas de entidades de classe, preocupadas com os rumos que a formação de professores poderia tomar no país. Segundo documento síntese do *“Seminário Internacional sobre Desempenho de Professores na América Latina e Caribe:”*

2 - Que se formulem políticas nacionais específicas que adequem a formação inicial e continuada de professores às exigências qualitativas e quantitativas da educação básica e profissional, resguardando inclusive uma distribuição territorial eqüitativa. A formulação dessas políticas deve ser liderada pelo poder público e contar com a participação de diferentes segmentos da sociedade civil. (SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESEMPENHO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2002, p. 2).

O documento síntese aprovado pelos países latino-americanos contava com catorze recomendações para a formação de professores, as quais foram encaminhadas aos dirigentes dos países envolvidos, estabelecendo um acordo multilateral de estratégias para o desenvolvimento das ações propostas. O conteúdo do documento caminhava na direção do desenvolvimento de uma formação de professores baseada em uma epistemologia da prática, tendo como preocupação a formação inicial e continuada de preferência de nível pós-secundário e a adoção pelos sistemas de ensino de estratégias nacionais que pudessem distribuir eqüitativamente os locais de formação às diferentes regiões por intermédio da liderança do poder público, com a colaboração da sociedade civil. A citação da parceria dos governos com a sociedade civil no documento já sinalizava que os Estados Nacionais não iriam assumir a formação de professores como tarefa exclusiva do poder público.

2.2.2 A introdução dos ISES nos sistemas de ensino no Brasil

Os Institutos Superiores de Ensino foram introduzidos no Brasil em meio a uma grande polêmica sobre sua viabilidade como *locus institucional* apropriado para formação de professores. Os estudos da ANFOPE delineavam uma expectativa bastante sombria em relação à criação dos ISES nos sistemas de ensino como: rebaixamento do nível de formação geral dos cursos, valorização

exagerada na aquisição de competências técnicas e empobrecimento da visão sócio-histórica dos problemas educacionais brasileiros. Segundo essa entidade a política educacional do MEC estava atrelada ao Banco Mundial e enfatizava a privatização do ensino superior, o enxugamento de recursos públicos aplicados na educação, o retorno ao pragmatismo e tecnicismo aplicados à educação com diretrizes curriculares para a formação voltadas à educação infantil e ensino fundamental e não para a educação como *status* epistemológico. Essa formação superior baseada na educação básica acarretava empobrecimento do currículo do curso superior, que necessitava de um horizonte mais amplo voltado à área da educação como campo de estudos com suas respectivas disciplinas.

À medida que os debates iam avançando com a proposta do MEC para instalação de ISES, as universidades iam se retraindo como forma de protesto contra uma idéia que não havia sido gerada em seu meio intelectual. Os professores e pesquisadores ligados às Faculdades de Educação temiam, em sua maior parte, que pudesse haver uma desestruturação das conquistas já anteriormente realizadas em relação à qualidade da formação de professores no país.

A idéia dos ISES como instituição formadora de professores nos sistemas de ensino foi uma surpresa colocada pelo professor Darcy Ribeiro (SAVIANI, 1997) no seu projeto de votação da LDB no Senado. Ribeiro nunca questionou o modelo de formação das Faculdades de Educação, que inclusive tiveram alguns projetos formulados por ele como o *Plano Diretor da Universidade de Brasília* em 1.962 e a reforma da *Faculdade de Educação da Universidade Central da Venezuela* em 1.970 (SPELLER, 1996). As análises em relação aos ISES

prosseguiam entre os educadores e a maioria deles era contra o projeto dos ISES. Segundo Saviani (SAVIANI, 1997):

Sabe-se, com efeito, que a Alemanha dispunha de instituições semelhantes, as “Pädagogische Hochschule” que acabaram sendo extintas enquanto tais, e integradas às universidades, num processo que é o inverso daquele previsto na nova LDB, isto é, a criação de institutos paralelos à universidade. (SAVIANI, 1997, p. 219, 220)

A análise feita pelo professor Saviani (SAVIANI, 1997) a respeito da proposta dos ISES colocava um elemento importante nos debates: enquanto discutíamos a implantação de institutos profissionalizantes, a Alemanha realizava caminho inverso, colocando a formação de professores de longa tradição profissionalizante nas universidades. Ainda de acordo com ele, as *universidades pedagógicas* existentes na América Latina, em especial na Venezuela, centraram a formação de professores nas disciplinas profissionalizantes, deixando em segundo plano as disciplinas pedagógicas. Algumas *universidades pedagógicas* sequer possuíam o curso de pedagogia, apesar do nome. A cautela que era preciso ter é que os institutos não reproduzissem modelos aligeirados e barateados de formação em nível superior, embora a proposta em si proporcionasse uma maior organicidade à formação pedagógica, segundo Saviani (SAVIANI, 1997). Outra idéia levantada dizia respeito ao funcionamento e à burocratização das universidades, em que os professores eram taxados de inoperantes pelas autoridades educacionais federais, devido ao conhecimento das instituições superiores pelos atuais governantes (SAVIANI, 1997).

O quadro apresentado por Saviani (SAVIANI, 1997) contém elementos importantes de análise dentro do contexto da política educacional, pois segundo ele o ISE passou a representar um modelo de formação profissional de

professores da educação básica defendida pelo poder político dominante, o qual conhecia os meios universitários de dentro, o que lhes dava autoridade para falar com conhecimento a respeito do funcionamento das universidades. O próprio presidente da república na época, Fernando Henrique Cardoso, tinha sido professor universitário, assim também como seu ministro da educação havia sido reitor da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

Do lado das universidades, os professores e pesquisadores também tinham autoridade para cobrar uma atuação mais eficiente do poder público em relação a uma proposta de projeto nacional mais adequada à realidade brasileira, assim como cursos de melhor formação profissional para professores. Se a universidade não estava cumprindo seu papel institucional tão bem como deveria, segundo as autoridades constituídas, qual seria a fórmula mais adequada para melhorar a formação de professores?

De acordo com Silva Júnior (SILVA JÚNIOR, 1999) o “*V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*” promovido pela UNESP trouxe para o debate acadêmico as principais questões de política educacional da realidade da época (SILVA JÚNIOR, 1999). Segundo as palavras do ministro da educação Paulo Renato Souza (SOUZA, 1999) em palestra proferida nesse Congresso, o poder público assumiria um papel de liderança, de coordenação da implantação dos ISES e dos cursos normais superiores e buscaria formas alternativas de formação de professores, estimulando os sistemas de ensino em busca de soluções mais rápidas e menos onerosas. O governo federal entraria com material gráfico de apoio e tecnologias de apoio ao curso normal superior à distância, enquanto os sistemas estaduais e municipais implementariam a proposta dos cursos à distância e dos Institutos Superiores de Educação.

Mello (MELLO, 2001), porta-voz do governo no Conselho Nacional de Educação na época, explicava o porquê da decisão do governo em optar por uma política de formação de professores deslocada das universidades.

As grandes universidades públicas federais e estaduais, nas quais o custo/aluno é alto, dedicaram-se muito mais proporcionalmente, às carreiras superiores “nobres” como medicina, engenharia, direito, arquitetura. Entre essas carreiras nunca se incluiu a formação de professores para a educação da maioria. Por esta razão, há várias décadas os futuros professores, geralmente originários das camadas médias e médias baixas, ou arcam com os custos de sua própria formação profissional no setor privado ou recorrem ao ensino superior estadual, quase sempre de custo e qualidade inferiores ao federal ou aos estaduais “nobres” (MELLO, 2001, p.154).

A universidade, segundo a visão dos políticos do governo, foi avaliada como uma instituição cara para a formação de professores. Segundo eles, os cursos de bacharelados e as atividades de pesquisa sempre haviam sido desenvolvidos nas universidades como tarefa prioritária, enquanto as licenciaturas eram consideradas menos importantes dentro do mundo acadêmico. As reflexões dos representantes do governo tinham certa coerência em relação à preferência das universidades pela pesquisa, pois tanto o poder público quanto a universidade acreditavam que a pesquisa acadêmica havia sido o trabalho que mais preocupava os meios universitários. Talvez por isso, tenhamos chegado ao século XXI com inúmeros problemas nas licenciaturas, devido à menor importância que se dava a essa formação na universidade. É importante atentarmos para o fato que nas universidades estrangeiras o problema também acontecia, segundo pesquisas de autores como Schön, Zeickner e Pérez Gómez (SCHÖN; ZEICKNER; PÉREZ GÓMEZ, 1995) Desta forma, o governo deveria ter optado em deixar seguir com tranquilidade aquilo que as universidades desempenhavam bem e implementar políticas de apoio para correção dos rumos

do que era necessário modificar, sem impor modelos. Não seria com medidas de contenção de gastos públicos nas universidades que o governo aprimoraria a formação de professores, pois a universidade realizava importante papel na pesquisa educacional, a qual alimentava as licenciaturas e vice-versa.

O debate produzido entre governo e acadêmicos tornou-se uma disputa entre poder coercitivo da sociedade política versus poder pedagógico da sociedade civil, representada pelos professores universitários. Essas manifestações de insatisfação com as políticas públicas do governo FHC para o nível superior foram desencadeadas por universidades federais e estaduais de São Paulo e outros estados brasileiros. O poder político lutava para conseguir hegemonia nos meios universitários, mas os discursos das universidades mostravam quase em sua maioria posição divergente. Quaglio, ao lembrar Gramsci, diz que o consenso é o meio pelo qual a sociedade política busca difundir sua ideologia na sociedade civil no propósito de cimentar as formações sociais (QUAGLIO, 2001). A tentativa do governo foi de cooptar a universidade por meio de incentivos financeiros para aquelas que cumprissem a agenda proposta por eles. Muitos setores da universidade aderiram às políticas de capacitação de professores das séries iniciais à distância, desenvolvidos com as Secretarias dos Estados, mostrando que a divergência político-educacional em relação ao governo não era hegemônica nos meios acadêmicos. Exemplo dessa concordância com as políticas públicas governamentais é o curso *Pedagogia Cidadã* desenvolvido pela UNESP para capacitação de professores das séries iniciais, curso de educação à distância com direito à formação em nível superior.

A política educacional do governo FHC voltava-se para o oferecimento de cursos para formação de professores das séries iniciais com custo baixo, muito

embora a LDB tivesse colocado como meta prioritária para formação desses professores o nível superior. Em nenhum momento percebia-se nos discursos proferidos a intenção do governo em assumir a formação dos professores por meio de um projeto público nacional, que pudesse dar conta da totalidade dos profissionais da educação básica, com qualidade necessária a um país carente de melhorias na educação das classes trabalhadoras.

O *ethos* discursivo de Mello (MELLO, 2001) sintonizava-se com a política seguida pelo Ministério da Educação e do Desporto, muito embora ela fosse membro do colegiado do Conselho Nacional de Educação. Muitos conselheiros do CNE não concordavam com todas as propostas sugeridas pelo MEC, manifestando publicamente suas idéias contrárias em algumas situações como a da publicação do Decreto Presidencial 3246/99.

A realidade dos fatos mostrava que o conflito de idéias em relação à implantação dos ISES havia se instaurado nos meios acadêmicos e não era possível ainda prever de que forma o problema poderia ser solucionado.

2.2.3 Discurso Acadêmico Brasileiro

Em 1995 o NUPES (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior) organizou seminário sobre formação de professores com o apoio da UNESCO, (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) MEC e Fundação Carlos Chagas. O seminário foi conduzido por Bernadete Angelina Gatti (GATTI, 1995), Luis Carlos de Menezes (MENEZES, 1995) e outros educadores. Estiveram presentes ao encontro especialistas nacionais e internacionais, representantes de governo e várias autoridades do setor educacional. O seminário deu origem ao livro: *“Professores: Formação e*

Profissão,” em que foram discutidas experiências formativas de vários países e regiões do Brasil. Nesse livro são relatadas duas experiências de formação de professores em Institutos de Educação: uma na Universidade Federal de Mato Grosso e outra no Instituto Kennedy no Rio Grande do Norte. Segundo Speller (SPELLER, 1996) a proposta de criação dos ISES teve sua origem no governo de Itamar Franco, durante a gestão do seu ministro da educação Murilo Hingel, para atuar contra o grevismo, ineficiência, corporativismo e improdutividade das universidades. Os Institutos Superiores seriam ligados às Secretarias de Educação em convênio com universidades (SPELLER, 1996).

Entretanto esses modelos já de experiência comprovada de Institutos Superiores de Educação foram implantados a partir de outras propostas de trabalho, financiamento e condições materiais. O Instituto Superior de Educação que passava a ser discutido a partir da promulgação da atual LDB tinha outras características, as quais estavam contidas na legislação dos documentos do Ministério da Educação, Cultura e do Desporto e Conselho Nacional de Educação.

A Revista Educação & Sociedade, de Ciência da Educação, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vinculada à UNICAMP, publicou em seu número 68 o seguinte tema: *Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências*, em 1999. Vários intelectuais voltados ao estudo da formação de professores no país publicaram artigos nessa revista motivados pelo clima de debates em torno do problema dos ISES criado pela nova LDB e pelo MEC.

De acordo com Pereira (PEREIRA, 1999) após quinze anos de silêncio na política educacional brasileira sobre formação docente, voltava-se a viver um

intenso debate sobre a legislação que regulamentava a formação de professores no país.

O tema formação de professores foi parte das preocupações do governo na década de 1.990, entretanto a perspectiva de reforma que o poder público projetou para os sistemas de ensino no Brasil não foi considerada eficiente pelas universidades. Pereira (PEREIRA, 1999) alertava que desde 1.930 as licenciaturas no país não tinham sofrido alterações significativas em seu modelo, embora desde o final da década de 1.960 as pesquisas em educação já tivessem começado a ser encaminhadas nas faculdades ou centros de educação.

O deslocamento da formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do curso de pedagogia, e, portanto das universidades causou preocupação aos professores universitários pela forma como estava sendo regulamentado pelo CNE.

De acordo com Kishimoto (KISHIMOTO, 1999) de um total de 3.200 horas proposto na regulamentação do curso normal superior, os egressos do curso normal de nível médio poderiam aproveitar 800 horas de estudo já realizados. Adicionava-se ainda aos egressos do curso de nível médio o aproveitamento de 800 horas de prática de ensino realizada nos locais de trabalho para quem já era professor. Já tínhamos aí um total de 1.600 horas de aproveitamento de estudos, o que tornaria o normal superior dos ISES, um curso de apenas 1.600 horas.

Seria a volta das licenciaturas curtas de forma camuflada? As ponderações da autora a respeito do problema da carga horária do curso normal superior para os egressos do curso normal de nível médio tinha justificativa, pois a maior parte dos alunos que procurariam o normal superior eram originários do curso normal de nível médio. Dessa forma, o CNE, ao invés de elevar o nível do curso normal

superior, rebaixou-o como um curso de nível pós-médio. Já o curso de pedagogia seria realizado nas universidades com carga horária de 3.200 horas em um ambiente diferente dos ISES.

A regulamentação do curso normal superior causou muita perplexidade à universidade pela forma como o curso podia ser aligeirado. A defesa dos professores universitários em prol do curso de pedagogia para formação de professores das séries iniciais e educação infantil, devido à experiência já consagrada nos meios universitários, parecia não sensibilizar as autoridades constituídas.

De acordo com a legislação do Conselho Nacional o curso de pedagogia poderia ser ministrado nas instituições isoladas de ensino superior (IES) apenas em forma de bacharelado. (formação de especialistas em educação) A formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nas IES passaria a ser ministrada nos cursos normais superiores. Historicamente a formação desses professores em nível superior era feita pelos cursos de pedagogia nas universidades públicas ou privadas, assim como nas instituições isoladas. O curso de pedagogia tomaria dois formatos daqui para frente: bacharelado nas instituições isoladas e licenciatura e bacharelado nas universidades, devido à autonomia didática dessas instituições.

A situação diferenciada em relação ao curso de pedagogia causava confusão. A pergunta que se fazia era: qual curso irá formar os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental? O curso normal superior ou o curso de pedagogia? Penso que a resposta não era de ordem administrativa, como estava sendo encaminhada pelas autoridades governamentais, mas sim de caráter epistemológico.

As medidas administrativas que instituíram os ISES transformavam o curso de pedagogia de formação de professores das séries iniciais em cursos normais superiores nas instituições de ensino superior isoladas. A idéia do legislador ao propor os ISES foi de acoplar o curso normal superior ao Instituto. A identidade do curso de pedagogia conseguida pelo seu processo de evolução histórica sofria uma descaracterização com a regulamentação do CNE ao tornar-se um curso de bacharelado nas instituições isoladas ou curso de pós-graduação para formação de especialistas na área de educação.

A construção do saber teórico referente ao curso de pedagogia nos ISES ficava prejudicada pela forma como ele estava sendo estruturado. A proposta do curso de pedagogia da *Comissão dos Especialistas de Ensino de Pedagogia* que havia sido estudada e debatida em amplos setores educacionais foi desprezada em favor de uma proposta tecnicista, em que o saber prático separava-se do saber teórico (AGUIAR; SCHEIBE, 1999).

O debate a respeito do *locus* formador de professores e também do curso que deveria formar os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental era assunto polêmico e não resultava em consenso por parte dos acadêmicos. Outros autores como Libâneo e Pimenta (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999) entendiam que o curso de pedagogia acaba se descaracterizando com a proposta da docência como eixo articulador da formação em pedagogia.

Por isso, sugerimos que a Faculdade de Educação (Centro) de Educação incorpore em sua estrutura, ao lado do curso de pedagogia, o **Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores - CFPF** – que terá quatro objetivos: a) formação e preparação profissional de professores para atuar na educação básica: educação infantil, ensino fundamental (1ª a 8ª série) e ensino médio; b) desenvolver, em colaboração com outras instituições (Estado, sindicatos, etc), a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores; c) realizar pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores; d)

preparação profissional de professores que atuam no Ensino Superior. Esses objetivos configuram um projeto pedagógico próprio para a formação e o desenvolvimento profissional de professores. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 263).

Os pontos de vista de Libâneo e Pimenta (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999) eram bastante polêmicos, em um assunto extremamente complexo, o qual envolvia uma análise filosófica a respeito da ciência pedagogia e da natureza do curso de pedagogia. Eles entendiam que o argumento da historicidade do curso de pedagogia como licenciatura não era suficiente para alicerçar essa proposta, mesmo porque a História é mutável no tempo. Além do mais o argumento que a docência é a base de todo trabalho pedagógico era para eles um equívoco conceitual, pois o trabalho do pedagogo extrapola o nível escolar. Em relação à idéia dos Institutos Superiores de Educação, Libâneo e Pimenta (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999) interpretavam que o movimento dos educadores em defesa da docência como base de todo trabalho pedagógico levou as Faculdades de Educação a perderem sua função e identidade em prol da idéia dos Institutos. As raízes dos Institutos de Educação, segundo eles, estariam plantadas no equívoco conceitual dos educadores ao afirmarem que a docência é a base de todo trabalho pedagógico, levando conseqüentemente ao esvaziamento da pedagogia como campo teórico-investigativo (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Este trabalho não tem a intenção de discutir o curso de pedagogia e suas idiossincrasias, pois trabalho dessa envergadura já foi realizado por Pimenta (PIMENTA, 1996); Libâneo (LIBÂNEO, 1998); Silva (SILVA, 1999); Brzezinski, (BRZEZINSKI, 2000) e outros autores do cenário educacional. É necessário, entretanto, apontar que a implantação dos ISES está indiretamente relacionada com a modificação da estrutura desse curso, não sendo possível falar dos ISES sem nos reportarmos ao curso de pedagogia ou curso normal superior.

O ponto de vista dos educadores da *Comissão dos Especialistas de Ensino de Pedagogia*, como já foi dito anteriormente, caminhava de forma divergente à posição teórica de Libâneo e Pimenta (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). O debate filosófico e administrativo a respeito do curso de pedagogia envolvia diretamente a organização dos Institutos Superiores de Educação. Segundo a legislação, nos ISES o curso normal superior substituiria o curso de pedagogia, que ficaria dissolvido nas disciplinas pedagógicas das respectivas licenciaturas. Entretanto a proposta da *Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia* colocava como base comum da formação do pedagogo a docência, contrariando as regulamentações do CNE e admitindo a formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no curso de pedagogia. Essa questão polemizava os educadores, e o Conselho Nacional de Educação achou por bem estudar a longo prazo a proposta da *Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia*, deixando no site do SESU/MEC a proposta da Comissão em estudos, até que a questão pudesse ser resolvida (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1.999).

No ano de 2005, o Conselho Nacional de Educação regulamentou as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 05/2005). Este curso destina-se também a formar professores para o exercício do magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As instituições isoladas de ensino superior poderão optar para a formação de professores na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pelo curso normal superior ou pela pedagogia.

Muitos educadores apresentavam proposta de universitarização da formação de todos os professores. Segundo Silva a universitarização dos professores era um fenômeno que estava acontecendo em diferentes sociedades. A formação dos professores da educação básica em universidades prepararia melhor os profissionais por meio da pesquisa e de saberes teórico-práticos, os quais influenciariam sua posterior atuação nas escolas. Para o autor, o magistério era uma profissão complexa e a universidade o *locus* privilegiado para formar um profissional qualificado frente à diversidade de saberes que só a universidade poderia proporcionar aos alunos-professores. (SILVA, 1999)

As palavras de Silva eram bastante coerentes, entretanto a realidade concreta mostrava estatísticas a respeito do ensino superior no Brasil bastante divergentes de seu pensamento. Vejamos as Tabelas 1,2,3,4,5 e 6.

TABELA 1

Número de Instituições de Educação Superior no Brasil por organização acadêmica (capital e interior) e categoria administrativa das IES- 2002- Total Geral e Universidades

Unidade da Federação	Total Geral de Instituições de Ensino Superior			Universidades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	1.637	692	1.045	162	76	86
Pública	195	72	123	78	41	37
Federal	73	48	26	43	28	15
Estadual	65	24	41	31	13	18
Municipal	57	-	57	4	-	4
Privada	1.442	520	922	84	35	49
Particular	1.125	413	712	28	13	15
Com/Conf/Filant	317	107	210	56	22	34

Fonte: MEC/INEP/DEAES

De acordo com a tabela 1 o número de instituições privadas totalizava 1.442 e as públicas 195 em 2002, o que mostrou uma desigualdade bastante grande na relação entre a iniciativa privada e pública no ensino superior.

Essa desigualdade na quantidade de instituições de ensino superior privadas em relação às instituições públicas mostra a opção de política educacional para a educação superior que vem sendo realizada no Brasil.

TABELA 2

Número de Instituições de Educação Superior no Estado de São Paulo por organização acadêmica (capital e interior) e categoria administrativa das IES- 2002- Total Geral e Universidades

Unidade da Federação	Total Geral de Instituições de Ensino Superior			Universidades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Est. S. Paulo	450	23	327	36	15	21
Pública	42	5	37	6	3	3
Federal	4	2	2	2	1	1
Estadual	15	3	12	3	2	1
Municipal	23	-	23	1	-	1
Privada	408	18	290	30	12	18
Particular	325	93	232	14	6	8
Com/Conf/Filant	83	25	58	16	6	10

Fonte: MEC/INEP/DEAES

A tabela 2 mostrou também o grande número de escolas de ensino superior privadas no Estado de São Paulo no ano de 2002. O número destas instituições no Estado de São Paulo demonstra que este Estado contém quase 1/3 do total de escolas superiores privadas em relação ao Brasil.

TABELA 3

Número de Instituições de Educação Superior no Brasil por organização acadêmica (capital e interior) e categoria administrativa das IES- 2002- Centros Universitários e Faculdades Integradas

Centros Universitários				Faculdades Integradas		
Unidade da Federação	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	77	32	45	105	30	75
Pública	3	-	3	3		3
Federal	1	-	1	-	-	-
Estadual	-	-	-	-	-	-
Municipal	2	-	2	3	-	3
Privada	74	32	42	102	30	72
Particular	47	21	26	85	25	60
Com/Conf/Filant	27	11	16	17	5	12

FONTE: MEC/INEP/DEAES

Os centros universitários foram criados a partir do Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997 e são mais representativos nas instituições privadas de ensino. As faculdades integradas também são mais representativas nas instituições privadas.

TABELA 4

Número de Instituições de Educação Superior no Estado de São Paulo por organização acadêmica (capital e interior) e categoria administrativa das IES- 2002- Centros Universitários e Faculdades Integradas

Centros Universitários				Faculdades Integradas		
Unidade da Federação	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Est.S. Paulo	33	11	22	46	11	35
Pública	2	-	2	3	-	3
Federal	-	-	-	-	-	-
Estadual	-	-	-	-	-	-
Municipal	2	-	2	3	-	3
Privada	31	11	20	43	11	32
Particular	22	8	14	37	9	28
Com/Conf/Filant	9	3	6	6	2	4

FONTE: MEC/INEP/DEAES

Os centros universitários e as faculdades integradas no Estado de São Paulo atingem quase a metade do número de instituições de todo o Brasil. Esse dado mostrou a representatividade da iniciativa privada em relação a estas instituições no Estado de São Paulo em 2002.

TABELA 5

Número de Instituições de Educação Superior no Brasil por organização acadêmica (capital e interior) e categoria administrativa das IES- 2002- Faculdades, Escolas, Institutos e Centros de Educação Tecnológica

	Faculdades, Escolas e Institutos			Centros de Educação Tecnológica		
Unidade da Federação	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	1240	422	818	53	32	21
Pública	80	13	67	31	18	13
Federal	7	3	4	22	17	5
Estadual	25	10	15	9	1	8
Municipal	48	-	48	-	-	-
Privada	1.160	409	751	22	14	8
Particular	943	340	603	22	14	8
Com/Conf/Filant	217	69	148	-	-	-

FONTE: MEC/INEP/DEAES

Observa-se pela tabela 5 que as faculdades, escolas e institutos isolados de ensino superior representam o maior número de instituições de ensino superior no país, o que mostra a importância da implantação dos ISES, que estão sendo criados preferencialmente nestas instituições.

TABELA 6

Número de Instituições de Educação Superior no Estado de São Paulo por organização acadêmica (capital e interior) e categoria administrativa das IES- 2002- Faculdades, Escolas, Institutos e Centros de Educação Tecnológica

	Faculdades, Escolas e Institutos			Centros de Educação Tecnológica		
Unidade da Federação	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Est. S. Paulo	312	73	239	23	13	10
Pública	21	-	21	10	2	8
Federal	1	-	1	1	1	-
Estadual	3	-	3	9	1	8
Municipal	17	-	17	-	-	-
Privada	291	73	218	13	11	2
Particular	239	59	180	13	11	2
Com/Conf/Filant	52	14	38	-	-	-

FONTE: MEC/INEP/DEAES

O número de instituições isoladas privadas no Estado de São Paulo é significativamente maior em comparação com as instituições isoladas públicas. Os Centros de Educação Tecnológica estão mais ou menos equilibrados em relação ao número de instituições públicas e privadas.

As estatísticas do ensino superior mostraram que no ano de 2002 o sistema de ensino superior possuía 1.637 instituições de ensino superior com 195 escolas públicas e 1.442 privadas. Dessas escolas 162 são universidades com 78 públicas e 84 privadas; 77 centros universitários com 3 públicos e 74 privados; 105 faculdades integradas, sendo 3 públicas e 102 privadas; 1.240 faculdades, escolas e institutos isolados, sendo 80 públicas e 1.160 privadas. Essa quantidade de escolas superiores isoladas privadas no Brasil deveu-se à expansão dos sistemas de ensino a partir da década de 1.970, em que o poder público não foi sensível a uma política de expansão do ensino superior público. As instituições isoladas terão a obrigatoriedade legal de implantação dos Institutos Superiores de Educação, sendo facultado às universidades sua adoção, daí a enorme importância que assumem os ISES.

Ainda que o número de instituições de ensino superior no Brasil seja muito maior na rede privada, o número de cursos de licenciaturas vem apresentando crescimento no sistema público como mostra a Tabela 7. No Estado de São Paulo o aumento das vagas das universidades públicas nas licenciaturas deve-se em parte ao dispositivo constitucional – artigo 233 - que estabeleceu a quantia de 1/3 de vagas para estudantes do ensino noturno. (CATANI; OLIVEIRA; MANTOVANI DE OLIVEIRA, 1997)

TABELA 7

Número de cursos de graduação, matrículas e concluintes por curso segundo a categoria administrativa - Brasil - 1991 - 2002

Curso/Categoria	Número de Cursos			Matrícula em 30/4			Concluintes		
	1991	1996	2002	1991	1996	2002	1990	1995	2002
Licenciatura	2.512	3.318	5.880	555.636	638.139	1.059.385	103.875	104.539	176.569
Pública	1.114	1.697	3.116	236.356	329.694	500.968	33.900	44.756	76.784
Privada	1.398	1.621	2.764	319.280	308.445	558.417	69.975	59.783	99.785
Administração	333	515	1.413	177.838	226.302	493.104	23.384	28.003	54.656
Pública	93	141	182	39.687	51.416	59.657	4.593	6.120	7.930
Privada	240	374	1.231	138.151	174.886	433.447	18.791	21.883	46.726
Direito	165	262	599	159.390	239.201	463.135	24.264	29.122	53.908
Pública	55	81	104	38.305	46.983	56.242	5.889	6.812	8.424
Privada	110	181	495	121.085	192.218	406.893	18.375	22.310	45.484
Economia	177	205	266	71.765	67.055	63.375	5.343	6.787	7.654
Pública	66	73	84	24.846	27.921	28.112	1.908	2.505	3.033
Privada	111	132	182	46.919	39.134	35.263	3.435	4.282	4.621
Medicina	80	86	115	46.881	48.667	59.755	6.968	7.194	8.498
Pública	46	51	61	28.387	29.639	31.630	4.145	4.531	4.938
Privada	34	35	54	18.494	19.028	28.125	2.823	2.663	3.560

FONTE: MEC/INEP. Notas: (1) Matrícula em 30/6/2002. (2) As informações de número de cursos e matrículas são relativas aos cursos que possuem licenciatura, mas que contabilizam os bacharéis e os licenciados. Para os concluintes a informação é exclusiva de licenciatura.

Muito embora o número de cursos de licenciatura tenha crescido significativamente na rede pública de 1991 a 2002, o número de concluintes desses cursos é bem maior na rede privada, o que se torna um problema para os sistemas de ensino, devido à falta de qualidade de muitas instituições privadas.

Outro problema pesquisado por Pimenta é que o número de alunos egressos das licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo permanecem na profissão docente por no máximo cinco anos. (PIMENTA, 2005)

TABELA 8

Número e Percentual de Instituições, por Categoria

Administrativa - Brasil – 2003

Instituições	Número	%
Federal	83	4,5
Estadual	65	3,5
Municipal	59	3,1
Privada	1.652	88,9
Total	1.859	100,0

Fonte: DEAES/INEP/MEC

TABELA 9

Número e Percentual de Instituições, por Organização
Acadêmica - Brasil – 2003

Instituições	Número	%
Universidades	163	8,8
Centros Universitários	81	4,3
Faculdades Integradas	119	6,4
Faculdades, Escolas e Institutos	1.403	75,5
Centros de Educação Tecnológica	93	5,0
Total	1.859	100,0

FONTE: MEC/INEP/DEAES

O número de escolas isoladas de ensino superior continuou crescendo em 2003 com um total de 1.403 instituições, representando um percentual de 75,5/% do total da rede de ensino superior.

A análise de Silva (SILVA, 1999) mostrava sua preocupação com o problema da criação de ISES em escolas superiores de instituições isoladas e também em escolas de ensino médio, devido à falta de condições adequadas dessas escolas para a realização de pesquisa, por falta tanto de pessoal especializado como de condições pedagógicas. As ponderações de Silva a respeito dos ISES são pertinentes, porém o problema da universitarização dos professores enfrentava uma realidade difícil de ser solucionada em pouco espaço

de tempo: os números estatísticos. As estatísticas revelavam um cenário complexo com elevado índice de instituições isoladas de ensino privado no país. Penso que por baixo da questão dos ISES no Brasil e no Estado de São Paulo surge uma discussão de política educacional e de financiamento do ensino público superior no país. Essa questão é como a ponta de um iceberg; o problema que está na superfície muitas vezes não mostra o seu real significado e sua real profundidade.

A política educacional de implantação dos ISES no país e no Estado de São Paulo pode fazer submergir o problema da opção do poder público entre a escola superior *pública* ou *privada*. Parece que o problema de implantação dos ISES não é apenas de caráter pedagógico, mas muito mais de caráter institucional e político.

CAPÍTULO 3

3 SISTEMAS DE ENSINO E LEGISLAÇÃO ESCOLAR

3.1 Introdução

O capítulo focalizará uma breve exposição a respeito da organização da educação nacional e das atribuições dos sistemas de ensino na educação escolar brasileira. A legislação que acompanhou a implantação dos Institutos Superiores de Educação produzida pelo poder executivo e legislativo no Brasil, a partir da promulgação da segunda LDB, Lei 9.394/96, será apresentada nos sistemas federal e sistema estadual paulista de ensino.

A opção pela exposição do corpus legal que acompanha os ISES nos sistemas de ensino é importante para compreendermos melhor esse objeto de estudo. Os discursos formulados nesse plano de atuação têm enorme influência na Política Educacional pelo fato de corresponderem a uma ordenação racional deliberada pelo Poder Público.

3.2 Sistema Nacional de Educação: uma denominação não acolhida na Câmara de Deputados

Segundo Saviani (SAVIANI, 1997), em vários países a emergência dos Estados Nacionais no século XIX fez surgir também os sistemas nacionais de educação para universalização da educação popular. O Brasil retardou essa

iniciativa e acumulou um *déficit histórico* no campo educacional em comparação com outros países da Europa, América do Norte e também América Latina. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1.932 já anunciava em seu programa a organização de um sistema nacional de educação. A LDB, Lei 4.024/61, primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, preparava o caminho para a idéia de organização do sistema nacional de educação. O fato de a Lei 9.394/96 omitir os termos *sistema nacional de educação* em seu texto final de aprovação na Câmara de Deputados e substituí-los por *organização da educação nacional* não invalidou a idéia de que as diretrizes educacionais são comuns e necessitam de bases educacionais também comuns para o sistema. Mesmo sendo o Brasil uma república federativa, não há incompatibilidade com a idéia de constituirmos um sistema nacional de educação, apesar de a Constituição Federal se reportar à nomenclatura de sistemas de ensino. O fato de possuímos uma lei nacional de educação de diretrizes e bases poderá conduzir à sistematização dos sistemas de ensino em um sistema nacional de educação, mesmo tardiamente em pleno século XXI (SAVIANI, 1997).

A conceituação de sistema, do ponto de vista de Dias (DIAS, 2004), refere-se à articulação harmônica de um conjunto de elementos materiais ou não, os quais dependem uns dos outros e formam um todo organizado em interação com o ambiente. De acordo com ele é precipitado afirmar que há um sistema nacional de ensino no Brasil, entretanto alguns fatores contribuem para a unificação do sistema nacional de ensino como: escolas localizadas no território nacional, sistemas de ensino a serviço da cultura brasileira, ensino ministrado em língua nacional, ensino sujeito à legislação comum e disposições legais que articulam os níveis e as modalidades de ensino (DIAS, 2004).

Dias (DIAS, 2004) ainda argumenta que os sistemas de ensino podem formar um *bloco solidário e harmônico* que receberia o nome de sistema nacional de ensino. O sistema de ensino compõe-se de três partes: das instituições escolares, dos órgãos de administração, (ministério ou departamento) e do conselho de educação (DIAS, 2004).

Muitos educadores não aceitam ainda a denominação *sistema nacional de ensino* por entenderem como Libâneo (LIBÂNEO, 2003) e Saviani (SAVIANI, 1997, 2000), que os sistemas de ensino precisam ser mais bem articulados em suas esferas administrativas, pois a política educacional existente é de competição e não de colaboração. A discussão levantada se temos ou não um sistema nacional de educação ou somente sistemas de ensino é muito atual, pois mostra a falta de articulação que ainda ocorre entre os diferentes sistemas de ensino, frente a problemas cruciais como o de formação de professores.

As instituições de ensino superior pertencentes aos sistemas de ensino estão organizadas sob a forma administrativa pública e privada. As instituições públicas são criadas, incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público. As instituições públicas podem ser federais, estaduais e municipais. As instituições privadas de ensino superior são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e são organizadas em instituições privadas com fins lucrativos e instituições privadas sem fins lucrativos. Estas últimas se dividem em: comunitárias, confessionais e filantrópicas, e pertencem ao sistema federal de ensino.

O presente texto apresentará a legislação nacional que normatiza a questão dos ISES no sistema federal e sistema estadual de ensino. A legislação estadual paulista será também apresentada pelo fato de poder subsidiar a análise

de projeto institucional de ISE pertencente ao sistema estadual de ensino do Estado de São Paulo.

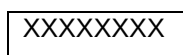
FIGURA I

Sistema Nacional de Ensino Distribuição de responsabilidades Lei Federal Nº 9.394/96

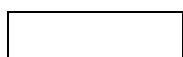
Níveis de Ensino	Entidades mantenedoras			
	União	Estado	Município	Particular
Educação Superior	////////////////	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	////////////////
Ensino Médio	////////////////	XXXXXXXXXX		XXXXXXXXXX
Ensino Fundamental	////////////////	XXXXXXXXXX		XXXXXXXXXX
Educação Infantil	////////////////	XXXXXXXXXX		



Abrangência do Sistema Federal de Ensino



Abrangência do Sistema Estadual de Ensino



Abrangência do Sistema Municipal de Ensino

Fonte: DIAS, José Augusto. Sistema Nacional de Ensino. In: MENESSES (Org). *Educação Básica: políticas, legislação e gestão: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 90.

A figura 1 mostra a distribuição de responsabilidades da educação básica e da educação superior nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, segundo a atual LDB nos artigos 16, 17 e 18 da lei.

3.3 Legislação Federal e do Conselho Nacional de Educação para os Institutos Superiores de Educação

A primeira legislação em relação aos ISES começou com a promulgação da atual LDB 9.394/96. A atual LDB teve uma trajetória conturbada até sua aprovação bicameral. Segundo Saviani, a XI Reunião Anual da ANPED realizada em Porto Alegre em 1.988 contribuiu com um projeto de LDB apresentado e discutido na V Conferência Brasileira de Educação em Brasília. O projeto foi encaminhado à Câmara de Deputados e intensamente debatido com a sociedade civil. Houve várias manobras políticas antes da aprovação da atual LDB, tanto no Senado como na Câmara de Deputados. Era de se esperar que o projeto da Câmara dos Deputados fosse aprovado no Senado, porém o projeto Darcy Ribeiro, projeto do Senado, substituiu o projeto da Câmara de Deputados que havia sido elaborado e amplamente discutido por educadores e parlamentares (SAVIANI, 1997).

O primeiro projeto de lei apresentado por Ribeiro ao Senado em 1.992 foi rejeitado em votação nessa primeira articulação política. O primeiro texto legal dava uma ênfase ainda muito maior aos ISES.¹² O projeto depois de reelaborado por Ribeiro, o qual contou com a assessoria do MEC, foi novamente apresentado e aprovado em 1.996 no Senado, sendo encaminhado à Câmara dos Deputados. O texto final enunciava em seu artigo 62:

¹² Texto do Projeto de Lei do Senador Darcy Ribeiro em 1992: Art. 68 - *A formação de docentes para atuar no ensino fundamental e médio se faz preferencialmente em Institutos Superiores de Educação, em regime de tempo integral.*

Parágrafo único- Os institutos superiores de educação são instituições de nível superior, integrados ou não a universidades e federações de escolas superiores, e mantêm:

- a) *curso normal superior para formação de docentes para a educação infantil , o ensino fundamental e médio;*
 - b) *programas de formação em serviço para educadores, sobretudo recém –formados;*
 - c) *programas de educação continuada para os docentes de diversos níveis;*
 - d) *centros de demonstração, com cursos regulares, experimentais ou não, de todos os níveis de ensino, para assegurar pesquisa e formação em serviço aos seus alunos nas práticas da arte de educar.*
- SAVIANI, Dermeval. *A Nova lei da Educação*. p.143

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em **universidades e institutos superiores de educação**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (ESCOLA PÚBLICA E SOCIEDADE, 2001, p. 422)

A figura institucional dos ISES retornou no texto aprovado tanto no Senado como na Câmara dos Deputados na LDB 9.394/96, porém de certa forma um pouco menos marcante do que no primeiro texto redigido por Darcy Ribeiro em 1992. A aprovação da LDB deu-se por meio de manobra regimental, ao apagar das luzes do Congresso Nacional, no final do ano de 1.996, deixando os antigos colegas de Ribeiro decepcionados com a tática política utilizada para a aprovação de seu projeto (SAVIANI, 1997).

Passado o primeiro impacto da aprovação da LDB, Lei 9.394/96, a discussão sobre a viabilidade da implantação dos ISES manifestou-se nos vários discursos de educadores e legisladores, e a regulamentação da matéria começou a ser discutida e aprovada a partir de 1.997, com publicações do Conselho Nacional de Educação e Decretos da Presidência da República. Citaremos os principais documentos legais referentes aos Institutos Superiores de Educação da legislação federal e legislação paulista, acompanhados de pequenos comentários. O aparato legal construído pelo poder público para implantação dos ISES é um verdadeiro cipoal de legislação, na qual se pretendia alicerçar a idéia de instalação de um novo *locus* de formação docente no país.

DECRETO

- *Decreto 26306 de 19 de agosto de 1997* - Regulamenta, para o sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória

Nº 1.477- 39, de 8 de agosto de 1977, e nos arts.16,19,20, 45, 46 e & 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei Nº 9394/96.

- *Decreto 3276 de 6 de dezembro de 1999* - Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.
- *Decreto 3554 de 7 de agosto de 2000* - Dá nova redação ao & 2º do art.3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

PARECER

- *Parecer CCE/CP Nº 4 de 11 de março de 1977*. Proposta de Resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I.
- *Parecer CNE/CP Nº 53 de 28 de janeiro de 1999*. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.
- *Parecer CNE/CP Nº 115 de 10 de agosto de 1999*. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9394/96 e o Art.9º, & 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95).
- *Parecer CNE/CES Nº 970 de 9 de novembro de 1999*. Curso normal superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.

- *Parecer CNE/CP Nº 09 de 8 de maio de 2001.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- *Parecer CNE/CP Nº 21 de 6 de agosto de 2001.* Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- *Parecer CNE/CP Nº 27/2001.* Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP Nº 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- *Parecer CNE/CP Nº 28 de 2 de outubro de 2001.* Dá nova redação ao Parecer CNE/CP Nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- *Parecer CNE/CES Nº 133/2001 de 30 de janeiro de 2001.* Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

RESOLUÇÃO

- *Resolução Nº 2 de 26 de junho de 1997.* Dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
- *Resolução CNE/CP Nº 1 de 30 de setembro de 1999.* Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

- *Resolução CNE/CP Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- *Resolução CNE/CP Nº 2 de 19 de fevereiro de 2002.* Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- *Resolução CNE/CES Nº10 de 11 de março de 2002.* Dispõe sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instruções de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior.

Faremos referência a alguns artigos que tratam especificamente dos ISES nas regulamentações citadas e teceremos alguns comentários a respeito deles. Começaremos pelo Decreto 2.306/97, que estabeleceu uma hierarquia entre as instituições de ensino superior.

Art. 8º Quanto a sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se em:
 I - universidades
 II - centros universitários;
 III - faculdades integradas;
 IV - faculdades
 V - institutos superiores ou escolas superiores. (DECRETO 2.306: 1997, p. 2,3).

O Decreto 2.306/97 classificava as escolas de ensino superiores federais por categorias, segundo a organização acadêmica, porém essa forma de classificação gerou controvérsias na análise feita por educadores ligados

especialmente ao sistema federal de ensino. Silva (SILVA, 2003), conforme já citado neste texto, analisou de forma negativa o fato de os institutos superiores não terem obrigação institucional no desenvolvimento de pesquisa acadêmica e nem sequer ensino de excelência. De acordo com Freitas (FREITAS, 1999), a divisão colocada para o ensino superior estabelecia diferenças entre universidades de ensino e universidades de pesquisa e reservava o último lugar na hierarquia das instituições, aos Institutos Superiores de Educação, local no qual se daria a formação de professores.

O Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 não fez referência explícita aos ISES, mas é interessante citarmos análise desenvolvida por Saviani (SAVIANI, 2000) em *“Da Nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra Política Educacional.”* Segundo ele na Exposição de Motivos do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação apresentado pelo MEC, no item 3.9 do Título - Formação de Professores e Valorização do Magistério - havia na meta número 7 *“Incentivar a criação, dentro ou fora das universidades, de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores como parte do processo de renovação e valorização da formação para o magistério”*. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 111). Já a Exposição de Motivos do Plano Nacional proposto pela oposição do governo trazia no item 3.10 do título - Formação dos Profissionais da Educação:

A formação dos profissionais da educação deve ser responsabilidade sobretudo das universidades, para que ocorra em patamar de qualidade social, política e pedagógica garantido pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática. (SAVIANI, 2000, p.149).

A única interpretação obrigatória da lei é a chamada autêntica, porque feita pela própria lei; a exposição de motivos de uma lei é interpretação doutrinária,

portanto, nunca obrigatória. Desta forma, o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2.001, trouxe o texto legal aprovado em uma linguagem diferenciada em Objetivos e Metas no item 4.3 – meta número 10, apresentando a seguinte redação:

Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 37).

A referência aos ISES não apareceu de forma direta na redação da Lei do Plano Nacional de Educação, embora sua idéia ficasse subentendida ao fazer-se referência à valorização de estabelecimentos não universitários para formação de professores. Pode-se imaginar pelos rumos que a questão da formação de professores estava tomando, que os parlamentares do Congresso Nacional estivessem em sintonia com a política educacional do governo federal e do MEC, pela forma como a linguagem foi utilizada a favor do projeto do governo, sem claramente explicitar essa preferência.

O Decreto 3.276/99 e o 3.554/99 já foram citados no primeiro capítulo deste trabalho como regulamentações legais desnecessárias, porque de competência do Conselho Nacional de Educação. O Decreto 3.276/99 criou uma situação inusitada ao propor a formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental *exclusivamente* nos cursos normais superiores de preferência em Institutos Superiores de Educação, o que posteriormente foi revogado com o Decreto 3.554/99 com a mudança da palavra *exclusivamente* para *preferencialmente*. A pequena alteração lingüística

ocasionou para o cenário educacional uma grande diferença pedagógico-administrativa.

A partir da nova LDB, Lei 9.394/96, os ISES passaram a ser regulamentados no Conselho Nacional de Educação. O Parecer CNE/CP Nº 115/99 estabeleceu as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação e foi acompanhado do projeto de Resolução Nº 1, este posteriormente aprovado pelo MEC. Segundo o Parecer CNE/CP Nº 115/99:

Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. (PARECER CNE/CP Nº 115, 1999, p. 2, 3).

As diretrizes propostas pelo Parecer CNE/CP Nº 115/99 apontavam para uma nova visão de formação de professores nos ISES, baseadas no modelo de racionalidade prática proposta por Schön e Zeickner (SCHÖN, 1995; ZEICKENER, 1995). A formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no curso normal superior era citado no Parecer como uma solução para o problema da qualificação do professor dessas séries em nível superior. A prática de ensino foi colocada como eixo articulador e integrador entre teoria e prática na formação do professor. O instituto deveria ser um *locus* formador, sistematizador e disseminador de conhecimentos com base no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a educação escolar voltada à educação básica. Os institutos seriam escolas de formação profissional para professores da escola básica, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 01/99.

A Resolução CNE/CP Nº 01/99 normatizava os Institutos Superiores de Educação com relação às suas funções administrativas e pedagógicas. No âmbito administrativo a atuação dos ISES era bastante clara, tanto na organização da formação inicial, quanto da especial, continuada e pós-graduação. A formação especial seria voltada para os bacharéis que quisessem complementar seus estudos com a licenciatura. As instituições deveriam ter projeto pedagógico institucional próprio voltado à área de formação de professores, integrado aos fundamentos da educação básica e às características da sociedade da informação e comunicação. Os ISES poderiam ser organizados como institutos propriamente ditos, em faculdades, em faculdades integradas, centros universitários ou universidades. Em todas essas situações os institutos superiores teriam uma direção ou coordenação responsável pela articulação, execução e avaliação do projeto pedagógico. A resolução estabelecia ainda a exigência em relação à contratação de profissionais para lecionarem nos institutos. A proporcionalidade do número de docentes doutores, mestres e especialistas ao regulamentar-se o artigo 66 da LDB, foi de 10% de mestres ou doutores, 1/3 de professores em tempo integral de trabalho e metade com comprovada experiência na educação básica. Essa exigência de formação docente dos institutos ficava muito aquém do que estava acontecendo em nível de universidades públicas, o que gerou críticas dos educadores envolvidos com a formação docente das universidades.

O problema de interpretação da legislação em relação ao curso normal superior e do curso de pedagogia ocasionou mais um Parecer CNE/CES Nº 970/99:

De fato, historicamente, os cursos de pedagogia foram concebidos como instrumento de formação de pesquisadores e especialistas de educação. Paralelamente, cabia-lhes a formação de docentes das matérias pedagógicas que integravam o currículo dos cursos normais de nível médio. Os Departamentos ou Faculdades de Educação ofereciam também, e ainda oferecem, independentemente do curso de pedagogia, a formação pedagógica para os alunos matriculados nos bacharelados que desejam obter também a Licenciatura. É esta situação que a Lei pretende alterar. (PARECER CNE/CES Nº 970, 1999, p.2).

Esse Parecer ocasionou um voto em separado do conselheiro Jacques Velloso, o qual discordava da posição dos conselheiros em relação à interpretação da exclusividade dos cursos normais superiores na formação de professores de EI e AIEF.¹³ argumentava que a LDB não proíbe que o curso de pedagogia forme o professor de EI e AIF nas universidades, pois estas têm autonomia administrativa e pedagógica. Tampouco o Parecer CNE/CP 115/99 proibia as universidades de formarem esses professores no curso de pedagogia.

Nesse intervalo de tempo o Parecer CNE/CES Nº 970/99 orienta e analisa o curso normal superior e a habilitação para magistério em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de pedagogia. Os conselheiros interpretaram que o curso normal superior foi uma inovação colocada pela LDB, Lei 9.394/96 como curso específico de formação profissional para professores da EI e AIF. Os Institutos Superiores de Educação foram considerados no Parecer como locais apropriados de renovação pedagógica para a formação inicial de professores para o exercício do magistério. O curso de pedagogia foi interpretado como de bacharelado voltado à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional. O Parecer CNE/CES Nº 970/99 foi controvertido pelo posicionamento dos conselheiros que

¹³ EI - Educação Infantil
AIEF - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

argumentavam a inadequação da continuidade da formação de professores da EI e AIEF em dois cursos com projetos distintos de formação: o normal superior e a pedagogia.

Entretanto, ao analisarmos o Parecer CNE/CP Nº 115/99, que deu as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação veremos que a contradição está instalada dentro do próprio artigo 63 inciso II da atual LDB, em relação ao campo de atuação dos Institutos Superiores de Educação. Estes também podem oferecer *Programa de Formação Pedagógica* para portadores de diploma de curso superior¹⁴ como programas de duração mínima de 540 horas, sendo 300 horas de prática pedagógica e 240 horas de teoria, segundo regulamentação da Resolução Nº 2, do CNE, de 26 de junho de 1997. Se há permissão para bacharéis oriundos de outros cursos superiores encurtarem o caminho de formação para as licenciaturas, a discussão a respeito da formação do professor do EI e AIEF somente no curso normal superior acaba ficando sem sentido.

À medida que a legislação federal ia definindo os caminhos para a implantação do curso normal superior, acompanhado do projeto do ISE, este se apresentava como um novo paradigma na formação de professores.

De acordo com o Parecer CNE/CP Nº 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, os ISES eram instituições necessárias para o novo modelo de formação que estava surgindo.

O Parecer CNE/CP Nº 09/2001 veio esclarecer aos sistemas de ensino várias dúvidas em relação à montagem do projeto dos ISES e da grade curricular

¹⁴ Portadores de diploma de curso superior denominados bacharéis.

dos cursos de educação básica, mostrando a opção teórico-pedagógica dos conselheiros, na interpretação da LDB, Lei 9.394/96. A concepção de competência apareceu no texto legal como nuclear na orientação do curso de formação de professores, isto é, as ações teórico-práticas deveriam estar articuladas com o *fazer* e este com a *reflexão*; as competências seriam construídas concomitantemente na formação dos profissionais, sem a dicotomia entre a *teoria* e *prática*. Toda a construção do curso deveria estar articulada com a construção de competências: os conteúdos, as metodologias, a avaliação e inclusive a organização institucional. Esta organização deveria propiciar os meios para a construção de um projeto voltado ao modelo de racionalidade prática: ação-reflexão-ação: “*A organização das escolas de formação deve se colocar a serviço do desenvolvimento de competências*” (PARECER CNE/CP Nº 09, 2001, p. 49).

O *corpus* legal que ia se formando apontava sempre na direção da implantação de um novo local de formação de professores da educação básica, atrelada à idéia de implantação do curso normal superior. A Resolução CNE/CP Nº 01/2002, assinada pelo presidente do Conselho Nacional de Educação Ulysses de Oliveira Panisset, foi homologada pelo Ministério da Educação e do Desporto, quase um ano depois do Parecer CNE/CP Nº 09/2.001, reafirmando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica proposta por esse documento. A lentidão do processo de organização de normas para o sistema nacional era sentida pelas instituições superiores isoladas, que dependiam desse órgão para a organização de suas escolas de ensino superior. Somente as universidades podiam se dar ao direito de não se preocuparem com essa legislação pela prerrogativa de autonomia universitária.

Logo após a Resolução CNE/CP Nº 01/2002 ter sido aprovada e publicada no Diário Oficial da União, o Conselho Nacional de Educação por intermédio da Câmara de Educação Superior expediu a Resolução CNE/CES Nº 10/2002, a fim de estabelecer normas para os pedidos de autorização de credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instruções de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores para as escolas de ensino superior de sua jurisdição.

O Parecer CNE/CP Nº 27/2001 normatizou o estágio curricular supervisionado das diferentes instituições envolvidas com a formação de professores, e o Parecer CNE/CP Nº 28/2001 deu as diretrizes para a composição da carga horária dos cursos. A Resolução CNE/CP Nº 02/2002 regulamentou a carga horária obrigatória dos cursos de licenciatura em 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1.800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras atividades acadêmico-culturais. Essa legislação não se referia especificamente aos Institutos Superiores de Educação, pois são extensivas a todas as instituições formadoras de professores, porém regulamentava a estruturação da carga horária dos cursos de licenciatura e o estágio supervisionado dos ISES.

3.4 Legislação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo para o sistema estadual de ensino superior

DELIBERAÇÃO

- *Deliberação CEE/CP Nº 10 de 15 de dezembro de 1999.* Dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional de Nível Técnico, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.
- *Deliberação CEE/CP Nº 07 de 25 de maio de 2000.* Dispõe sobre a autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos e habilitações novos oferecidos por instituições de Ensino Superior
- *Deliberação CEE/ CP Nº 08/2000 de 05 de julho de 2000.* Dispõe sobre credenciamentos de Institutos Superiores de Educação no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo
- *Deliberação CEE/CP Nº 32/2003 de 14 de maio de 2003.* Regulamenta o Artigo da Lei 9394/96.

INDICAÇÃO

- *Indicação CEE/CES Nº 13 de 15 de dezembro de 1999.* Dispõe sobre programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional de nível técnico do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.
- *Indicação CEE/CES Nº 06 de 19 de abril de 2000.* Altera dispositivos da Deliberação CEE Nº 04/98
- *Indicação CEE/CES Nº 07 de 21 de junho de 2000.* Uma reflexão sobre a formação do professor da Escola Básica.
- *Indicação CEE/CE Nº 12 de 30 de outubro de 2001.* Significado da Experimentação Educacional (Art.81 da Lei Federal 9394/96, Indicações CEE21/97 07/2000 e Deliberações 23/97 e 08/200)

- *Indicação CEE/CES Nº 21 de 27 de junho de 2002.* Instituto Superior de Educação: Orientações Curriculares
- *Indicação CEE/CES Nº 22 de 27 de novembro de 2002.* Esclarecimentos sobre a Indicação CEE Nº 07/2000 e a Deliberação CEE Nº 08/2000, que trata da Formação de Professores no Sistema Estadual de Ensino
- *Indicação CEE/CES Nº 31 de 14 de maio de 2003.* Dispõe sobre alterações nas Deliberações CEE Nºs. 05/98, 08/98 e 07/000

A Deliberação CEE/CP Nº 07/2000 estabelecia elementos para autorização, funcionamento e reconhecimento de cursos e habilitações novos oferecidos nas instituições do sistema público de ensino superior paulista. A Deliberação CEE/CP Nº 07/2000 instruía os sistemas como encaminhar os processos legais de novos cursos para o Conselho Estadual de Educação, porém foi com a Deliberação CEE/CP Nº 08/2000 que os Institutos Superiores de Educação tiveram normas para seu credenciamento e organização administrativa.

De acordo com a Deliberação CEE/CP 08/2000 os Institutos Superiores de Educação teriam caráter experimental de acordo com o artigo 81 da atual LDB e seriam aprovados de acordo com o projeto institucional apresentado pelas instituições.

Artigo 3º - A criação de instituto superior de educação será proposta a partir de um Projeto Institucional fundado na cooperação, no mínimo, entre as seguintes instâncias administrativas:

- I - entidades mantenedoras de escolas municipais de ensino superior ou de escolas estaduais isoladas de ensino superior,
- II - órgãos centrais da administração pública da educação, estadual ou municipal e/ou
- III - universidades públicas. (DELIBERAÇÃO CEE/CP Nº 08, 2000, p. 1,2).

A explicação mais detalhada da Deliberação CEE08/2000 foi realizada pela Indicação CEE/CP Nº 07/2000, que teve como relator o professor José Mário Pires Azanha. Ele teceu argumentações no preâmbulo da Indicação a respeito de uma nova proposta de formação de professores baseada nos fundamentos da formação docente. Dizia o relator que sempre que se pensa a respeito da formação docente duas idéias são discutidas: a necessidade de uma política nacional de formação de professores e o perfil profissional do professor. Para ele essas duas idéias não dão a dimensão real do problema da formação de professores, pois a primeira não dá conta da diversidade regional do país e a segunda fixa-se na figura individual do professor. O Brasil, por ser um país continental, deveria apenas possuir diretrizes gerais de formação de professores, como já havia feito a própria LDB, e a relação professor – aluno precisaria sair de um ensino preceptorial coletivo para transformar-se em uma relação institucional. A formação do professor deveria ser centrada na realidade da escola como instituição social, que permitiria ao aluno a passagem da esfera familiar para a esfera do mundo público; a relação preceptorial, segundo ele, nunca pertenceu realmente ao mundo público, embora ela tenha influenciado o imaginário pedagógico das instituições escolares no país. Dessa forma, argumentava o relator, ao se pensar em um projeto de formação de professores, o importante não seria traçar o perfil do professor desejado, mas sim pensar a *instituição escolar* (INDICAÇÃO CEE/CP Nº 07, 2000).

A Indicação CEE/CP Nº 07/2000 é um estudo pedagógico a respeito da formação de professores no Brasil. O relator ao fazer suas considerações colocou o eixo da formação do professor na realidade da *instituição escolar* e não no *perfil individual do professor* a ser formado. Mas a legislação anterior, Deliberação

07/2000, que regia os trâmites burocráticos de apresentação do projeto institucional ao Conselho Estadual, fazia a exigência que se traçasse o perfil do profissional a ser formado (Deliberação 07/2000).

Um pedido de autorização legal de funcionamento de curso de uma instituição escolar é um documento importante, pois os elementos de organização dos tópicos do projeto podem evidenciar a opção pedagógica da instituição. As instituições municipais superiores podem ficar muitas vezes amarradas às exigências exageradas das normas legais e dos gabinetes técnicos do Conselho. A Indicação CEE/CP Nº 07/2000 pretendeu dar total liberdade às instituições superiores municipais na elaboração de seus projetos, no entanto a estrutura de controle do próprio Conselho Estadual de Educação, por meio de sua assessoria técnica, ainda não estava preparada para esta margem de liberdade.

Penso que o professor Azanha e os outros conselheiros que aprovaram a Indicação CEE/CP Nº 07/2000 e Deliberação CEE/CP Nº 08/2000 idealizaram maior flexibilidade e liberdade às escolas superiores isoladas, na elaboração do seu projeto pedagógico, por acreditarem que este era o caminho correto para a construção da identidade de cada estabelecimento escolar ao interpretarem a atual LDB. Essa liberdade de elaboração do projeto institucional foi reafirmada mais uma vez na Indicação CEE/CE Nº 12/01: “ *Em oposição ao modelo único, recomenda-se que a busca de novos padrões de formação docente seja permanente, pois inúmeros caminhos são possíveis e, cada projeto deve ser a exploração de uma dessas possibilidades*”. (INDICAÇÃO CEE/CE Nº 12, 2001, p. 5 - 6).

A Indicação CEE/CE Nº 12/01 tratava do assunto *Significado da Experimentação Educacional*, sendo redigida também por José Mário Pires

Azanha. No texto o relator colocava a diferença de concepção entre experimentação científica e experimentação educacional, pois segundo ele tratava-se de categorias de estudo diferentes. Enquanto a experimentação científica trabalhava para responder questões de conhecimento da realidade, a experimentação educacional traçava o caminho para o desenvolvimento de objetivos de um particular projeto de educação, que se firmaria em valores de um determinado contexto-histórico social. A avaliação do projeto experimental institucional deveria pautar-se pela coerência entre os rumos escolhidos e as condições pedagógico-administrativas da instituição, diferentemente das experimentações científicas, as quais seriam confirmadas mediante hipóteses conclusivas. O conceito de experimentação educacional exposto na Indicação CEE/CE 12/01 sugeria um projeto de licenciaturas de ensino superior a partir da realidade de cada região, projeto este permanentemente reformulável, dependendo das condições específicas de cada situação, em atendimento ao princípio constitucional do *pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas*, reafirmado na atual LDB (INDICAÇÃO CEE/CE Nº 12, 2001).

As orientações do CEE continuavam dentro do mesmo espírito ainda na Indicação CEE/CP Nº 21/2002. A Indicação CEE Nº 21/2002 é mais uma diretriz explicativa dos rumos que o projeto educacional das instituições deveria trilhar, tendo em vista a liberdade das escolas na proposição de seus projetos pedagógicos. A forma como essa Indicação foi redigida e concebida rompia com os atuais modelos de projetos de cursos elaborados pelas instituições, estruturados a partir de disciplinas tradicionalmente aceitas pela comunidade acadêmica.

Pensar primeiramente no *conceito de vida escolar*, adequar esse conceito à realidade de cada instituição e a partir do coletivo da escola escolher os conceitos mais adequados para o desenvolvimento das finalidades do projeto institucional, tecendo *blocos conceituais*, certamente será tarefa desafiante às escolas superiores do ponto de vista pedagógico e institucional. Delimitar *blocos de conceitos* que tenham certa afinidade entre si e, a partir daí, partir para a escolha das disciplinas dentro de cada bloco, significava um rompimento com a estrutura tradicional de elaboração de curso da maioria das instituições isoladas de ensino superior envolvidas. Essa perspectiva de construção do projeto institucional proporcionaria às instituições bastante liberdade para sua elaboração, porém necessitaria de profissionais sensíveis à inovação e bastante qualificados para uma outra concepção pedagógica, no rompimento com os modelos tradicionais baseados na fragmentação de disciplinas colocadas na matriz curricular dos cursos. A escolha de conceitos adequados para o projeto institucional dos ISES poderia caminhar na direção da construção de um *bloco conceitual comum* para todos os cursos pretendidos, *bloco conceitual comum* que se desmembraria em disciplinas para as diferentes licenciaturas (INDICAÇÃO CEE/CE Nº 21, 2002).

A fragmentação dos cursos por disciplinas e o roteiro curricular previamente delineado por modelos eram situações que deveriam ser evitadas, pois contrariavam a idéia do Instituto Superior de Educação como experiência educacional inovadora. As idéias pré-estabelecidas no imaginário da comunidade escolar precisavam ser repensadas e ressignificadas para que o novo *locus* de formação pudesse realizar o objetivo de afirmar-se como um novo modelo de formação profissional.

Essa grande margem de liberdade para elaboração dos projetos experimentais na Indicação CEE/CP Nº 07/2000, Deliberação CEE/CP Nº 08/2000 e Indicação CEE/CE Nº 21/2002 na legislação estadual paulista foi mais tarde atrelada às diretrizes normativas da Indicação CEE/CP Nº 22/2002, pois esta detalhava em demasia a proposição dos cursos normal superior e o de pedagogia pelas escolas, suprimindo a liberdade anterior das outras regulamentações (INDICAÇÃO CEE/CES Nº 22, 2002).

O cipoal de legislação continuava com a Indicação CEE/CES Nº 31/2003 e Deliberação CEE/CP Nº 32/2003, que regulou a avaliação institucional para que esta se constituísse no pilar básico da tomada de decisões a respeito da vida institucional. Além disso expunha também a forma de organização das instituições isoladas de ensino superior no Estado de São Paulo, de modo que os institutos superiores de educação poderiam ser autorizados pela fusão de licenciaturas já em processo de transformação nas escolas e/ou caso de autorização pela primeira licenciatura. A autorização de funcionamento das instituições isoladas teria validade por três anos, sendo renovável, dependendo de avaliação do CEE. O prazo de avaliação e renovação de credenciamento das universidades seria de cinco anos.

Todo esse *corpus* legal amarrou de certo modo o projeto pedagógico da escola, ao invés de contribuir para sua autonomia. O sonho idealizado por José Mário Pires Azanha de fazer com que as escolas tivessem autonomia na elaboração de seus projetos pedagógicos foi sendo modificado pelas regulamentações posteriores, realizadas a partir do segundo semestre do ano de 2.002, data em que o saudoso professor foi se afastando do Conselho Estadual de Educação por problemas de saúde e as novas regulamentações foram

surgindo.

A idéia dos ISES proposta nas Indicações e Deliberações, as quais tiveram o professor Azanha como relator, poderiam ter significado um marco para a transformação das instituições isoladas de ensino superior da rede estadual paulista. Será que restou nos projetos das escolas algum indício da mudança de mentalidade proposta nessas regulamentações?

Em 20/12/2002 houve uma reunião no Conselho Estadual de Educação a respeito da implantação dos ISES nos sistemas municipais de ensino. A reunião teve como coordenador o professor conselheiro Arthur Fonseca Filho, que foi assessorado pela também professora Ada Pellegrini Grinover. Os dirigentes de escolas superiores municipais presentes à reunião tinham muitas dúvidas a respeito da implantação dos ISES, e o debate sobre o assunto esquentou o ânimo dos participantes. A legislação que se consolidava para apresentação do projeto institucional era um calhamaço, segundo as próprias palavras do conselheiro Arthur Fonseca Filho. Anexo a este trabalho está transcrito o conteúdo gravado de parte desta reunião. (Anexo E)

A análise do projeto político-pedagógico de uma instituição municipal no Estado de São Paulo poderá nos levar a perceber se houve alguma influência no projeto da instituição das idéias propostas pelo conselheiro José Mário Pires Azanha e se a legislação do Conselho Estadual de Educação conduziu essa instituição superior municipal pesquisada a uma proposta pública de qualidade para a formação de professores.

Esta parte do trabalho teve a intenção de recolher dados significativos a respeito da responsabilidade dos órgãos normativos dos sistemas de ensino ao regulamentarem os Institutos Superiores de Educação. Essa legislação auxiliará a análise de dois projetos de Institutos Superiores de Educação, pertencentes a duas categorias administrativas: estadual e federal.

Colocarei nomes fictícios nas escolas que serão objeto de análise neste trabalho, para preservação de sua privacidade. Analisar-se-á no 4º capítulo desta pesquisa o projeto político-pedagógico do Instituto Superior de Educação Alfa, pertencente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Alfa, entidade de categoria administrativa municipal isolada, situada no Estado de São Paulo e o projeto de Instituto Superior de Educação Beta, pertencente ao Instituto de Ensino Superior Beta, escola isolada da categoria administrativa privada também no Estado de São Paulo.

A análise dos respectivos projetos poderá indicar se houve influências dos aspectos teóricos-conceituais, políticos e legislativos expostos nos capítulos já desenvolvidos para a elaboração dos ISES. O denominador comum entre as duas escolas de ensino superior a serem analisadas é além de sua localização geográfica, ambas no interior do Estado de São Paulo, também o objetivo de implantação de um novo *locus* de formação docente.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Alfa pertence a uma fundação municipal criada na década de sessenta e situa-se no interior do Estado de São Paulo, o qual é o Estado com maior número de fundações municipais de ensino superior. Esse modelo de instituição superior pública isolada intensificou-se na década de 1.960 em nosso Estado, em decorrência de influência do projeto do

IPES¹⁵, que já naquela década era favorável à diversificação institucional em nível superior.

O Instituto de Ensino Superior Beta é uma escola de ensino superior particular fundada em 1.997, também no interior do Estado de São Paulo, que começou a funcionar com cursos de bacharelado em administração de empresas para depois começar a trabalhar com licenciaturas em 2003.

A escolha de dois projetos pertencentes a duas instituições localizadas no Estado de São Paulo, tem os seguintes motivos: a) o objeto de estudo deste trabalho delimita-se geograficamente no Estado de São Paulo; b) os projetos dos ISES das escolas superiores escolhidas para análise pertencem a sistemas de ensino diferenciados; c) o Estado de São Paulo sempre foi considerado ao longo da história educacional brasileira como modelo para outros Estados na formação de professores.

¹⁵ Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

CAPÍTULO 4

4. ANÁLISE DE PROJETOS DE INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO

4.1 Introdução

O objeto de estudo deste trabalho - o ISE - será analisado por meio de dois projetos elaborados por isoladas instituições de ensino superiores localizadas no interior do Estado de São Paulo, porém pertencentes a dois sistemas de ensino distintos: sistema estadual de ensino paulista e sistema federal de educação. A análise dos projetos caminhará dentro do espírito deste trabalho, que é de política educacional. Elegeremos categorias que emergiram dos discursos pesquisados no transcorrer dos capítulos anteriores deste trabalho e que darão sustentação às argumentações apresentadas neste capítulo.

Nomearemos os projetos e as instituições pesquisadas de forma diferente da original para preservação de sua privacidade. Os projetos pesquisados são os seguintes: a) projeto político-pedagógico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA, pertencente ao sistema estadual de ensino paulista, sob a supervisão do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo; b) plano de desenvolvimento institucional do Instituto de Ensino Superior BETA S/C Ltda, pertencente ao sistema federal de ensino, sob a supervisão do Conselho Nacional de Educação.

Elaborar um projeto político-pedagógico pressupõe pensar na utopia, não como o lugar do impossível, mas como o espaço aberto para realização da realidade pretendida. O projeto político-pedagógico não escapa à historicidade e à

política, pois está fincado em raízes de uma realidade presente, tendo em vista a realidade futura. O projeto tende a superar uma situação de contexto existente criando o novo pela razão, emoção e ação (VALE, 1995).

O projeto político-pedagógico de uma escola é uma carta de intenções, na qual se pode projetar o caminho que a escola pretende percorrer. No entanto, sabemos que as práticas sociais vigentes tanto do exterior como no interior das escolas influenciam o roteiro previamente desenhado pelos atores pedagógicos. Nem por isso o projeto político-pedagógico perde sua vital importância de ser configurado como um espaço aberto para a realização de utopias educacionais. Consideremos desse modo o projeto político-pedagógico como resultado de uma síntese de lutas entre atores pedagógicos internos e externos à escola, poder público, teorias pedagógicas e sociedade.

Delimitaremos o texto dos projetos ISE ALFA e ISE BETA ao campo discursivo da educação ao situá-lo em três espaços dominantes: dos atores da instituição escolar, das normas do sistema e das concepções pedagógicas. Trabalharemos nesses espaços discursivos de forma que possamos compreender os discursos produzidos como reflexos e fragmentos de realidade e as relações produzidas nos espaços discursivos como frutos de natureza ideológica. Consideraremos os discursos como frutos da construção de práticas concretas vivas e de relações históricas (BAKHTIN, 1999).

Os documentos selecionados - dois projetos de ISES – serão trabalhados por meio da técnica de análise do discurso com a seleção das seguintes categorias: *adequação, emancipação e conciliação*.

4.2 A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS ALFA E O INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA foi instituída em 1.966 em uma fundação municipal no interior do Estado de São Paulo com o objetivo de formar professores e especialistas de educação para o antigo ensino de 1º e 2º graus do município e adjacências. Essa escola superior era voltada para alunos que não podiam se deslocar para outras cidades, assim como para formar os professores que já atuavam no magistério nas escolas da região.

A sustentação teórica do projeto inicial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA foi realizada com o auxílio de um professor de metodologia da Universidade de São Paulo, professor José de Arruda Penteado, o qual se inspirava na proposta institucional dos *Teachers College* dos Estados Unidos para a proposição desse projeto inicial de formação de professores. O grupo que atuou na estruturação da faculdade e dos cursos de licenciatura presenciou um momento histórico de grande repressão política na década de 1.960 pelo governo militar. O projeto pedagógico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi considerado inovador na região, pois instituiu várias modificações como: regime semestral de créditos, proporção de uma aula teórica para quatro aulas práticas, participação dos alunos nas aulas, mudança na avaliação escolar, (de modo que os alunos pudessem realmente aprender ao invés de apenas sedimentar informações) e arquitetura do prédio contemporânea.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA organizou-se no município como instituição isolada municipal em moldes mais voltados à

inspiração americana do que francesa, provavelmente por influência de estudos do IPES¹⁶ e da USAID¹⁷ (RIBEIRO, 2002).

Atualmente, em tempos de reformulação institucional, impulsionada pela nova LDB, Lei 9394/96, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA apresenta um novo projeto institucional de formação de professores - o ISE ALFA - homologado por sua Fundação Municipal e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. O Projeto ISE encaminhado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA ao Conselho Estadual de Educação cujo processo constou como CEE nº 319/2003, teve aprovação pelo Parecer 190/04 da Câmara de Educação Superior, relatado pelo Conselheiro Ângelo Luiz Cortelazzo.

Aprovou-se a criação do Instituto Superior de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA pelo prazo de cinco anos, nos termos do Projeto Pedagógico encaminhado pela Instituição, e autorizou-se o funcionamento do curso normal superior, contendo as licenciaturas para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, com 120 vagas, sessenta no período diurno e sessenta no período noturno. As licenciaturas em matemática, ciências biológicas, letras, artes plásticas e história também tiveram seus projetos modificados e aprovados para fazer parte da composição do ISE com o mesmo número de vagas. Os cursos de bacharelado já devidamente autorizados em administração, ciências contábeis, psicologia e biologia funcionarão no mesmo prédio, separados em blocos distintos, muito embora haja articulação entre as duas unidades de ensino.

¹⁶ Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais. RIBEIRO. Maria das Graças. Educação Superior Brasileira: Reforma e Diversificação Institucional. p. 131

¹⁷ United States of Agency Development – Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento

O ISE ALFA será analisado dentro de uma visão político-pedagógica, tanto em relação à sua proposta como também aos seus elementos constitutivos. Vamos começar o estudo do documento apresentado pela instituição e denominá-lo de projeto político-pedagógico pelo fato de representar o posicionamento da escola em relação às concepções educativas da instituição e sua relação com a sociedade.

De acordo com a Deliberação CEE/CP 07/2000 as exigências legais para autorização, funcionamento e reconhecimento de habilitações de novos cursos dependia de a instituição apresentar projeto pedagógico, o qual deveria conter os seguintes itens: perfil do profissional a ser formado; objetivos gerais e específicos do curso ou habilitação; descrição do currículo pleno oferecido com ementário das disciplinas/atividades; bibliografias básicas que explicitem a adequação da organização pedagógica ao perfil profissional definido; número de vagas iniciais e turnos de funcionamento; relação de docentes e especificação da composição percentual de doutores, mestres, especialistas e graduados; termo de compromisso referente à instalação do curso ou habilitação, no caso de aprovação prévia do projeto (DELIBERAÇÃO CEE 07/2000).

Analisaremos o Projeto ISE ALFA com todos os elementos solicitados pela Deliberação 07/2000, porém sem a seqüência dada pela deliberação, pois obedeceremos à ordem discursiva do projeto elaborado pela instituição.

4.2.1 Diretrizes Básicas do ISE ALFA

Ao focalizarmos este objeto de estudo pela técnica da análise do discurso, vamos proceder ao diálogo de diferentes discursos formulados pelos atores

envolvidos neste cenário de análise: o discurso pedagógico da instituição, os discursos legais do CNE e CEE e discursos de outros atores do campo discursivo pedagógico. Delimitaremos a posição e o lugar de cada texto discursivo para a compreensão da polifonia dos discursos no contexto educativo, discursos que estão imersos em relações de poder e saber. A análise do campo discursivo contido no projeto terá como base o interdiscurso da própria instituição e sua interação com os discursos legais e pedagógicos, que de certa forma influenciaram a composição do Projeto ISE concebido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA apresentou seu projeto político-pedagógico do ISE ao Conselho Estadual de Educação seguindo preceitos muito mais pedagógicos do que burocráticos. Ao analisarmos o conjunto de seu projeto político-pedagógico percebemos que a tônica do projeto alicerça-se muito mais na proposta pedagógica da escola, do que no perfil do profissional a ser formado. Basear uma proposta de formação de professores no perfil do professor a ser formado de certa forma individualiza a questão da formação na relação professor-aluno e a desloca do eixo central, que é da relação da vida escolar (AZANHA, 2001).

O posicionamento pedagógico da instituição ALFA revela elementos discursivos de diferentes espaços pedagógicos como: dos atores envolvidos no ambiente escolar, das teorias educacionais pedagógicas, assim como da legislação - em especial a Indicação CEE/CP 07/2000 - cujo relator foi o professor José Mário Pires Azanha. Esses elementos detectados no projeto remetem à categoria de análise da *adequação*. As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores - Parecer CNE/CP 09/2001 - e a Resolução CNE/CP

01/2002 influenciaram o texto do projeto na formulação de seu quadro curricular. Os elementos constitutivos de formulação do projeto foram baseados no conteúdo discursivo da Deliberação CEE/CP 07/2000, que normatizou os pedidos de credenciamento e autorização de novos cursos na rede estadual de ensino superior, de acordo com os aspectos legais e operacionais dos projetos.

O Projeto ISE ALFA valorizou a proposta pedagógica da escola como elemento primeiro de seu plano, ao deslocar o foco tradicional de formação de professores do desenho *do* perfil profissional para as relações entre escola e sociedade, de acordo com os valores culturais da instituição. Esta inverteu a ordem de prioridade do seu projeto de formação de professores ao eleger um outro paradigma para o desenvolvimento de sua proposta. Diz o ditado popular que todos os caminhos levam a Roma. Todos os caminhos podem realmente levar a Roma, porém o problema é a caminhada teleológica que se faz, e por que se faz. A instituição, ao eleger outra concepção pedagógica para elaboração de seu projeto, pretendeu exercer sua autonomia e caminhou para o *discurso da emancipação*. Segundo o texto do projeto: “ *A ação fundamental de um projeto pedagógico é levar o educando à consciência de si, daquilo que fez dele o que ele é, e de uma subjetividade capaz de incorporar na consciência do eu a existência do outro*” (PROJETO PEDAGÓGICO DO ISE ALFA, 2003, p.8).

O texto remete à formação do pensamento crítico como ação fundamental para o reconhecimento das diferentes influências discursivas na construção da subjetividade do aluno, na descoberta do eu em sua relação com o outro. O outro é percebido como parte da subjetividade do eu; dessa forma esta proposta pedagógica busca a alteridade como princípio formador da consciência do professor. A transformação do ser humano só será possível em sua relação com

o outro. A incorporação desse valor pelos sujeitos escolares só se processará a partir da vivência do conceito de alteridade nas relações institucionais de trabalho na escola, ou seja, em sua prática social.

O mundo capitalista ocidental, cuja doutrina moral máxima é o cristianismo, ao longo de sua história tem elaborado discursos em prol do próximo. A máxima cristã é *ame o próximo como a si mesmo*. No entanto, no decorrer dessa mesma história as relações capitalistas têm mostrado a individualização e competição nas relações humanas. Se a ideologia é o véu que encobre as relações de trabalho de uma determinada sociedade, a educação escolar situada no campo ideológico pode também camuflar os reais problemas vividos pela sociedade capitalista.

Uma escola superior de formação de mestres precisa ter a clara compreensão do que ela significa no contexto histórico e político de um país, além de avaliar suas reais possibilidades de transformação da sociedade. Segundo o discurso pedagógico da instituição, uma das preocupações de um projeto pedagógico é encaminhar o educando à consciência de si e daquilo que fez dele o que ele é, na incorporação de uma subjetividade capaz da inclusão do outro, por isso a formação geral do educando torna-se fundamental para desencadear esse processo. A formação geral e a aquisição de valores sociais vivenciados na *práxis* escolar são ferramentas pelas quais os atores do projeto depositam confiança para a construção da subjetividade do professor (PROJETO PEDAGÓGICO ISE ALFA, 2003).

A construção da subjetividade do professor exige uma nova dinâmica na estruturação dos cursos, o que foi constatado após a ampliação da rede física do ensino básico no Estado de São Paulo, que colocou em xeque o modelo tradicional de formação de professores, devido às grandes mudanças de ordem

tecnológica e de empobrecimento crescente de setores cada vez mais amplos da população. A crise de valores, o desemprego e as modificações econômico-sociais de certa forma desencadearam uma mudança na escola, a qual terá que desempenhar papel relevante na sociedade, no atendimento às novas gerações. O desenvolvimento da cidadania torna-se, desta forma, pedra angular no projeto pedagógico da escola (PROJETO PEDAGÓGICO ISE ALFA, 2003).

Mais do que simplesmente “compreender”, acreditamos que a escola básica pode criar algumas das condições necessárias para que os seus alunos venham a exercer de fato a cidadania. (...) A escola básica não é o espaço da formação profissionalizante; ela é o tempo da formação e da aquisição de parâmetros axiológicos.” (PROJETO PEDAGÓGICO DO ISE ALFA, 2003, p. 8).

Os discursos legais têm provocado em determinadas épocas muitos problemas, quanto à viabilidade de suas normas no confronto com o real. Os sentimentos de descrença dos atores escolares pelas reformas educacionais revelam as situações da realidade e suas contradições sociais. As instituições escolares muitas vezes se utilizam do *discurso da conciliação* para a convivência pacífica com os sistemas de ensino.

O projeto diz que a escola básica não é o espaço da formação profissionalizante, mas o tempo de desenvolver nos alunos a aquisição de conhecimentos que os despertem para os valores humanos, o sonho, a criatividade, a esperança e a ciência. O tom do discurso remete à lembrança da Lei 5.692/71, que havia transformado o ensino médio em profissionalizante, o qual se transformou em um problema mal resolvido para quase todas as escolas de nível médio. Assim os interlocutores do projeto destacam a importância da formação geral na formação do aluno do ensino básico, para que essa formação possa contribuir para a estruturação do sonho do Paraíso Perdido. Segundo eles,

a educação do aluno deverá ser encaminhada para a direção do dever-ser, nunca do que ela é. Essa concepção pedagógica coloca a educação como um processo contínuo de mudanças para o despertar da cidadania plena. Esta não seria simples compreensão, mas sim o exercício na vida dos sujeitos concretos. Segundo o projeto: “ *Embora a educação para a cidadania não seja uma responsabilidade exclusiva dos professores, não há dúvida de que eles desempenham um papel fundamental nesse processo*” (PROJETO PEDAGÓGICO ISE ALFA, 2003, p. 8).

A perspectiva político-pedagógica do projeto é bastante marcante na apresentação das diretrizes que nortearão a estruturação do Instituto Superior de Educação. O fato de atribuir à formação geral dos alunos uma importância vital para a formação do futuro professor é um índice que mostra a preocupação da instituição com o desenvolvimento de uma visão político-pedagógica no futuro educador. A educação do futuro professor é concebida como elemento de possibilidade para a transformação da sociedade. É interessante observar que os interlocutores do projeto têm a consciência do lugar de onde eles falam e para quem eles se dirigem. O *discurso da emancipação* é bastante marcante na proposta pedagógica do projeto.

Um projeto educacional para o reencontro e para a mudança implica também, e principalmente, a recuperação da função crítica do saber, pois num mundo em crise, tanto a educação como a cultura de que faz parte tendem a refletir a desorientação típica do conjunto.” (PROJETO PEDAGÓGICO DO ISE ALFA, 2003, p. 9).

A alteração ocasionada pela atual LDB em relação às instituições isoladas, colocando como exigência legal a sua transformação em ISES, originou por parte das instituições uma certa desconfiança em relação às mudanças pretendidas.

Alie-se à desconfiança dos atores pedagógicos a preocupação com os rumos que o país estava e está tomando em relação às políticas públicas e ao panorama internacional. O capítulo 2 deste trabalho apresentou discursos referentes aos ISES produzidos por diferentes atores do cenário pedagógico preocupados com a implantação dessas instituições superiores, assim como mostrou a indiferença do poder público em relação às escolas públicas de nível superior.

O *discurso de adequação* do projeto político-pedagógico ISE ALFA mostra claramente a preocupação da instituição com o resgate de uma escola pública transformadora, inclusiva e atenta às políticas públicas geradas pelo poder coercitivo do Estado Nacional. Também convém lembrar a preocupação de educadores ligados ao Conselho Estadual de Educação em relação aos ISES. Citaremos o do professor e conselheiro José Mário Pires Azanha, o qual acompanhou durante algum tempo as mudanças que seriam implementadas nos sistemas de ensino em relação à formação de professores da escola básica. Segundo as palavras do relator da Indicações CEE 07/2000:

Não convém modificar o quadro atual sem uma visão clara do que se quer e de por que se quer. Ainda está na memória de todos o estrago institucional feito a partir da Lei nº 5.692/71, quando o antigo e respeitável curso normal foi substituído por uma mal concebida e confusa “habilitação para o magistério de 2º grau” (INDICAÇÃO CEE 07, 2000, p. 8).

A modificação pretendida pela legislação de formação de professores, ou seja, a modificação das antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Institutos Superiores de Educação foi acentuadamente marcada no discurso de Azanha como algo problemático que exigia bom senso e cautela na aplicação da norma legal. A maior cautela configurava-se com relação ao modelo único de formação, pois segundo ele as instituições deveriam buscar sua identidade

própria na elaboração de um projeto pedagógico que fosse singular. Por outro lado as instituições isoladas municipais tiveram dificuldades em apreender o sentido da experimentação educacional, fato que levou o CEE a realizar várias reuniões explicativas no decorrer do processo de transformação dessas instituições.

A experimentação educacional abriu um leque de possibilidades de realização de novos projetos educacionais de formação de professores no Estado de São Paulo, cada qual de acordo com sua realidade regional. O Instituto Superior de Educação ALFA é um exemplo do esforço de compreensão de uma nova proposta de formação de professores para a educação básica. A possibilidade da experimentação educacional neste projeto não poderia deixar de ter como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho como nos determina a atual LDB, Lei 9.394/96, somando-se a essas finalidades a escolha pela instituição do desenvolvimento de conceitos importantes como os de: alteridade, autonomia, democracia e solidariedade. Esses conceitos estruturantes da proposta pedagógica irão desenhar o perfil do futuro profissional a ser formado.

Nota-se, ao analisar este projeto, que o discurso proferido pela instituição está impregnado da presença de outros espaços discursivos, como sinal de resposta aos atores de outros cenários: o legal e pedagógico. Segundo BAKHTIN o discurso é produzido com o discurso do outro, ele não nasce descolado do momento histórico e social, e cada signo ideológico não é apenas reflexo, sombra da realidade, mas também um fragmento dessa mesma realidade (BAKHTIN, 2000).

4.2.2 Objetivos do Instituto: questões pedagógicas gerais e específicas

O objetivo último do ISE é contribuir efetivamente para o processo de democratização do ensino básico em nosso país. Para tanto, não basta simplesmente assegurar o acesso de todos à escolarização formal, transferindo os mecanismos de exclusão social e cultural do lado de fora para o espaço interno das dependências escolares.” (PROJETO PEDAGÓGICO DO ISE, 2003, p.10).

O *discurso de emancipação* colocado nos objetivos gerais do ISE aponta diferenças de classes sociais existentes em nosso país e o poder de exclusão que as afeta. Os interlocutores do projeto mostram que o simples acesso das classes desfavorecidas ao ensino superior não garante o processo de democratização da sociedade. Mais uma vez nota-se no discurso da sociedade civil, neste caso da instituição analisada, o poder coercitivo que possui as normas emanadas pela classe política.

Ao se atribuir à democratização da sociedade o maior acesso dos estudantes à escola, dá-se a transferência dos problemas sociais e econômicos da sociedade para o ambiente escolar. Não é com aumento de vagas nas instituições privadas que o Estado irá democratizar a educação em nosso país. Mesmo as instituições municipais ligadas às fundações que são consideradas de caráter público sobrevivem às custas de mensalidades pagas pelos alunos. A maioria das prefeituras municipais não tem repassado verbas para as fundações municipais nestes últimos anos, e as mensalidades são o recurso pelo qual as instituições garantem sua sobrevivência. Estudo realizado pelo CEE¹⁸ em 1995 mostra que as instituições estão quase que abandonadas pelas prefeituras

¹⁸ Estudo realizado pelo CEE em 1995 - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. “*Ensino Superior Municipal no Estado de São Paulo.*” p. 31

municipais, que estão comprometidas com o repasse e aplicação de verbas do FUNDEF¹⁹.

As faculdades isoladas municipais que possuem cursos de formação de professores deveriam receber mais apoio dos municípios da região, nas quais estão localizadas, pelo fato de trabalharem com professores que futuramente irão educar alunos do ensino básico. Sem dúvida a formação do professor é função importantíssima que o Estado Nacional (seja ele um ente municipal, estadual ou federal) não poderia relegar em sua maior parte à iniciativa privada.

Os objetivos gerais do Projeto ISE ALFA apontam para o estabelecimento de uma educação comprometida com a solidariedade e com valores mais permanentes para a estabilidade democrática da nação. Os interlocutores do projeto acreditam no poder de colaboração da educação para a transformação da sociedade. As palavras-chave utilizadas nos objetivos gerais do projeto são: resgatar, fortalecer e incrementar a função crítica do saber para a formação do indivíduo no mundo contemporâneo (PROJETO PEDAGÓGICO ISE ALFA, 2003).

Resgatar quer dizer liberar, livrar do cativeiro, recuperar - palavras dos atores do projeto, que mostram a preocupação com a educação que aí está. *Resgatar* é um termo forte, pois só se pode resgatar o que se perde. Essas perdas educacionais acontecem no momento em que as relações entre poder e saber de uma determinada sociedade estão em desequilíbrio de classes sociais. Saber é poder. Numa sociedade dividida em classes sociais o saber é um capital importante para manutenção das desigualdades sociais, portanto deve ser privilégio de poucos. Daí a cooptação de intelectuais pelo poder político ser uma necessidade para manutenção da hegemonia do Estado. Portanto, o resgate da

¹⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

função crítica do saber passa pela luta de classes. Não é simplesmente um objetivo neutro do ponto de vista político, mas um posicionamento de atores sociais compromissados com a transformação da sociedade que aí está.

Para formar cidadãos é preciso, segundo os autores do projeto caminhar para o sonho de construção de sociedade mais justa. Esse discurso ético encontra-se fincado no campo discursivo da educação. Dificilmente encontraríamos um *discurso de emancipação* que não celebrasse a vida solidária e a cidadania. Há pluralidade de vozes no discurso da instituição ALFA como forma de diálogo entre os discursos produzidos nos espaços discursivos diferenciados do campo da educação. Quem fala é a instituição, através da síntese de diferentes vozes produzidas no campo discursivo da educação. Os autores do projeto contestam, incorporam e dialogam com as idéias que estão postas no cenário pedagógico e legal, ao se manifestarem por meio do discurso do projeto, dentro de seu próprio espaço discursivo (PROJETO PEDAGÓGICO ISE ALFA, 2003).

Os objetivos específicos do Instituto Superior de Educação ALFA são a formação de professores para toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio com as diferentes licenciaturas. O curso de pedagogia irá formar o docente do curso normal de nível médio e o profissional com especialização em administração escolar. Há um programa de formação especial em administração escolar para alunos das licenciaturas em forma de especialização, o que mostra o *discurso de adequação* às normas legais.

O Projeto ISE ALFA vem amarrado com a licenciatura do curso normal superior e o elenco de disciplinas e ementas do respectivo curso. O fato de o projeto desta escola estar amarrado à licenciatura do curso normal superior

evidencia a mudança proposta pela atual LDB, ou seja, formar professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no curso normal superior. Praticamente o curso normal superior é que dará amparo às disciplinas pedagógicas do instituto, este funcionando aos moldes de um centro de educação. Novamente o *discurso de adequação* às normas se apresenta no projeto.

Na estruturação curricular do Instituto Superior de Educação são evidenciadas duas dimensões pedagógicas do projeto: dimensão teórico-científica e dimensão técnico-prática, inspiração dos escritos pedagógicos de LIBÂNEO.

- Dimensão teórico-científica: inclui a formação geral e a formação pedagógica que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social e a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se;
- Dimensão técnico - prática: visa à preparação profissional específica para a *docência*. (PROJETO PEDAGÓGICO DO ISE ALFA, 2003, p.13)

Nesta parte do projeto percebe-se também a influência do campo discursivo do Conselho Nacional de Educação por intermédio do Parecer CNE/CP 09/2001, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. O projeto especifica que as duas dimensões: a teórica e a prática, não podem ser tomadas isoladamente, mas sim trabalhadas de forma que haja uma contínua associação entre elas. A estrutura da proposta curricular está exposta no Quadro 1.

QUADRO 1

DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DO PROJETO ISE ALFA

DIMENSÃO TEÓRICO-CIENTÍFICA	DIMENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA
Formação Acadêmica Geral: <i>Filosofia</i> <i>Sociologia</i>	Formação profissional específica para a docência <i>Didática</i>
Formação Pedagógica: <i>Psicologia da Educação</i> <i>História da Educação</i> <i>Política Educacional</i>	
Formação Acadêmica Específica	

(FONTE: PROJETO PEDAGÓGICO DO ISE ALFA, 2003, p. 13 -14)

Além dessas dimensões a matriz curricular foi organizada por meio de eixos, ao tomar por referência o conjunto das competências para a formação do professor. O discurso da pedagogia das competências influenciou o país, a partir da década de 1.990, estendendo seu alcance aos técnicos do MEC e conselheiros do Conselho Nacional da Educação e essa influência encontra-se claramente exposta no Parecer CNE/CP 09/2001. A título de exemplificação citaremos nomes de algumas educadoras que compuseram a comissão de trabalho responsável pela elaboração desse Parecer: Eunice Durham (Câmara de Ensino Superior), Guiomar Namó de Mello (Câmara de Educação Básica) e Maria Inês Laranjeira (integrante do grupo de trabalho do MEC). Essas intelectuais são conhecidas no universo dos educadores e defendiam na época o discurso do poder político dominante.

Segundo tese de doutorado de Laranjeira: “ *Na concepção de um projeto de curso de formação de professores, portanto dado um perfil profissional de professor, a tarefa seguinte é de definir quais competências esse aluno deve desenvolver para constituir aquele perfil* ” (LARANJEIRA, 2003, p. 122, 123).

O discurso de conciliação a respeito das competências esquentou o debate acadêmico pela forma como os diferentes interlocutores analisavam as diferentes dimensões da competência: técnica, política e ética. Segundo Rios a competência ética é inerente às competências e realiza a mediação entre a competência política e a técnica (RIOS, 1994). O enfoque principal das competências (para alguns educadores) estava centrado na competência técnica, enquanto para outros, na política. São visões parciais a partir das opções pedagógicas e do lugar em que se encontravam os diferentes atores escolares.

Em relação aos aspectos operacionais para o desenvolvimento de capacidades para intervenção no mundo natural e cultural, acredita-se que as competências sejam fundamentais, desde que elas não se transformem em concepções nucleares na orientação de cursos de formação de professores. Observamos no texto do Parecer CNE/CP 09/2001 e na Resolução CNE/CP 01/2002 uma predominância da linguagem da pedagogia das competências, o que à primeira vista pode induzir o leitor desprevenido a uma interpretação tecnicista da educação e influenciar as instituições a optarem em seus projetos por essa visão pedagógica.

Desta forma o discurso das competências não poderia deixar de aparecer no texto do Projeto ALFA. Nota-se a influência do Parecer CNE/CP 09/2001 e Resolução CNE/CP 01/2001 na composição da matriz curricular do ISE estruturada em dois eixos: o eixo articulador e o eixo formador. No eixo articulador

escolheu-se a prática pedagógica como elemento de articulação dos eixos formadores, evidência da modificação de um modelo de formação profissional de racionalidade técnica para a racionalidade prática.

QUADRO 2
EIXOS DA MATRIZ CURRICULAR DO ISE ALFA

TEMAS/COMPETÊNCIAS	EIXO ARTICULADOR	DISCIPLINAS/ATIVIDADES
Educação e Sociedade Educação e Desenvolvimento Humano Educação e Formação	Atividades teórico-práticas; Atividades de campo e extensão; Pesquisa pedagógica; Iniciação científica; Projetos de intervenção; Grupos de estudos; Eventos.	Didática Estágio Curricular Supervisionado Metodologia da Pesquisa Pedagógica Metodologias e Práticas de Ensino Específicas

(FONTE: PROJETO PEDAGÓGICO ISE ALFA, 2003, p. 15)

Vê-se a importância da legislação escolar na elaboração de documentos escritos pelas escolas. Se as escolas irão posteriormente trabalhar da forma como propuseram em seus projetos, aí o assunto só poderá ser analisado por uma pesquisa de campo. Entretanto é interessante observar pela técnica de análise do discurso as condições de produção do Projeto ALFA, que foi submetido à incorporação de variados discursos legais e pedagógicos em sua elaboração.

A concepção teórica do Projeto ISE ALFA em sua proposta pedagógica aproxima-se de uma pedagogia histórico-crítica, portanto de um *discurso de emancipação*, porém a operacionalização do projeto segue uma pedagogia da escola nova revisitada, voltada não somente para o aluno ativo, mas principalmente para a epistemologia da prática, à vida escolar, em que o importante é o aprender a aprender. Neste ponto o *discurso de conciliação* com a concepção pedagógica da racionalidade prática se faz presente no projeto da instituição.

A atual pedagogia da escola nova ao valorizar mais a aprendizagem do aluno do que o ensino propõe reformulações nos espaços pedagógicos, de modo que as atividades práticas realizadas na escola possam ser desenvolvidas em ambientes adequados. Nota-se a força da legislação escolar interferir na estruturação da matriz curricular do Projeto ISE ALFA, o que demonstra a coerção das normas curriculares nacionais e estaduais do ensino superior. As diretrizes curriculares nacionais tiveram influência na parte operacional do Projeto ISE ALFA, ou seja, em sua matriz curricular, que será implementada de acordo com a proposta pedagógica da instituição e do envolvimento dos atores escolares nas relações de trabalho na escola.

Apresentar-se-á a matriz curricular do ISE ALFA que está acoplada ao curso normal superior para demonstração da opção metodológica seguida pela instituição que constituiu um núcleo comum de disciplinas para todas as licenciaturas. O curso normal superior faz parte da inovação contida nos ISES, em que as licenciaturas da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental passam a ser ministradas em nível superior (PROJETO PEDAGÓGICO ISE ALFA, 2003).

4.2.3 QUADRO 3 – MATRIZ CURRICULAR DO ISE E DO CURSO NORMAL SUPERIOR - Licenciatura em Educação Infantil -

(Aprovada pelo Parecer CEE/GP 190/04)

DISCIPLINAS E ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL E SEMANAL						
	1º SEM	2º SEM	3º SEM	4º SEM	5º SEM	6º SEM	C/H Total
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA (COMPONENTE ACADÊMICO-CIENTÍFICO)							
1. Fundamentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	68-4	68-4					136
2. Educação e Multimeios	51-3	51-3					102
3. Teorias da Linguagem	68-4	34-2					102
4. Metodologia da Pesquisa Científica	34-2	34-2					68
5. Língua Portuguesa – Produção de textos *	68-4	68-4					136
6. Filosofia da Educação			68-4	68-4			136
7. Educação, Saúde e Sexualidade			51-3	51-3			102
8. Educação, Tecnologia e Meio Ambiente			68-4	34-2			102
9. Educação, Currículo e Sociedade			51-3	51-3			102
10. Fundamentos da Educação Especial *			68-4	68-4			136
11. Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil					68-4	68-4	136
12. Educação e Literatura Infantil *					68-4	68-4	136
13. Artes na Educação Infantil					68-4	68-4	136
14. Conteúdos e Metodologias da Educação Física – recreação e jogos					68-4	68-4	136
15. Conteúdos e Metodologias da Matemática – jogos					68-4	68-4	136
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS							
16. Seminário Interdisciplinar	34-2	34-2	34-2	34-2	34-2	34-2	204
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (NÚCLEO COMUM DO ISE)							
17. História da Educação	34-2	34-2					68
18. Psicologia da Educação	51-3	51-3					102
19. Filosofia		34-2					34
20. Sociologia			34-2	34-2			68
21. Metodologia da Pesquisa Pedagógica				34-2			34
22. Didática					34-2	34-2	68
23. Política Educacional			34-2	34-2			68
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO							400

RESUMO:

Disciplinas de Formação Específica	1802
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	204
Disciplinas de Formação Pedagógica (Núcleo Comum do ISE)	442
Subtotal	2448
Estágio Curricular Supervisionado	400
TOTAL GERAL	2848

(FONTE: PROJETO PEDAGÓGICO ISE ALFA, 2003, p.73)

4.2.4 QUADRO 4 – MATRIZ CURRICULAR DO ISE E DO CURSO NORMAL SUPERIOR - Licenciatura - Séries Iniciais do Ensino Fundamental

(Aprovada pelo Parecer CEE/GP 190/04)

DISCIPLINAS E ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL E SEMANAL						
	1º SEM	2º SEM	3º SEM	4º SEM	5º SEM	6º SEM	C/H Total
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA (COMPONENTE ACADÊMICO-CIENTÍFICO)							
1. Fundamentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	68-4	68-4					136
2. Educação e Multimeios	51-3	51-3					102
3. Teorias da Linguagem	68-4	34-2					102
4. Metodologia da Pesquisa Científica	34-2	34-2					68
5. Língua Portuguesa – Produção de textos *	68-4	68-4					136
6. Filosofia da Educação			68-4	68-4			136
7. Educação, Saúde e Sexualidade			51-3	51-3			102
8. Educação, Tecnologia e Meio Ambiente			68-4	34-2			102
9. Educação, Currículo e Sociedade			51-3	51-3			102
10. Fundamentos da Educação Especial *			68-4	68-4			136
11. Educação e Artes*					34-2	34-2	68
12. Metodologia da ALFabetização					68-4	68-4	136
13. Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa					51-3	51-3	102
14. Conteúdo e Metodologia de Matemática					51-3	51-3	102
15. Conteúdo e Metodologia de Ciências					34-2	34-2	68
16. Conteúdo e Metodologia de Geografia					34-2	34-2	68
17. Conteúdo e Metodologia de História					34-2	34-2	68
18. Conteúdo e Metodologia de Educação Física					34-2	34-2	68
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS							
19. Seminário Interdisciplinar	34-2	34-2	34-2	34-2	34-2	34-2	204
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (NÚCLEO COMUM DO ISE)							
20. História da Educação	34-2	34-2					68
21. Psicologia da Educação	51-3	51-3					102
22. Filosofia		34-2					34
23. Sociologia			34-2	34-2			68
24. Metodologia da Pesquisa Pedagógica				34-2			34
25. Didática					34-2	34-2	68
26. Política Educacional			34-2	34-2			68
ESTÁGIO CURRICULAR SUPEVISIONADO							400
RESUMO:							
Disciplinas de Formação Específica							1802
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais							204
Disciplinas de Formação Pedagógica (Núcleo Comum do ISE)							442
Subtotal							2448
Estágio Curricular Supervisionado							400
TOTAL GERAL							2848

As disciplinas das matrizes curriculares das licenciaturas em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental que fazem parte do núcleo comum do ISE aqui expostas estão escritas em vermelho. (FONTE: PROJETO PEDAGÓGICO ISE ALFA, 2003, p.74)

4.2.5 Ementário das disciplinas do núcleo comum do ISE ALFA e bibliografia básica

O Núcleo Comum do ISE apresentado na grade curricular do curso normal superior estará presente em todas as licenciaturas e terá a associação entre teoria e prática articulada pelo conjunto das seguintes disciplinas: história da educação, psicologia da educação, filosofia, sociologia, metodologia da pesquisa pedagógica, didática, política educacional e seminário interdisciplinar. As ementas das disciplinas e a bibliografia apresentada pela instituição estão de acordo com a proposta político-pedagógica do ISE ALFA. Percebe-se nitidamente que essas disciplinas serão consideradas o núcleo operacionalizador das competências fundantes da profissão do magistério, estabelecendo seu eixo irradiador pedagógico para todas as licenciaturas, principalmente na disciplina seminário interdisciplinar. As ementas das disciplinas escolhidas para o núcleo comum do ISE ALFA, assim como a bibliografia apresentada, estão no Anexo B deste trabalho.

4.2.6 Depoimento do Coordenador do ISE ALFA

O ISE na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA sempre esteve desde sua fundação, pautada na formação de profissionais para o Magistério. No entanto, a implementação do ISE, ocorrida no presente ano de 2005, representou uma nova perspectiva na formação desses profissionais, assim como o fortalecimento desse segmento na Instituição.

Essa nova perspectiva pode ser observada, dentre vários aspectos que expressam qualidades e inovações, por meio de três aspectos relevantes. Talvez o mais importante, portanto o primeiro a ser tratado, seja o fortalecimento conceitual da formação de professor. A implementação do ISE, por si somente, revela e releva a existência de cursos formadores de professores nas Instituições de Ensino Superior, tornando, dessa forma, proeminente, a professores, alunos e sociedade geral, a existência de uma carreira que enfoca a formação do profissional docente. O conceito

formação de professores passa então a se destacar nas mentes humanas e nas Instituições nas quais o ISE é implementado. Assim, o ISE gera em si mesmo uma exaltação e o fortalecimento da carreira docente.

Esse aspecto é realçado quando da elaboração de materiais publicitários e de divulgação veiculados pela Instituição.

Um outro aspecto interessante é que o ISE passa a ser, dentro de uma nova perspectiva na formação do professor, o ponto nuclear para todo e qualquer curso de Licenciatura. A implementação de uma nova Licenciatura, por exemplo, parte da ótica, objetivos e premissas estabelecidas pelo ISE, em não da do próprio curso. Portanto, é a partir do ISE que se estabelecem os planos de cursos com suas peculiaridades, nuances, abordagens pedagógicas e disciplinas próprias. Nunca o inverso. Em outras palavras, o ISE se assenhora dos cursos de Licenciatura tornando-se “o coração” do processo de formação de professores.

Por último, a própria natureza do ISE, abarcando a essência dos cursos de formação de professores, induz a instituição de disciplinas comuns, o que permite a integração, convívio e trocas de experiências, entre alunos de diferentes turmas e cursos. O clímax dessa integração acontece, especificamente, na disciplina denominada Seminário Interdisciplinar, a qual se propõe abordar, com total liberdade, temas que permeiam todas as Licenciaturas sem, no entanto, estarem atrelados a qualquer área do conhecimento humano. Essa disciplina parece então se constituir numa espécie de alternativa pedagógica à rigidez espacial (de conteúdo) e temporal (pois pode ser repensada até mesmo a cada semestre) dos antigos cursos formadores de professores. (Coordenador do ISE ALFA, 2005, p.1).

4.2.7 Perfil do profissional a ser formado: a costura pelo avesso

O desenho do perfil profissional do professor neste projeto é consequência da escolha de conceitos fundamentais escolhidos pela instituição para comporem a base das licenciaturas. Esses conceitos escolhidos são de cidadania, autonomia e solidariedade. As competências para a constituição do perfil profissional do professor são instrumentos para o desenvolvimento desses conceitos durante o curso por meio das áreas de estudo e disciplinas. As competências neste projeto serão desencadeadas pela proposta pedagógica da escola, que, ao desenvolver os seus conceitos básicos, deságüam no perfil profissional do professor e na respectiva construção de sua formação geral, institucional, profissional e metodológica. À primeira vista pode parecer que o projeto incorporou de maneira total o discurso das diretrizes nacionais de formação de professores, mas uma

análise mais meticulosa mostra que as idéias-chave do projeto costuram uma lógica pelo avesso com as diretrizes nacionais de formação de professores em busca de um *discurso de emancipação*. Não é o perfil profissional do professor e a constituição das competências que irão determinar a construção do projeto de formação desejado, mas a relação entre escola e sociedade alicerçada em valores como cidadania, autonomia e solidariedade que darão sustentação ao projeto de formação do ISE ALFA e ao desenvolvimento das competências profissionais pretendidas.

O embasamento do projeto de formação de professores do ISE ALFA em conceitos fundamentais, ou seja, em valores da sociedade, ao invés de alicerçá-lo no perfil profissional do professor mostra a influência das Indicações CEE/CP 07/2000 e 21/2002, fato que demonstra o poder pedagógico e normativo do CEE nas escolas superiores isoladas do Estado de São Paulo e as idiossincrasias desse colegiado com o CNE. Observamos no decorrer desta análise que os discursos ideológicos utilizados pelos interlocutores do ISE ALFA se aproximam mais de uma pedagogia histórico-crítica, porém o projeto sofreu descaracterizações devido à mistura com a concepção pedagógica da escola nova, característica da política educacional da década de 1.990 voltada à epistemologia da prática na formação de professores. Neste ponto os interlocutores do projeto se utilizaram do *discurso da conciliação*.

Segundo Azanha a relação pedagógica preceptorial nunca foi uma relação escolar. Houve no Brasil a tentativa de transplantar esse relacionamento pedagógico para nossas escolas como uma espécie de preceptorado coletivo. Atualmente a grande expansão de ensino fundamental deu origem a uma escola que é uma novidade institucional e as relações pedagógicas não podem ser

modeladas a partir apenas de métodos e procedimentos pedagógicos (INDICAÇÃO CEE/CP 07, 2000). A idéia de alicerçar o projeto de formação de professores na relação professor-aluno já não satisfaz mais a escola básica contemporânea, segundo Azanha e dessa forma as competências profissionais ficam muitas vezes alienadas e sem utilização no confronto com a escola real.

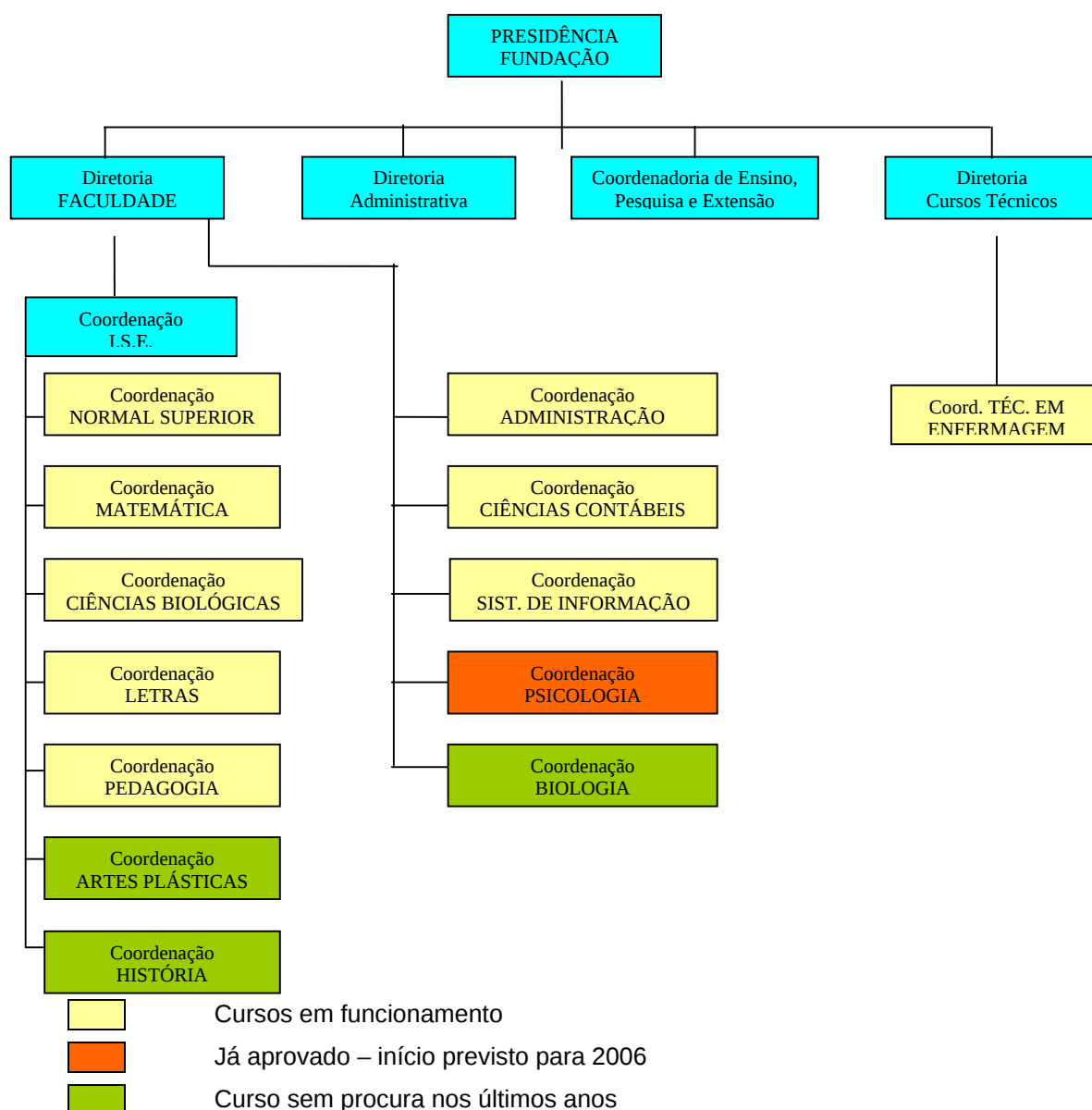
O desenvolvimento de um projeto institucional assentado nas relações concretas de trabalho pedagógico da escola deságua nas necessidades escolares das massas populares, que, alijadas do espaço institucional da escola por longo tempo, clamam por modificações estruturais no ensino. Ou as instituições escolares se reformulam pedagogicamente buscando sua verdadeira *práxis*, ou serão espaços sem vida e estarão comprometendo a educação das futuras gerações (PROJETO INSTITUCIONAL ISE ALFA, 2003). Nessas considerações a instituição caminhou em relação ao *discurso da adequação* às normas do Conselho Estadual de Educação.

4.2.8 Condições administrativas e pedagógicas: os pilares de sustentação das idéias

O status do enunciador do discurso é uma instituição educacional e sua competência é formar professores da educação básica. Juridicamente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA é uma instituição de direito privado, embora muitos doutrinadores da área do direito lhe atribuíssem um caráter público, pois a mesma foi criada por lei municipal e se assemelhe às

autarquias²⁰. A Fundação Educacional ALFA mantém a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA, entidade sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública municipal, conforme decreto municipal de 1.968.

FIGURA 2 – ORGANOGRAMA DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL ALFA



²⁰ Pessoa jurídica de direito público com personalidade jurídica própria, representante da administração indireta em grau de descentralização, que auxilia a administração direta em atividades que seriam exclusivas dessa.

A coordenação do curso de pedagogia foi colocada de forma incorreta no organograma pela instituição escolar, pois o referido curso nos ISES, segundo a LDB, Lei 9394/96, pertence atualmente ao bacharelado. Segundo depoimento do diretor da escola, houve exigência - por parte do Conselho Estadual de Educação - de apresentar-se projeto de curso de pedagogia em forma de bacharelado, para aprovação dos ISES. (FONTE: PROJETO PEDAGÓGICO ISE ALFA, 2003, p. 6)

A escolha do presidente da fundação, elemento chave no destino da Faculdade, é realizada por meio de eleição da congregação, composta por pessoas da comunidade. Todos os cargos de diretoria administrativa e pedagógica são indicados por listas tríplices, escolhidos e nomeados pela presidência da Fundação.

A Fundação possui um corpo de conselheiros com direito de voz e voto para decisão dos destinos da faculdade. A presidência da Fundação é o órgão que coordena as atividades da Fundação, sendo exercida pelo presidente e assistida pelo diretor administrativo, pelo coordenador de ensino, pesquisa e extensão e pelos diretores das unidades de ensino.

Os objetivos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA são de formar pessoal diplomado para a inserção em setores profissionais, incentivar o trabalho de pesquisa, difusão da cultura e promoção da extensão do ensino e pesquisa à comunidade. Originalmente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA foi fundada para formar professores para o ensino básico da região, mas na década de 1.990 houve a implantação de cursos de bacharelado em administração de empresas e recentemente em Ciências Contábeis, Ciências da Informação e Psicologia como meio de sustentar as licenciaturas anteriormente implantadas.

A estrutura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA é composta de direção, congregação, Instituto Superior de Educação e coordenação de cursos. O ISE é uma inovação administrativa na Faculdade de Filosofia, Ciências

e Letras ALFA, pois conta com coordenador próprio, submetido à direção pedagógica geral da Faculdade.

Os professores e pessoal técnico-administrativo são escolhidos pela direção pedagógica e contratados pela mantenedora. Os coordenadores de curso são eleitos pelos seus pares, em lista tríplice e nomeados pelo diretor pedagógico da faculdade. O diretor do Instituto é escolhido e nomeado pelo presidente da fundação.

O CEE de São Paulo orienta as instituições municipais a abrirem concurso público para o provimento da função de professor da Faculdade, mas a instituição realiza a seleção com o exame do currículo do interessado. A Faculdade atualmente conta com corpo docente qualificado como mestres e doutores, tendo apenas uma percentagem mínima de especialistas.

Os professores são indicados pelos coordenadores de curso e nomeados pelo diretor da faculdade, o coordenador é escolhido conforme lista tríplice e nomeado pelo diretor da unidade, todos contratados pela Fundação. Os diretores das Unidades de Ensino da Faculdade são indicados e nomeados, segundo listas tríplices elaboradas pela congregação. A escolha e nomeação do diretor do ISE foi realizada conforme estatuto pelo presidente da Fundação, o qual escolheu um professor bacharel em biologia para coordenar o ISE ALFA, fato que reafirma o prestígio dos bacharéis em nossas instituições educacionais. Mais uma vez se confirma a força representativa que possuem os bacharéis como profissionais mais categorizados que os licenciados no universo da educação superior. Embora desde sua fundação a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA tenha se dedicado à formação de professores, a figura do bacharel é muito forte em nossa

cultura escolar, como já denunciava o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932.

Os tópicos seguintes mostram o *discurso de adequação* da instituição em relação a sua organização administrativa:

> *Quadro de professores do ISE*

Os professores que irão lecionar no ISE ALFA são todos mestres e doutores, conforme exige Deliberação CEE/CP 10/95. Os professores são contratados pelo regime de CLT.²¹ Alguns são residentes no município, mas a maioria vem de outros municípios vizinhos.

> *Plano de Carreira do Magistério*

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA possui um plano de carreira para o professor em que as atividades do magistério são consideradas as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O corpo docente da faculdade é constituído de professores efetivos, professores temporários e professores substitutos. A carreira do magistério na Faculdade admite três regimes de trabalho: regime de dedicação integral (RDI), regime de dedicação parcial (RDP) e regime por hora-aula. As categorias integrantes do magistério são: professor especialista, mestre e doutor. A remuneração dos professores é feita de acordo com a categoria em que se enquadra o docente.

A admissão dos professores deveria ser realizada mediante concurso de provas e títulos, segundo o regimento, mas é feita na realidade apenas pelos títulos, a partir da indicação dos coordenadores de curso e diretor pedagógico. Os

²¹ Consolidação das Leis do Trabalho

professores em trabalho de regime integral têm a obrigação de prestação de serviço de quarenta horas semanais, e os de regime parcial de vinte horas. Esses dois regimes de trabalho incluirão ensino, pesquisa e extensão. Os integrantes do quadro do magistério em regime de trabalho de hora-aula somente terão obrigação de desenvolver atividades de ensino. A progressão na carreira é feita de forma vertical baseada na titulação no magistério superior.

> Número de vagas iniciais e turnos de funcionamento

As vagas a serem preenchidas nos programas de cursos de formação inicial do ISE são em número de 100 vagas para cada licenciatura: pedagogia, ciências biológicas, letras, matemática, cursos já em andamento e outros em processo de estabelecimento como normal superior, artes plásticas e história. Os cursos são montados de preferência no período noturno, pois a maioria dos alunos são trabalhadores.

> Convênio pedagógico com instituições universitárias

O convênio pedagógico do ISE ALFA foi estabelecido com as seguintes instituições: Universidade Estadual Paulista de Bauru, Diretoria Regional de Ensino de Birigui e Prefeitura Municipal da cidade onde está localizada a instituição. A intenção da parceria é de troca de experiências profissionais, assim como de programas de educação continuada.

> Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de curso superior

Os programas de formação pedagógica apresentados pela instituição foram de especialização em educação infantil e administração escolar. Os professores que ministrarão as especializações são em sua maioria da própria instituição e possuem o título acadêmico de doutor e mestre.

> Programas de educação continuada

Os programas de educação continuada serão apresentados no decorrer do andamento dos cursos e das necessidades detectadas durante as atividades de estágio, seminários interdisciplinares e oficinas pedagógicas.

> Estrutura Física

Biblioteca: A biblioteca existente conta com um considerável acervo de livros pedagógicos para professores e alunos, e os livros que constam da bibliografia apresentada no projeto ISE e não compõem o acervo estão em processo de aquisição pela mantenedora.

Laboratórios: Os laboratórios existentes para as disciplinas de química e física foram recentemente reformados e contam com materiais disponíveis para a realização de experiências.

Computadores: Há salas de computação especiais com número expressivo de computadores para o desenvolvimento de aulas de computação em aplicação pedagógica.

Novas edificações ou edificações já existentes: A edificação do prédio é bastante satisfatória, com amplas salas de aula e salas para diversas atividades complementares. Será construída uma nova sala para realização de trabalhos em oficina pedagógica e brinquedoteca para o curso normal superior.

4.2.9 Considerações a respeito do ISE ALFA

O projeto político-pedagógico tornou-se peça fundamental para a implantação dos ISES nos sistemas de ensino. Ele representa o posicionamento pedagógico da instituição escolar frente à mudança ocasionada pela atual LDB na formação de professores para a educação básica, ao incorporar em um mesmo *locus* institucional toda a formação dos profissionais da escolaridade básica. As categorias utilizadas para análise do projeto ALFA - *discurso de emancipação, conciliação e adequação* - estão todas inseridas no documento examinado. A presença de variadas vozes no discurso do ISE ALFA é acentuada, remetendo ao diálogo intertextual de diferentes poderes constituídos: dos atores da instituição, de educadores externos, do poder público e das concepções pedagógicas. Tal proposta pedagógica poderá deixar de ser uma mera escritura retórica, de cumprimento de exigências legais, para tornar-se uma prática pedagógica exigida frente aos desafios da sociedade contemporânea, pois o *discurso de emancipação* da instituição é bastante acentuado.

Não podemos esquecer que o ISE ALFA foi uma transformação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA, que se viu compelida a mudar sua estrutura devido à legislação escolar. Essa mudança não foi um desejo que tenha partido de dentro da instituição, mas sim por agentes externos, dessa forma o *discurso de adequação* às normas legais também se fez presente. Muitas licenciaturas da Faculdade não sofriam modificações significativas desde sua implantação em 1.968, o que de certa forma colaborou para a oxigenação dos currículos e mais articulação ao projeto político-pedagógico das

licenciaturas.

As condições de realização de um projeto inovador em matéria de formação de professores pelo ISE ALFA é uma possibilidade ao analisarmos sua proposta pedagógica em relação às suas condições materiais, que já haviam passado por transformações anteriores à proposta do ISE. A escola ALFA conta com corpo docente qualificado para exercício das funções e boas instalações materiais, que poderão facilitar a implantação de seu projeto. Sabemos que a realidade é contraditória e que o movimento de mudança irá alterar muitas situações previstas e planejadas, mas tal problema não cabe nos limites deste trabalho.

O projeto pedagógico ISE ALFA é um espelho que reflete as normas e as concepções emanadas dos sistemas de ensino, *discurso de conciliação* com as instâncias educativas do poder público, mas também é original ao criar sua própria identidade na proposição de valores adequados aos objetivos de sua proposta pedagógica, voltada às relações de trabalho entre escola e sociedade. Ao tomarmos o projeto pedagógico do ISE ALFA como discurso ideológico e construção cultural de uma determinada comunidade escolar estamos aceitando a proposição de BAKHTIN de que os signos são reflexos, mas também fragmentos de realidade.

As competências fundantes do perfil profissional do professor nessa proposta política e técnica estão mediadas pela ética, que sinaliza princípios não de uma experiência individual de formação de professores, mas um trabalho institucional, no qual a vida escolar só fará sentido na experiência e vivência democrática. Sabemos que a implantação do projeto terá suas virtudes, mas também suas dificuldades, pois nada é construído sem se passar por um

processo natural de decantação acionado pelo movimento dialético da existência. No entanto, o projeto é uma carta de intenções aprovada pelos seus membros e pela supervisão do sistema, documento que norteia as ações dos atores escolares e que poderá representar uma nova experiência pedagógica na formação de professores no Estado de São Paulo.

4.3 O INSTITUTO SUPERIOR BETA S/C LTDA E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL ISE BETA

Analisaremos agora o plano de desenvolvimento institucional de uma escola superior de formação de professores no interior do Estado de São Paulo, a qual denominaremos de ISE BETA. Essa escola superior pertence à circunscrição do Conselho Nacional de Educação, e seu projeto institucional do ISE foi aprovado conforme portaria de autorização nº 3.285, de 27/11/2002.

Os Institutos Superiores de Educação como *locus* de formação docente no sistema federal de ensino foram regulamentados pelo Parecer CNE/CP 115/99 e Resolução CNE/CP 01/99, e seus respectivos projetos institucionais deveriam ser elaborados de acordo com a Resolução CNE/CES nº 10/2002, que dispõe sobre os critérios e normas de credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação das escolas de ensino superiores do sistema federal de ensino superior.

A legislação citada servirá primeiramente como guia para estabelecermos um diálogo com o texto, de modo que possamos penetrar nos discursos dos autores do plano de desenvolvimento institucional ISE BETA.

4.3.1 Plano Institucional ISE BETA: perfil institucional

A Associação Brasileira de Franciscanas, entidade de caráter filantrópico fundou o Colégio BETA de ensino básico em uma cidade do interior do Estado de São Paulo e que deu origem posteriormente à atual escola isolada de ensino superior. O Colégio BETA fundado pelas irmãs franciscanas formou mais de dez mil alunos no ensino básico e no magistério em nível médio. O colégio foi bem sucedido e mais tarde deu origem ao Instituto Superior BETA S/C Ltda, o qual oferece os cursos de Administração de Empresas e de Ciências Contábeis.

O Instituto Superior BETA S/C Ltda, instituição de organização acadêmica privada, fundado em 1.997, é mantenedor do Instituto Superior de Educação BETA e atende clientela escolar da região em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, devido ao aumento de demanda escolar para o ensino superior nessa localidade.

O Instituto de Ensino Superior BETA S/C Ltda, mantenedor do ISE BETA, pretende ser um centro de educação para atendimento de toda a região, pois esta é carente de cursos de licenciatura e de formação continuada de professores. Primeiramente o Instituto Superior BETA S/C Ltda, no ano de 2002, elaborou o plano de desenvolvimento institucional do curso normal superior com as licenciaturas em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Posteriormente encaminhou os projetos dos cursos de matemática e letras; a instituição pretende ir implantando as outras licenciaturas do ensino básico com o decorrer do tempo.

O Instituto Superior de Educação BETA começou a funcionar a partir de 2003 com o curso normal superior, tendo por *missão* a formação de professores

com qualidade e responsabilidade conforme proposta da própria instituição (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004).

Observa-se a preocupação do estabelecimento com a prática pedagógica desde o início do curso, ao constituir parcerias com as secretarias de educação, escolas estaduais e municipais e entidades culturais da região. Essas instituições citadas são importantes para auxiliar o ISE BETA no estabelecimento da relação teoria-prática no curso, de modo que os alunos possam adquirir maiores oportunidades de vivência profissional. A preocupação do ISE BETA com a prática de ensino desde os primeiros anos de curso mostra a influência do Parecer CNE/CP 09/2001, na elaboração do projeto institucional (PLANO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004).

O conceito de professor reflexivo debatido na década de 1.990 está implícito no discurso do Parecer CNE/CP 09/2001 e consequentemente no plano de desenvolvimento institucional do ISE BETA. O modelo de formação de professores baseado na epistemologia da prática apoiava a mudança de concepção na organização da escola, dos espaços educativos, nas atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação. A prática era vista como inerente às atividades do curso desde o seu início, de forma a completar o desenrolar dos estudos teóricos. Segundo o *discurso de conciliação* do ISE BETA de acordo com o Parecer CNE/CP 09/2001, não deve haver dicotomia entre teoria e prática durante o desenrolar do curso, esses dois estudos não são opostos, mas se complementam durante o desenvolvimento das atividades dos programas (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004).

O estabelecimento de parcerias da instituição com as Secretarias de Educação da região proporciona ao ISE BETA um entrosamento maior com a comunidade e colabora com a implantação de seu projeto. O atendimento do ISE BETA na formação de todos os professores da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, mostra que os ISES são instituições que pela primeira vez atendem à formação de toda a escolaridade básica e, além disso, podem oferecer programas de educação continuada a professores já formados e programas de formação especial. Dessa forma o ISE BETA atende plenamente ao artigo 63 da atual LDB, pois oferece programa de pós-graduação em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares e programas de formação continuada para professores da rede pública e privada, evidência de um *discurso de adequação* às normas legais.

Os modelos de formação de professores da década de 1.990 localizados em Institutos Superiores de Formação de Mestres na Europa e Estados Unidos influenciaram os sistemas de ensino no Brasil na implantação dos ISES. O fato de o ISE BETA unir a formação de todos os professores da escola básica em um mesmo local de formação é uma inovação administrativa e pedagógica em matéria de formação de professores. Quando falamos em inovação não queremos fazer juízo de valor em relação à qualidade social de ensino ministrado nas instituições, pois uma análise dessa natureza requer dados empíricos coletados em pesquisa de campo, que não interessam a este trabalho.

Considere-se também que, apesar das discordâncias das universidades públicas em relação ao ISE e ao curso normal superior, este está sendo implantado em todas os Estados brasileiros, principalmente nas instituições privadas isoladas de ensino. Segundo dados estatísticos do MEC/INEP temos

879 cursos normais superiores em todo o Brasil, até em universidades públicas como na Universidade Estadual do Piauí, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Montes Claros, Universidade Estadual de Maringá, etc. (segundo dados de pesquisa do Portal SIED/Cadastro das Instituições de Educação Superior/MEC/INEP)²² O número de ISES caracterizados somente como escolas de formação de professores isoladas é de 116 instituições²³ em todo o Brasil, estimativa baixa, pois há vários ISES funcionando em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, Centros Universitários e Universidades que não aparecem na totalização dos dados fornecidos pelas estatísticas do MEC/INEP, devido à metodologia de pesquisa utilizada por esse órgão. Se fizermos a comparação dos ISES com o número de cursos normais superiores existentes no Brasil, que já são 879 cursos, veremos que não é possível termos somente 116 ISES em funcionamento no país. Tal realidade é deduzida pela diversificação institucional das escolas de ensino superior em que os ISES estão sendo implantados.

A convivência de licenciaturas e bacharelados em uma mesma instituição mantenedora foi resolvida em parte por meio do plano de desenvolvimento institucional das escolas. O fato de os ISES constituírem-se como locais apropriados de formação de professores para toda a educação básica é inédito do ponto de vista administrativo e pedagógico. Desta forma, os planos institucionais dos ISES adquirem uma significação especial, pois são eles que marcam administrativamente o *locus* próprio de formação de mestres, para que essa formação seja diferenciada pedagogicamente dentro da instituição escolar. Do

²² BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Cadastro das Instituições de Educação Superior. Brasília: Portal SIED. <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/> 29/03/2005

²³ Idem

ponto de vista dos órgãos supervisores dos sistemas escolares essa medida pode vir a facilitar o acompanhamento pedagógico da instituição. É o caso do Instituto de Ensino Superior BETA S/C Ltda, que faz parte de uma estrutura administrativa que engloba cursos de licenciatura e bacharelado com planos de desenvolvimento institucionais diferenciados. Essa organização administrativa da instituição escolar mostra o *discurso de adequação* às normas previstas para os sistemas de ensino.

O plano institucional do ISE BETA norteou sua proposta pedagógica de acordo com a concepção de competências exigidas pelo CNE : “ *As concepções de competências norteadoras são: o profissional além do conhecimento de seu trabalho, necessita saber mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação* “ (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004, p. 3).

A constituição das competências como concepção nuclear nos cursos de formação de professores influenciou os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e foi um discurso proferido e regulamentado pelos conselheiros do Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CP/09/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002. A posição teórica dos conselheiros do CNE é bastante clara no Parecer CNE/CP 09/2001. A aquisição de competências deve tornar-se o núcleo principal dos projetos de formação de professores, pois será através delas que o futuro professor estará preparado para os desafios da sala de aula da sociedade contemporânea. A opção teórica por um modelo de formação de professores baseado na epistemologia da prática foi defendida primeiramente por autores como Schön, Zeickner e outros. O discurso das competências também foi marcado no Brasil pelas idéias do sociólogo e antropólogo suíço Perrenoud.

Os modelos internacionais de formação de professores influenciaram o CNE, o qual é uma instituição de enorme importância nos destinos da educação brasileira, pois é um órgão normativo, portanto regulador dos sistemas de ensino e de suas respectivas escolas. O discurso do CNE não pode ser considerado neutro do ponto de vista pedagógico, pois ele regula e exerce influência educativa em todas as instituições brasileiras de ensino superior, principalmente nas escolas isoladas, pois estas não possuem autonomia universitária. Embora no artigo 3º, inciso III da atual LDB haja o princípio do *pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas*, o fato de um órgão normativo nacional optar por um modelo de concepção de formação de professores acarreta enorme influência nos projetos de cursos das instituições dos sistemas de ensino brasileiros. Esse fato é observado no discurso pedagógico do ISE BETA, que utiliza na maior parte de seu projeto o *discurso da conciliação* com as concepções pedagógicas do Conselho Nacional de Educação e de autores estrangeiros do campo da educação.

A aquisição de competências requeridas do professor ocorre mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão; havendo uma coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004, p. 3).

O plano de desenvolvimento institucional ISE BETA tem sua estrutura de apresentação de acordo com as regras emanadas da Resolução CNE/CES 10/2001, que fixou as normas de elaboração dos planos das instituições federais de ensino superior. O documento possui os seguintes tópicos descritivos da organização acadêmica e administrativa da instituição: perfil institucional; objetivos e metas da instituição; organização acadêmica e administrativa;

avaliação e acompanhamento do desempenho institucional; cronograma de implementação do PDI.

4.3.2 Objetivos e Metas da Instituição

De acordo com o plano institucional ISE BETA, a instituição tem como objetivos gerais a qualidade de educação a ser oferecida aos futuros mestres, a formação de profissionais com espírito humanista e o incentivo à pesquisa de problemas da realidade pedagógica brasileira. O professor deve ser formado por meio de estudos teóricos e práticos, realizados em interação com as escolas de ensino básico da região. Os professores do curso deverão usufruir de tempo disponível para o incremento de atividades coletivas de estudos e de pesquisa para melhoria do seu desempenho profissional. A garantia de recursos e de materiais pedagógicos como biblioteca, laboratórios de ciências e de informática e videoteca são necessários para o desenvolvimento adequado da proposta pedagógica dos cursos pretendidos (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2002).

Ainda segundo o plano institucional são objetivos gerais do ISE BETA: *“Garantir valores de mensalidade acessíveis aos alunos, cumprindo sempre o contrato; informar e permitir ao aluno sua participação nos convênios firmados com o FIES e a Escola da Família - Programa do Governo do Estado de São Paulo.* (PLANO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2002, p.4)

A preocupação do ISE BETA com o valor das mensalidades não é um fato isolado nas escolas de ensino superior brasileiras. A maioria dos estudantes que freqüentam as escolas de ensino superior noturno são trabalhadores. A preocupação da instituição com o valor adequado das mensalidades, de acordo

com a clientela, é um fato que mostra a preocupação das escolas privadas na manutenção do número de alunos, efeito da crise econômica que o país atravessa e das políticas educacionais atuais no ensino superior.

A expansão regional das escolas públicas de ensino superior é um problema a ser resolvido pelas autoridades públicas. Sabemos que o percentual de aplicação de recursos públicos em educação no Brasil está aquém do limite considerado satisfatório para expansão do ensino superior com qualidade social. Estamos vivendo momentos de reforma universitária extremamente polêmica, pelo fato de a expansão ser pensada pelos governos federal e estadual sem a necessária contrapartida dos recursos financeiros.

Amenizar a situação da clientela potencial de alunos aos cursos superiores tem sido a tônica do MEC nos últimos anos ao afirmar contratos de financiamento com as escolas superiores privadas por meio do *Financiamento para o Ensino Superior*, (FIES) *Universidade para Todos*, (PROUNI) e do governo do Estado de São Paulo com a *Escola da Família*. Essas soluções contemporizam em parte os problemas dos alunos das instituições privadas com as mensalidades escolares.

A formação de professores, problema de caráter ético, político, científico e institucional, ao invés de ser relegado à iniciativa privada, deveria ser um assunto de interesse do Estado Nacional. A escola pública é o palco político-pedagógico do desenvolvimento da cidadania. Segundo Brault (BRAULT, 1996) educador da França, desde o final da Segunda Guerra Mundial o sistema francês tem evoluído em três linhas: uma primeira linha de democratização, uma segunda de racionalização e uma terceira de unificação do sistema. O sistema francês é o da escola única, pois cada cidadão tem um caminho que vai conduzi-lo desde a pré-

escola até o ensino superior. Há o sistema de escola única, no qual a instituição faz parte radicalmente da concepção política da sociedade francesa, a ponto de não se conceber uma República que não seja sustentada na escola pública (BRAULT, 1996). No ano de 2005, os incêndios de carros realizados por jovens descendentes de imigrantes, em Paris, abalaram as convicções dos franceses na eficiência de sua escola pública. Esses jovens da periferia de Paris, revoltados e motivados pela exclusão social, mostram que a escola pública deve ser repensada em nível mundial. Os descendentes de imigrantes fazem parte dos cidadãos de segunda classe, que não têm o mesmo acesso aos bens culturais dos franceses.

O problema educacional brasileiro, diferentemente da França, é o de um país periférico do capitalismo mundial e assusta ao leitor desavisado. O sistema brasileiro de educação superior evoluiu a partir da década de 1970 para a privatização do ensino, segundo estatísticas recentes do próprio Ministério da Educação. Como um país pobre pode relegar à iniciativa particular grande parte da educação superior de seus cidadãos? De acordo com o senso da Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto de 2003, o Brasil possui 1.859 escolas de ensino superior com 207 públicas e 1.652 privadas. As universidades, embora representem 8,8% do total das escolas superiores, atendem em matéria de matrícula 58,5% da demanda escolar superior, o que representa um dado bastante significativo. O percentual de escolas privadas no Brasil é de 88,9%, o que coloca o sistema de educação brasileiro entre os mais privatizados do mundo, segundo dados do *World Education Indicators*²⁴ (MEC/INEP, 2004).

²⁴ WEI- World Education Indicators- Indicadores Mundiais de Educação

Os dados do censo escolar do ensino superior de 2003 mostram que as escolas privadas representam a regra nos sistemas de ensino no Brasil, fato que nos levou a encontrar nos objetivos gerais do projeto ISE BETA a preocupação da instituição com a garantia de manutenção de valores de mensalidade acessíveis aos alunos.

Fiorin dizia que analisar o discurso era dar conta das práticas sociais concretas, das relações históricas vivas nos discursos, e Bakhtin afirmava que os discursos são fragmentos de realidade. Ao analisar o plano institucional ISE BETA descortina-se parte da história da educação superior destes últimos quarenta anos, em que a privatização foi o caminho escolhido para a resolução do problema do acesso dos estudantes ao ensino superior. Percebe-se a apreensão da instituição em relação ao problema apresentado e o *discurso de adequação* que vai sendo adotado por ela. O plano institucional ISE BETA é um documento dessa realidade concreta da educação superior privada voltado à formação de professores, os quais serão futuramente responsáveis pelo desenvolvimento da cidadania em seus alunos.

4.3.3 Organização Acadêmica e Administrativa

A organização acadêmica e administrativa foi apresentada pela instituição por meio de dois tópicos de análise: **estrutura organizacional** e **organização didático- pedagógica**.

Estrutura Organizacional

A organização administrativa, segundo o artigo 3º do regimento escolar, é composta de: diretoria, conselho de administração superior e departamento. A diretoria, representada pelo diretor geral, é o órgão executivo superior constituído de um diretor e vice-diretor. São órgãos colegiados do ISE BETA o Conselho de Administração Superior e Departamento.

> Órgãos Colegiados

Os órgãos colegiados do Instituto Superior de Educação BETA são o Conselho de Administração Superior e Departamento. As atribuições e competências do Conselho de Administração Superior estão de acordo com as normas do Regimento do Instituto Superior de Educação BETA. O Conselho de Administração Superior é composto de: diretor geral (presidente), vice-diretor, coordenadores do curso, chefes de departamento, um professor representante do corpo docente indicado pelos seus pares, um representante do corpo técnico administrativo indicado pelos seus pares, um representante do corpo discente indicado pelos seus pares, um representante da comunidade indicado pelas classes produtoras da cidade. O Conselho de Administração Superior reúne-se bimestralmente ou em situação excepcional quando for necessário.

O Departamento é a menor fração da estrutura das faculdades e tem como atribuição orientar e exercer as atividades didático-pedagógicas da instituição. O Departamento compreende disciplinas afins e congrega professores que as ministram. Cada departamento tem um chefe eleito pelos seus pares.

O Instituto Superior BETA optou por trabalhar nos próximos cinco anos com o Departamento de Qualidade Educacional orientado pelo coordenador educacional e composto dos seguintes membros: vice-diretor, professores do

curso e um representante discente indicado pelos seus pares. Esse departamento tem como atribuições elaborar as ementas e programas de cada disciplina antes do início do curso, sugerir medidas de aperfeiçoamento dos cursos de graduação, aprovar novos cursos, indicar bibliografia específica em tempo hábil para constar em plano orçamentário, promover entrosamento de disciplinas, organizar palestras, propor medidas para o aperfeiçoamento do curso e demais atividades que constem dos planos de ensino dos professores.

> Relações e Parcerias com a Comunidade/Cooperação e Parcerias com Instituições

As relações e parcerias com a comunidade e instituições representam além de atividades de pesquisa o cumprimento do artigo 63 inciso III da atual LDB, que prevê nos ISES a montagem de programas de formação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. As pesquisas terão como objetivo a ação e intervenção na comunidade escolar para o aprimoramento das atividades de ensino. O parceiro natural é o Colégio BETA, o qual pertence à instituição, além das escolas estaduais e municipais da cidade e região.

O estágio será realizado nas escolas da região com aproveitamento de estudantes para a prática de programas ligados à Secretaria Estadual de Educação como o PAI (Programa de ALFAbetização e Inclusão) e Escola da Família.

> Organização e Gestão de Pessoal

A instituição já contava com um plano de carreira dos docentes estabelecido através de classificação: I - professor titular, II - professor adjunto e

III - professor assistente. A ocupação dos dois primeiros níveis é para professores com pós-graduação *stricto sensu* com mais de dez anos de experiência no magistério superior. O terceiro nível será ocupado com professores com pós-graduação *lato sensu*, mas com dez anos de experiência. Os valores da hora-aula serão compatíveis com a média dos valores praticados nas escolas da região. O regime de trabalho será enquadrado em três níveis: I - tempo especial até 20 horas semanais; II - tempo parcial 20 ou 30 horas semanais; III - tempo integral com 40 horas semanais.

Os docentes de tempo integral terão de cumprir no máximo 50% da carga horária nas atividades de aula, os docentes em tempo parcial cumprirão 70% em atividades de aulas. O tempo restante dos docentes será dedicado às atividades de projetos de pesquisa, supervisão dos alunos e atividades acadêmicas e avaliação. Segundo quadro da instituição:

Quadro 5 - Regime de Trabalho atual dos docentes do ISE BETA

TITULAÇÃO	<i>Regime de trabalho de até 10 h/a semanais</i>	%
Doutorado	01	7,2
Mestrado	09	64,2
Especialização	04	28,5
Graduação	--	--
Total	14	100

(FONTE: PLANO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004, p.12)

Quadro 6 - Proposta de qualificação dos Docentes a ser realizado pela Instituição BETA nos próximos cinco anos:

TITULAÇÃO	REGIME TRABALHO 40 horas ou dedicação exclusiva	REGIME TRABALHO 20 a 29 horas semanais	TOTAL	%
Doutorado	02	01	03	11,5
Mestrado	08	09	17	65,5
Especialista	03	03	06	23
Graduado	-	-	-	-
Total	13	13	26	100

(FONTE: PLANO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004, p.12)

Com referência ao corpo técnico e administrativo o ISE BETA conta com funcionários especializados em: biblioteca, secretaria e tesouraria. Há plano de carreira específico para o corpo administrativo do ISE.

> Aspectos Financeiros e Orçamentários

Os alunos que freqüentam o ISE BETA são em sua grande maioria trabalhadores do comércio e de pequenas e médias empresas da região. A instituição possibilita a redução do valor das mensalidades de 50% a 70% por intermédio de parcerias com empresas, associação comercial e industrial e também com as prefeituras municipais. Essa prática permite às empresas e prefeituras formar pessoal qualificado para seus quadros. Além disso há os programas do governo federal e estadual de financiamento estudantil.

Organização Didático- Pedagógica

> Perfil dos Egressos

A instituição faz citação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que estabelece em seu artigo 13 o perfil profissional dos docentes para atuação na educação básica. A proposta da atual LDB, segundo a instituição, propõe uma nova cultura profissional, pois ela não se restringe somente às atividades de sala de aula. Para dar conta de todas essas funções o professor precisa superar a fragmentação do conhecimento e o tecnicismo educacional e receber uma formação profissional baseada no conceito de competência, segundo o CNE (PROJETO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004).

> *Competências a serem desenvolvidas*

As competências a serem desenvolvidas, segundo o ISE BETA, são um conjunto de saberes teóricos e da experiência prática que são mobilizados *em situação* e que necessitam da organização do trabalho e do currículo da escola. As competências selecionadas para o projeto de formação de professores são as mesmas propostas no Parecer CNE/CP 09/2001 (PLANO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004).

> *Seleção de Conteúdo*

As disciplinas escolhidas para a grade curricular do curso têm como meio e suporte a constituição de competências. São baseadas na aprendizagem do aluno; no acolhimento e trato da diversidade; no exercício de atividades de enriquecimento cultural; no aprimoramento de práticas investigativas; na elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; no uso de tecnologias da informação e da comunicação e nas metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (PLANO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004).

As disciplinas, conforme discurso da instituição, são meios e suporte para aquisição da formação desejada. As grades curriculares das licenciaturas foram elaboradas baseadas em disciplinas, que têm como horizonte o estabelecimento de competências para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Segundo a Resolução CNE/CP 01/2002:

Art.10 - A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o

primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores." (RESOLUÇÃO CNE/CP 01, 2002, p.3).

O ISE BETA elaborou sua matriz curricular para as licenciaturas em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental baseado na concepção de formação de professores orientada pelo CNE. Observa-se essa característica a partir da combinação das disciplinas formativas gerais, pedagógicas e profissionais.

O quadro curricular apresentado pela escola mostra a preocupação com a prática de ensino por meio das seguintes disciplinas: a) *Pesquisa e Prática de Ensino*, b) *Teorias e Práticas Educacionais* e c) *Estágio Curricular Supervisionado*. Essas disciplinas estão distribuídas ao longo dos três anos de curso de maneira a dar sustentação à proposta pedagógica da escola voltada para o modelo da epistemologia da prática.

O curso normal superior do ISE BETA com as licenciaturas em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental foi aprovado pelo MEC com 50 vagas no período diurno e 50 vagas no período noturno (Portaria Ministerial 3285, de 27/11/2002, publicada no Diário Oficial da União de 29/11/2002). As disciplinas das licenciaturas foram colocadas na grade curricular de forma a privilegiar o trabalho dos conteúdos de ensino de feição interdisciplinar, conforme argumentação dos autores do projeto.

4.3.4 QUADRO 7 - MATRIZ CURRICULAR DO ISE E DO CURSO NORMAL SUPERIOR LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

DISCIPLINAS E ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL E SEMANAL					
	1º termo	2º Termo	3º termo	4º termo	5º termo	6º Termo
	1º ano		2º ano		3º ano	
Língua Portuguesa e Redação I	40-2					
História da Educação	80-4					
Realidade sócio-política e econômica do Brasil	80-4					
Legislação: Educação Básica I	40-2					
Didática I	80-4					
Pesquisa e Prática de Ensino I	(*) 2					
Língua Portuguesa e Redação II		40-2				
Legislação: Educação Básica II		40-2				
Filosofia da Educação		80-4				
Didática II		80-4				
Psicologia da Educação I		80-4				
Pesquisa e Prática de Ensino II		(*) 2				
Sociologia da Educação			80-4			
Psicologia da Educação II			80-4			
Teorias e Práticas Educacionais			40-2			
Antropologia			40-2			
Didática III			40-2			
Metodologia da Pesquisa Educacional I			40-2			
Pesquisa e Prática de Ensino III			(*) 2			
Psicologia da Educação III				80-4		
Metodologia da Pesquisa Educacional II				40-2		
Educação p/portadores neces/ especiais				80-4		
Higiene e Saúde da Criança				40-2		
Projetos Pedagógicos				80-4		
Estágio Curricular Supervisionado				(**) 2		
Fundamentos Teórico-Metodológicos Infantil I					80-4	
Tecnologia, Informação e Comunicação					80-4	
Conhecimento do Mundo, Natureza e Sociedade na Educação Infantil					40-2	
Arte e Educação Infantil					40-2	
Observação, Registro e Avaliação Formativa					40-2	
Estágio Curricular Supervisionado					(**) 2	
Musicalidade na Educação Infantil						40-2
Literatura Infantil						40-2
Formação Pessoal, Social e Ética na Educação Infantil						80-4
Corpo e Movimento na Educação Infantil						80-4
Trabalho e Conclusão de Curso						(**) 4
Estágio Curricular Supervisionado III						(**) 2

Legenda

Conteúdos Curriculares de natureza científico-cultural	1800h/a
Conteúdos Curriculares de outras formas de atividades acadêmico- culturais	200h/a
(*) Pesquisa e Prática de Ensino	400h/a
(**) Estágio Curricular Supervisionado: carga cumprida pelo aluno, incluindo escolas de educação básica	400 h/a
Carga Horária do Curso: 2.000 h/a + 800 horas de Estágio	Total 2.800h/a
Autorizado por Portaria Ministerial nº 3285 de 27/11/2002- DOU de 29/11/2002	

(FONTE: PLANO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004, p. 16 – 17)

4.3.5 - QUADRO 8 - MATRIZ CURRICULAR DO ISE E DO CURSO NORMAL SUPERIOR- LICENCIATURA-SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DISCIPLINAS E ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL E SEMANAL					
	1º termo	2º termo	3º termo	4º termo	5º termo	6º Termo
	1º ano		2º ano		3º ano	
Língua Portuguesa e Redação I	40-2					
História da Educação	80-4					
Realidade sócio-política e econômica do Brasil	80-4					
Legislação: Educação Básica I	40-2					
Didática I	80-4					
Pesquisa e Prática de Ensino I	(*) 2					
Língua Portuguesa e Redação II		40-2				
Legislação: Educação Básica II Antropologia		40-2				
Antropologia		40-2				
Psicologia da Educação I		80-4				
Didática II		80-4				
Pesquisa e Prática de Ensino II		(*) 2				
Sociologia da Educação			80-4			
Psicologia da Educação II			80-4			
Teorias e Práticas Educacionais			40-2			
Filosofia da Educação			80-4			
Didática III			40-2			
Metodologia da Pesquisa Educacional I			40-2			
Pesquisa e Prática de Ensino III			(*) 2			
Psicologia da Educação III				80-4		
Metodologia da Pesquisa Educacional II				40-2		
Educação p/portadores neces/ especiais				80-4		
Higiene e Saúde da Criança				40-2		
Projetos Pedagógicos				80-4		
Estágio Curricular Supervisionado				(**) 2		
Metodologia da Pesquisa Educacional III					40-2	
Conteúdos e Met. de Língua Portuguesa					80-4	
Conteúdos e Met. de Matemática I					80-4	
Conteúdos e Met. do Mundo Físico, Natural e Ecologia					40-2	
Tecnologia da Informação e Comunicação					40-2	
Estágio Curricular Supervisionado					(**) 2	
Conteúdos e Met. da Matemática II						80-4
Conteúdos e Met. Realidade Social e Política						40-2
Conteúdos e Met. Ensino da Arte						40-2
Conteúdos e Met. da Educação Física						40-2
Literatura Infanto-juvenil						40-2
Estágio Curricular Supervisionado						(**) 2
Trabalho de Conclusão de Curso						(**) 4

Legenda

Conteúdos Curriculares de natureza científico-cultural	1800h/a
Conteúdos Curriculares de outras formas de atividades acadêmico-culturais	200h/a
(*) Pesquisa e Prática de Ensino	400h/a
(**) Estágio Curricular Supervisionado: carga cumprida pelo aluno, incluindo escolas de educação básica	400 h/a
Carga Horária do Curso: 2.000 h/a + 800 horas de Estágio	Total 2.800h/a
Autorizado por Portaria Ministerial nº 3285, de 27/11/2002, publicada em DOU de 29/11/2002	

(FONTE: PLANO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004, p. 17 – 18)

> *Conteúdos Programáticos das Licenciaturas em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*

Os conteúdos programáticos do plano foram elaborados de forma global, devendo certamente ser mais bem especificados nos respectivos planos de ensino das disciplinas com suas respectivas bibliografias e ementas.

De acordo com o Regimento do ISE BETA, os conteúdos curriculares do curso normal superior nas licenciaturas em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental devem ser tratados em adequados níveis de complexidade de conhecimentos e de valores e ressignificados nas variadas situações de ensino - aprendizagem com crianças, jovens e adultos em permanente estado de construção e desconstrução. Segundo o Regimento do ISE BETA o Departamento é a menor fração da estrutura das Faculdades para os efeitos de organização administrativa e didático-científica, e suas atribuições são: elaboração de programas e ementas de cada disciplina antes do início do período letivo para promover o entrosamento das matérias e/ou disciplinas das diferentes áreas, proporcionando o bom andamento dos conteúdos programáticos e compatibilizando os conteúdos programáticos necessários à formação profissional prevista no perfil do curso (REGIMENTO DO ISE BETA, 2004).

> *Princípios Metodológicos*

O princípio metodológico principal do projeto ISE BETA será a relação entre teoria e prática, ou seja, *ação-reflexão-ação* (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004; PARECER CNE/CP 09/2001; SCHÖN, 1995).

> *Processos de Avaliação*

A avaliação da aprendizagem dos alunos será realizada de forma regimental, por meio de provas bimestrais, elaboração de trabalhos, estudos de casos, participação em sala de aula, seminários, exposições, etc. Os professores serão também avaliados a cada dois meses pelos alunos para verificação do andamento da proposta pedagógica da escola.

> *Políticas de Estágio, Prática Profissional e Atividades Complementares*

O estágio será o momento adequado de formação da vivência prática dos estudantes em situações de confronto com o real. Este momento será planejado de acordo com convênio estabelecido da instituição com as escolas da região e seguindo os preceitos do Parecer CNE/CP 27/2001 e Resolução CNE/CP 02/2002, que estabelecem 400 horas de estágio curricular supervisionado. Este estágio deverá ser iniciado a partir do início da segunda metade do curso. O estágio será também utilizado como forma de atendimento às necessidades pedagógicas das escolas da região.

> *Políticas de Extensão, Pesquisa e Iniciação Científica*

O professor da disciplina Pesquisa e Prática de Ensino trabalhará projetos de pesquisa com o apoio dos demais docentes do curso. A extensão será realizada de acordo com os diferentes projetos de pesquisa trabalhados durante o curso.

> *Ofertas de Cursos*

Cursos em funcionamento:

Normal Superior- Licenciatura em Educação Infantil

Normal Superior- Licenciatura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

** Pedidos de autorização tramitando no MEC:*

Licenciatura em Matemática, Letras, História, Geografia, Ciências Biológicas e Físicas, Artes e Educação Física. Esses cursos serão presenciais e na sede, com duração especificada em cada projeto de solicitação.

> Programas de extensão

Formação Continuada destinado à atualização de professores da educação básica

> Programas Especiais de Formação Pedagógica (Resolução CNE/CP 02/97)

Programa de Pós-Graduação Lato-Sensu - Especialização- para portadores de diploma de graduação - A instituição já conta com a aprovação de especialização em Gestão de Sistemas e Unidades Escolares (Deliberação CEE/CP 26/2002).

> Infra-estrutura Física e Acadêmica

A distribuição do espaço físico da escola compõe-se de uma área de 10.000 m², divididos em dois blocos: A e B.

Bloco A: salas de aula; recepção; salas de coordenação; secretaria; teatro; sala de professores; sala multimeios equipada com retroprojektor, data show, televisores, videocassete, DVD, aparelhagem de som; sala de reuniões; sala de xérox; secretaria; sanitários.

Bloco B: Biblioteca; laboratórios de informática; salas de aula; sala para direção; tesouraria; sala de ginástica; recepção; sala para coordenação; sala de reuniões; sanitários e vestiário.

> Biblioteca

A biblioteca ocupa uma área de 500m² com 4 salas de estudo para grupos. O acervo da biblioteca é de 1.862 volumes atualizados, conforme solicitações dos professores. O horário de funcionamento das atividades é das 7 h às 12 h e das 13 h às 22h 30 min. Para a organização da estrutura de informática há um profissional especializado para administrar e controlar o acesso dos usuários ao sistema, assim como uma empresa de informática que dá suporte e mantém os equipamentos da escola.

> Avaliação e Acompanhamento do Desempenho

O acompanhamento do desempenho institucional será realizado bimestralmente por meio de reuniões de planejamento pedagógico, com a participação de docentes, representantes discentes, com a direção da coordenadora do Curso. O objetivo dessas avaliações é a qualidade dos cursos ministrados e o cumprimento da proposta pedagógica da escola.

Outra forma de avaliação institucional é feita por intermédio de questionário de pesquisa dirigido aos alunos em relação à qualidade do ensino ministrado na escola e a adequação desse ensino com o futuro desempenho profissional de professores do ensino básico. A avaliação externa é feita pela comunidade escolar que recebe os serviços de extensão, estágio e outros programas desenvolvidos com a escola.

> *Cronograma de Implementação do PDI*

A escola possui um projeto de investimentos para novas instalações até 2005, que inclui a construção de rampas por toda a escola para acesso mais fácil de alunos e professores. Os laboratórios de informática deverão ser atualizados e acrescidos de mais micro-computadores e aparelhos para vídeo-conferências e acesso rápido para internet.

As atividades pedagógicas deverão ser implementadas com a publicação de uma revista científico-cultural com artigos de docentes e alunos. Anualmente a instituição fará a Jornada de Educação do ISE com demonstrações de atividades de conhecimentos teóricos e práticos de docentes da própria escola e também de professores convidados de outras instituições. Segundo a instituição os resultados esperados com essas atividades são o reforço dos conhecimentos de professores e alunos, desenvolvimento junto à comunidade de projetos sociais e educacionais que facilitem a vida dos mais necessitados e o despertar da ética, do respeito ao meio ambiente e do estímulo ao *aprender a aprender* (PLANO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004).

4.3.6 Depoimento da Coordenadora do ISE BETA

Orientações da comissão do MEC na realização do Projeto Institucional

O Instituto de Ensino BETA S/C Ltda solicitou ao MEC a criação do Instituto Superior de Educação BETA com o curso normal superior, em 2002. A elaboração do projeto institucional e projeto acadêmico²⁶ foi feita por um professora com experiência de coordenação no ensino superior no curso de pedagogia.

Em 2002 a comissão designada pelo MEC chegou no Instituto de Ensino Superior BETA S/C Ltda para verificação. A comissão era composta por três professoras do ensino superior com titulação de doutor e com

²⁶ O projeto acadêmico ao qual se refere a coordenadora é o do Curso Normal Superior.

experiência de pesquisa na formação de professores. Cada uma de uma região diferente do país.

Neste período eu estava como coordenadora pedagógica da educação infantil e ensino fundamental do Colégio BETA, precursor do Instituto de Ensino Superior BETA S/C Ltda e fui convidada pelo mantenedor para também recepcionar a comissão.

O trabalho inicial da comissão foi a análise dos projetos enviados. Ao terminar a presidente da comissão chamou o mantenedor, diretor, coordenadora do curso e pediu que me chamasse também. (para meu espanto, pois conversamos muito e elas sabiam que eu não fazia parte do ensino superior) A professora presidente solicitou que reformulasse o projeto acadêmico e o projeto Institucional indicando os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação nos quais deveríamos fundamentar os projetos.

Para o projeto institucional - Parecer CNE/CP 115/99 e Resolução CNE/CP 1/99 - Define as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Para o projeto acadêmico o Parecer CNE/CP 09/2001 - Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica.

Tivemos um prazo de um dia para a realização dos projetos. As orientações além dos Pareceres e Resoluções era para termos claro a mudança de concepção do curso de formação de professores, deveríamos sair dos “pedagogismos”, segundo elas, e ter claro quais as competências que o professor necessita para a sua atuação profissional. Também considerar a relação entre teoria e prática profissional, e sair dos cursos apenas teóricos. Pensar em nossa prática docente e na atuação como coordenadora de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Era para observarmos o que faltava na formação do professor, ou do que ele precisava para ser bom educador.

Foram estas as orientações para a elaboração. Após a entrega dos projetos a comissão analisou-os novamente e deixou o parecer em forma de conceito, para o projeto institucional foi dado nota A e para o projeto acadêmico C, pois ainda a grade curricular não estava de acordo com a formação específica do professor. Sugeri para que juntamente com a equipe de professores fossem feitas as alterações. Vale salientar que a comissão entrevistou a comissão de professores e atribuiu conceito A.

Após a autorização oficial do MEC- Portaria de autorização do MEC nº 3285- DOU de 29/11/2002, algumas alterações foram feitas na grade curricular pela direção e coordenação.

No decorrer deste período a coordenadora não pode assumir e o mantenedor me designou para assumir a coordenação no dia 17/01/2004, praticamente quinze dias antes do início das aulas. Optei por trabalharmos com a grade curricular nos dois primeiros anos e a analisarmos junto com o corpo docente. E assim estamos fazendo, a grade está sendo estudada e alterada aos poucos com discussão e análise do grupo de professores e coordenação (Depoimento da Coordenadora do ISE BETA, 2005, p.1).

4.3.7 Considerações a respeito do ISE BETA

A análise do Projeto Institucional ISE BETA mostra que as diretrizes gerais para implantação do instituto foram plenamente atendidas pela instituição

proponente. As categorias de análise propostas nesta pesquisa para esse projeto foram atendidas quase em sua maioria, principalmente o *discurso de conciliação e adequação*. A categoria *discurso de emancipação* não foi percebida na análise realizada, de modo que o projeto caminha com a concepção pedagógica emanada do sistema de ensino do qual faz parte. Não há evidências de influência das diretrizes do CEE na proposta pedagógica do ISE BETA.

Os atores do projeto do Instituto Superior de Educação BETA elaboraram documento escolar de acordo com as normas estabelecidas pelo CNE. Em nenhum momento a instituição perdeu o rumo de seu projeto, mantendo-se fiel ao novo modelo proposto para formação de professores. Este plano institucional de formação de professores mostra que o ISE é uma instituição de formação de professores pensada a partir de um projeto diferenciado. A preocupação dos atores da instituição escolar com a prática de ensino em articulação com projetos e com o estágio supervisionado mostra que o que se pretende é realmente a criação de uma nova prática de formação profissional.

A passagem de técnicos do CNE pela instituição com o objetivo de orientar a elaboração do projeto resultou em uma fidelidade maior da escola em relação às normas propostas pelo órgão normativo. O fato de a coordenadora do ensino básico estar presente às reuniões com as conselheiras do CNE não é ocorrência estranha, pois a proposta do ISE é de articulação com a escola básica.

A organização do ISE BETA com formação inicial em licenciaturas de toda escolaridade básica, estudos de pós-graduação, programas de formação pedagógica para portadores de diploma de curso superior e programas de formação continuada para o magistério da educação básica mostra que as condições exigidas pelo Parecer CNE/CP 115/99 e Resolução CNE/CP 01/99

foram compreendidas em sua totalidade pela instituição, portanto o *discurso de adequação* às normas legais foi plenamente desenvolvido.

A apresentação do plano de desenvolvimento institucional do ISE acoplado com o curso normal superior comprova a enorme importância deste curso no ISE. Há disciplinas pedagógicas comuns nas duas licenciaturas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, entretanto não sabemos se estas constituirão um núcleo comum em relação às outras licenciaturas futuramente pretendidas.

Percebe-se a identificação do discurso dos sujeitos da instituição em relação ao discurso do CNE em sua ideologia e práticas discursivas. O *discurso de emancipação* dos professores das universidades que reprovaram a implantação dos ISES não parecem ter provocado impacto no discurso oficial da instituição BETA. O Conselho Estadual Paulista apenas influenciou a instituição no seu curso de especialização em *Gestão de Sistemas e Unidades Escolares*, pois a instituição dependia desse órgão para autorização do programa.

O ISE BETA é uma escola superior de formação de professores que tem como programa de enriquecimento curricular a pesquisa pedagógica dinamizada pela prática de ensino. É claro que existe diferença fundamental entre a pesquisa realizada pelas universidades e a pesquisa pedagógica que irá ser realizada nos institutos. A universidade forma o professor pesquisador e o instituto forma o professor com noções de pesquisa pedagógica.

O fato de as escolas superiores isoladas não conseguirem em sua grande maioria se dedicar à pesquisa é um problema de política educacional, pois a maioria das escolas isoladas são instituições privadas de ensino e seus

mantenedores geralmente não têm interesse em aplicar recursos nessas atividades.

O projeto institucional ISE BETA representa o esforço da instituição escolar ao atendimento e fidelidade à legislação e concepções pedagógicas propostas pelo CNE, porém fica a dúvida se as mudanças que foram colocadas pelos órgãos normativos do sistema de ensino serão de fato incorporadas no cotidiano escolar.

Não podemos esquecer que a instituição por ter caráter privado não é acessível a grande parte da potencial clientela de alunos da região, mesmo com propostas paliativas de bolsas de estudo oferecidas pelos governos estadual e federal.

CONCLUSÃO

A partir dos dados de pesquisa apresentados faremos algumas reflexões a respeito dos Institutos Superiores de Educação. Os Institutos Superiores de Educação constituíram-se realmente como escolas de formação de professores para a educação básica unindo pela primeira vez a formação dos professores da educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio em um mesmo *locus institucional* no oferecimento de formação inicial, continuada e programas de formação pedagógica, de acordo com artigo 63 da atual LDB.

A análise de dois projetos de escolas isoladas superiores no Estado de São Paulo mostrou o *discurso de adequação* dos documentos no atendimento às normas previstas na atual LDB, Lei 9.394/96, e às regulamentações do Conselho Nacional de Educação e Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. A escolha desta pesquisa em analisar projetos institucionais de duas escolas superiores isoladas no Estado de São Paulo deve-se ao motivo que os Institutos Superiores de Educação foram implantados no sistema de ensino superior paulista em sua quase maioria em escolas isoladas privadas e municipais. Estas categorias administrativas representam a regra para esse tipo de organização acadêmica de formação de professores ao analisarmos os dados pesquisados. Outra causa de focarmos os estudos de pesquisa no Estado de São Paulo ocorreu devido ao passado histórico deste Estado que foi exemplo para outros Estados na área de formação de professores no Brasil, tanto na formação de professores para o antigo ensino primário na Escola Normal e Instituto de Educação Caetano de Campos como na formação de professores para o ensino

secundário na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

No entanto, as universidades públicas paulistas não aderiram à proposta de implantação dos Institutos Superiores de Educação, ao anunciarem um *discurso de emancipação* em relação à idéia. O fato de as universidades estaduais públicas paulistas não implantarem os ISES deve-se à desconfiança de muitos educadores com o modelo de formação de professores idealizado para os Institutos Superiores de Educação e previsto nas normas dos sistemas de ensino. Outro problema é que a estrutura das universidades difere-se das instituições isoladas de ensino superior por sua complexidade pedagógico-administrativa voltada ao ensino, pesquisa e extensão, de forma que se tornam mais onerosas do que as instituições isoladas de ensino.

É necessário, entretanto, preservar as conquistas adquiridas pelas universidades públicas por representarem ilhas de excelência nas várias áreas do conhecimento científico e artístico, os quais são revertidos em benefícios para a sociedade brasileira. Precisamos ter cuidado com as constantes reformas, que ao invés de reformar para o aperfeiçoamento das instituições, acabam por desmobilizar e desestruturar as conquistas já alcançadas.

Segundo dados do INEP, poucas universidades públicas no Brasil aderiram à organização acadêmica dos ISES e elas estão situadas fora do Estado de São Paulo como a Universidade Estadual do Piauí, a Universidade Estadual de Montes Claros em Minas Gerais e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Exemplos de Institutos Superiores de Educação em universidades particulares temos na Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP) no Estado de São Paulo, Universidade Presidente Antonio Carlos (UNIPAC) em Minas Gerais, Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) em Minas Gerais, Universidade

Cândido Mendes (UCAM) em Niterói no Rio de Janeiro, Universidade do Tocantins (UNITINS) em Tocantins e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) em Belo Horizonte em Minas Gerais (segundo dados do INEP).

A diversificação institucional é um fato da realidade educacional brasileira dos sistemas de ensino, assim como o crescimento das instituições isoladas privadas foi incentivado pelas políticas públicas exercidas pelo Estado Nacional para se ausentar de sua total responsabilidade com a educação superior. A formação de professores em instituições isoladas privadas constituiu-se em fato predominante a partir da década de 1.970 no país, principalmente no Estado de São Paulo, em organizações acadêmicas como Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras privadas e municipais. No Estado de São Paulo as instituições superiores privadas de ensino têm sido responsáveis, ao longo do tempo, pelo maior número de professores formados, os quais exercem sua profissão na rede pública estadual e municipal da educação básica. Esse é um fato educacional que foi construído a partir da ditadura militar de 1.964, estendeu-se mesmo após a redemocratização do país e prolonga-se em governos que foram eleitos com propostas políticas voltadas para a área social.

As Estatísticas dos Professores no Brasil de outubro de 2003 mostraram que o número de vagas nas licenciaturas das universidades públicas aumentou e tornou-se significativo, fato que certamente reflete a luta de educadores engajados pela qualidade de formação de professores junto ao poder público. No Estado de São Paulo a Constituição Paulista de 1.989 em seu artigo 253 definiu normas que obrigaram as universidades públicas a expandirem as vagas no ensino noturno para atendimento dos alunos das classes trabalhadoras (CATANI;

OLIVEIRA; MANTOVANI DE OLIVEIRA, 1997). As universidades vêm respeitando a legislação em relação às vagas no ensino noturno, principalmente em cursos de formação de professores, o que representa um avanço nas políticas públicas.

As Faculdades de Educação das universidades possuem organização acadêmica que permite a articulação entre cursos de licenciatura e bacharelado, forma de organização que racionaliza o atendimento e permite a opção dos alunos pelas duas formações profissionais. Se de um lado essa estruturação garante uma sólida formação conteudística, por outro facilita aos alunos a escolha por carreiras profissionais mais rendosas do que no magistério público. A realidade mostra que os alunos de licenciaturas egressos da USP permanecem na profissão do magistério no máximo por uns cinco anos, segundo pesquisas realizadas pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PIMENTA, 2005).

As políticas públicas de valorização da carreira do magistério (FUNDEF) ainda não foram suficientes para reverter a lógica estabelecida há muitos anos em relação à profissão dos professores do ensino básico e estabelecer salário condizente com a responsabilidade social dos mestres. Agora estamos aguardando o estabelecimento do FUNDEB, (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que, segundo estudos sobre financiamento da educação realizados por José Marcelino Resende Pinto e Nicholas Davies, não trarão mudanças significativas nos valores contabilizados por aluno, pois o Fundo engloba mais dois segmentos da educação básica, que são a educação infantil e o ensino médio, sem aumentar significativamente o montante geral de recursos.

Essa lógica perversa de achatamento salarial fez migrarem os melhores alunos formados pelas escolas públicas para as carreiras profissionais mais bem remuneradas, deixando a carreira do magistério público, em sua maioria, para alunos formados por escolas da rede privada de ensino.

Outro fator a ser analisado é a experiência concreta de formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no curso de pedagogia nas universidades públicas, fato que não pode ser desconsiderado do ponto de vista pedagógico e histórico, pois esse curso tem sido responsável pela formação superior desses professores. O curso normal superior dos Institutos Superiores de Educação ainda é uma experiência que está sendo realizada em algumas universidades e principalmente nas escolas superiores isoladas privadas e municipais. O curso normal superior é o carro-chefe dos ISES, e nos dois projetos analisados neste trabalho ele vem acoplado na proposta dos Institutos Superiores de Educação.

Essa exposição do assunto apresentado dá a dimensão do problema e também das perspectivas que representam os Institutos Superiores de Educação na atual conjuntura das políticas públicas. O receio das universidades públicas paulistas na implantação dos ISES fez com que nos sistemas de ensino do Estado de São Paulo os Institutos Superiores de Educação fizessem parte preponderantemente da iniciativa privada, fundações ou autarquias municipais. Dessa forma, os alunos formados por escolas superiores isoladas privadas e municipais é que em sua maior parte serão responsáveis pela educação de crianças e jovens do sistema público paulista. De acordo com pesquisas realizadas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, o maior número

de professores da rede pública paulista são oriundos de escolas superiores privadas e municipais.

A implantação dos Institutos Superiores de Educação tem sido bastante polêmica e complexa devido à natureza dos diferentes problemas relacionados com a formação de professores. Se a expansão das vagas nas universidades públicas não acarretou o engajamento dos licenciados para a carreira do magistério público é porque as medidas a serem adotadas para a solução do problema do magistério não se esgotam apenas na transformação dos locais de formação de professores. O problema, segundo dados de pesquisas já realizadas, apontam para um conjunto de medidas de política educacional como: *a) melhoria salarial dos profissionais do magistério; b) plano de carreira para professores do magistério do ensino básico e superior; c) projetos político-pedagógicos adequados de formação inicial e continuada de professores; d) melhoria das condições de organização acadêmica e administrativa das instituições de ensino superior e do ensino básico; e) planejamento e implantação de adequado projeto de estágio das escolas formadoras de ensino superior com a rede de ensino básico; f) articulação das instituições de ensino superior com as escolas de ensino básico para troca de experiências educacionais; g) programas de formação continuada para professores da rede pública.*

Os projetos de Institutos Superiores de Educação analisados nesta tese contemplam em parte algumas condições para melhoria do ensino como: projeto de formação inicial e continuada de professores, (de acordo com as normas dos sistemas) articulação da instituição formadora com as escolas de ensino básico por meio do estágio supervisionado e plano de carreira para o magistério. No entanto as escolas superiores privadas, por mais que tenham compromisso com a

qualidade social de ensino são instituições que acabam trabalhando dentro da lógica de mercado.

O artigo 209 da Constituição Federal esclarece que o ensino é livre à iniciativa privada, porém não é justo do ponto de vista da formação dos cidadãos delegar à iniciativa privada a maior quantidade de estabelecimentos superiores de formação de professores do ensino básico. O Estado Nacional deveria ter como obrigação pública a formação de seus professores, de modo que houvesse participação da instituição privada em outras carreiras ligadas aos bacharelados. A formação de professores é uma tarefa política, base de construção de uma nação que se pretende forte culturalmente para os desafios da sociedade contemporânea.

A atual conjuntura político-pedagógica em relação aos ISES aqui apresentada requer medidas de acompanhamento pedagógico mais constante dos sistemas de ensino, tanto do Conselho Nacional como dos Conselhos Estaduais de Educação, tendo em vista a responsabilidade social que representam essas escolas superiores isoladas privadas e municipais. Medidas de orientação e avaliação das instituições pelos poderes públicos são sempre bem-vindas, se acompanhadas de ações coerentes com a melhoria do ensino público. O acompanhamento mais individualizado das instituições poderá ser mais produtivo do que a forma de avaliação geral das instituições realizado pelo MEC, pois os projetos pedagógicos elaborados pelas escolas devem ser orientados mais de perto, para que não se tornem apenas peças simbólicas de exercício retórico.

Ao admitir-se a idéia que os Institutos Superiores de Educação são instituições criadas no Brasil por influência dos organismos internacionais,

buscamos em fontes de autores estrangeiros a explicação teórica desses modelos construídos nos Estados Unidos e Europa. Ao mesmo tempo não poderíamos desconsiderar a história educacional brasileira e os grandes educadores que também tivemos como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Paulo Freire e muitos outros. O Estado de São Paulo foi palco de grandes transformações na área de formação de professores no país desde o século XIX com a Escola Normal Caetano de Campos e posteriormente no século XX com o Instituto de Educação Caetano de Campos, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Não podemos desconsiderar o conhecimento produzido por nossos educadores nem pensarmos que somos frutos apenas de influências internacionais patrocinadas pelo Banco Mundial e pelo panorama das transformações da era da globalização e economia de mercado. Ao mesmo tempo não podemos também ser ingênuos ao desconsiderar o peso das influências internacionais na era da globalização. A análise de um projeto mostrou que, embora o *discurso de conciliação* em relação à aceitação da concepção pedagógica proposta pelo sistema seja uma realidade, os atores pedagógicos também têm intenção de aderir a um *discurso de emancipação*, motivados pelo desejo e esperança de transformação da realidade educacional.

A globalização não afetou apenas a economia do país, mas produziu também modificações culturais por intermédio dos compromissos do governo federal com as agências internacionais e pela revolução dos meios de transporte rápidos e tecnologias de comunicação. Podemos afirmar, pois, que os Institutos Superiores de Educação são instituições de formação de professores da educação básica criados por processos históricos e pedagógicos formados pela

síntese e pelas contradições de uma sociedade capitalista periférica. Ao mesmo tempo em que os ISES receberam influências de modelos internacionais, também sofreram processo de transformação em contato com a realidade brasileira, que gerou um novo modelo. Os ISES representam como *locus institucional* uma nova síntese, gerada por meio das seguintes instituições: Escola Normal, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Faculdade de Educação.

O jogo de palavras *Instituto Superior de Educação* não foi uma invenção aleatória da cabeça do legislador da atual LDB. As palavras não somente nomeiam, mas acima de tudo dão significação a uma realidade concreta. Os signos são construções culturais e ideológicas estabelecidos historicamente por meio das contradições sociais. Esse nome tem implicações históricas e foi edificado pela transformação da realidade concreta vivida por nossos educadores.

É preciso valorizar mais as pesquisas já realizadas por educadores nacionais que possuem conhecimento de nossa realidade educacional e sensibilidade para a proposição de mudanças de acordo com a necessidade dos nossos sistemas de ensino. Os Institutos Superiores de Educação localizados em escolas superiores isoladas não reúnem condições adequadas para uma formação profissional embasada na pesquisa. Este é um problema educativo que deve ser levado em consideração. Porém a realidade concreta alerta que o modelo anterior das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das instituições isoladas também funcionava sem os grupos de pesquisa característicos das universidades públicas. Uma solução temporária para o problema seria a formação de núcleos de pesquisa nos ISES municipais, conveniados com universidades públicas e patrocinados pelo governo estadual ou federal, para o

aprofundamento das questões da teoria e prática relativas à formação de professores no Estado de São Paulo.

Estamos hoje em 2.005 vivendo uma década em que as escolas públicas superiores estão sendo conclamadas a tornarem-se operacionais e a trabalharem em sintonia com a economia de mercado, entretanto devemos perseguir a idéia que a escola pública é um direito do cidadão brasileiro. A história da educação brasileira mostra que o ensino superior público nasceu em instituições isoladas de ensino e caminhou sempre no sentido da diversificação institucional.

Algumas prefeituras municipais do Estado de São Paulo criaram, a partir da década de 1.960, incentivadas pelos poderes públicos, escolas superiores municipais, organizadas em fundações ou autarquias municipais. No entanto o Conselho Estadual de Educação por meio de estudos recentes mostra que as prefeituras municipais, em sua grande maioria, não estão repassando recursos para a manutenção das escolas, fato que obriga essas instituições sobreviverem à custa de mensalidades cobradas dos alunos.

Compromete-se o caráter público das instituições superiores municipais no Estado de São Paulo, de forma que essas escolas passam a funcionar como instituições privadas. É preciso que o poder público paulista repense a administração das instituições superiores municipais e valorize sua importância cultural no interior do Estado de São Paulo.

A ampliação de vagas públicas para as licenciaturas no Estado de São Paulo poderia ser feita com a estadualização das instituições municipais e/ou convênio do Estado com esses estabelecimentos e prefeituras. As prefeituras que possuem escolas superiores municipais de ensino poderiam ser auxiliadas por meio do federalismo de cooperação para constituição de fundos intermunicipais

de ajuda financeira. A constituição de um Fundo de Educação Estado/Municípios para o atendimento das instituições superiores municipais faria com que os poderes municipais e estaduais assumissem responsabilidade conjunta pela coisa pública, pois as fundações e autarquias foram instituídas por meio do poder público. Essa idéia estava contida nos Pareceres (nº 474/94 e 475/94)²⁷ do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Penso que do ponto de vista da diversificação institucional é preferível termos mais escolas isoladas superiores públicas.

Os ISES das instituições municipais poderiam tornar-se, em caráter experimental, escolas públicas superiores estaduais e/ou conveniadas de formação de professores da educação básica no Estado de São Paulo. Situação prevista na própria LDB, Lei 9.394/96, a partir do envolvimento do governo do Estado com uma política afinada com os direitos do cidadão paulista por um ensino de melhor qualidade. Não creio que para um Estado tão rico como o Estado de São Paulo essa política educacional seja inviável do ponto de vista econômico. O fato de as prefeituras municipais estarem comprometidas com a educação infantil e ensino fundamental mudou a realidade educacional dos sistemas municipais; as prefeituras que possuem em seu sistema de ensino escolas municipais de ensino superior deixaram em sua quase maioria de repassar recursos financeiros às instituições, devido ao seu comprometimento com o FUNDEF.

A realidade atual vivida pelas instituições isoladas de ensino superior não é

²⁷ Instituição de um fundo especial pelo Estado, com participação dos Municípios interessados na melhoria de cursos e estabelecimentos de ensino superior instituídos ou mantidos, parcial ou totalmente, pelos próprios Municípios. O fundo será inteiramente voltado para o financiamento de projetos de desenvolvimento institucional, para evitar que a melhoria qualitativa do ensino superior municipal somente possa ser feita pela via da incorporação dessas instituições pelo Estado. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Ensino Superior Municipal no Estado de São Paulo*. p.32

imutável, aliás, a realidade está em movimento constante, pois depende de opções políticas. É possível, para nós, cidadãos do Estado de São Paulo, sonharmos com utopias que possam apontar para horizontes mais elevados, em que a profissão do magistério seja realmente valorizada como um bem público inalienável. Por fim, esta pesquisa tornou-se um pretexto para que a política educacional em relação aos ISES fosse tornada transparente para os leitores desta tese.

A sociedade paulista espera mais empenho dos poderes executivo e legislativo do Estado de São Paulo em relação à educação pública. Estadualizar as instituições de ensino superiores municipais poderia ser uma delas. Propor novas alternativas de gratuidade pelo estabelecimento de convênios com os municípios também. Iniciativas e soluções mais adequadas para a educação da sociedade paulista representam o compromisso com as novas gerações. Essas soluções trariam benefícios sociais para toda a população paulista, principalmente para crianças e jovens deste Estado, que poderiam ter um ensino de melhor qualidade. Este ponto de vista reflete a opção pedagógica e política da autora desta tese; poderá não coincidir com o pensamento de outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

LIVROS, REVISTAS E TESES

AGUIAR, Márcia Ângela; SHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 1, n. 68, p. 220 – 238, 1999.

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. (Org.) Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Jane Soares. A formação docente ao longo da história da educação brasileira. *Pedagogia Cidadã*, São Paulo, 2003, n.1, p. 91 – 106, 2003.

AZANHA, José Mário Pires. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: CARVALHO MENESES, João Gualberto de (Org.) *Educação básica: políticas, legislação e gestão - leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 68 -86.

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRAULT, Michel. A experiência francesa. In: MENEZES, Luís Carlos de. (Org.) *Professores: formação e profissão*. Campinas, Autores Associados, 1996. p. 71 – 85.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes et al. Expansão do ensino superior público no Estado de São Paulo: estudos dos efeitos práticos de um dispositivo constitucional. (1889-1996) In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.) *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1997. p. 265 – 281.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125 – 158.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio. NÓVOA, Antonio (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 139 – 158.

FAZENDA, Ivani. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FIORIN, José Luiz. Teoria e metodologia nos estudos discursivos de tradição francesa. In: SILVA, Denize Elena Garcia da. VIEIRA, Josênia Antunes. *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UNB, Oficina Editorial do Instituto de Letras: Editora Plano, 2002. p. 39 – 73.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, n. 114, p. 197 – 223, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 17 – 44, 1999.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado & sociedade*. 6. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HAIDAR, Maria de Lourdes Marioto; TANURI, Leonor Maria. A evolução da educação básica no Brasil – política e organização. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho. *Educação básica: políticas, legislação e gestão*. São Paulo: Pioneira, 2004. p. 36 – 67.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 61 – 79, 1999.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da escola normal no Brasil (1870- 1910). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n.193, p. 63 - 71, 2000.

LARANJEIRA, Maria Inês. *Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores: entre a ambição e a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade*. 2003. 184 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LEÃO, Antonio Carneiro. *O Brasil e a educação popular*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tipografia Jornal do Comércio, 1918.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68. p. 239 – 277, 1999.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro. *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Ed. Plano, 2003.

MENEZES, Luís Carlos de. (Org.) Professores: formação e profissão. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 163 – 181.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. (Coord.) *Educação Básica: políticas, legislação e gestão: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MAINGUENEAU. Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

MESSINA, Graciela. Investigación em o investigación acerca de la formación docente: um estado del arte em los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Santiago, Chile, n. 19, p. 145 - 207, 1999.

MELLO, Guiomar Namó; REGO, Teresa Cristina. *Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência*. Brasília, 2002. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/inep> > Acesso em: 8 dez. 2002

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Revista Iberoamericana de Educação*, Santiago, n. 25, p. 147 – 174, 2001.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: DP& A Editora, 2001.

NÓVOA. Antonio (Org) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEREIRA, JÚLIO Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 109 – 125, 1999.

PÉREZ GÓMEZ. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA. Antonio (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93 – 114.

PIMENTA, Selma. Ensino superior e formação de professores. In: SEMINÁRIO DA ANPAE – São Paulo, n.9, 2005, Piracicaba. *Educação Brasileira, hoje: formas e reformas*. Piracicaba, Simpósio, Piracicaba, 2005

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 1. ed. São Paulo: Cortez, p. 17- 52, 2002.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2000

QUAGLIO, Paschoal. *A educação como mediação no interior da prática social na era da globalização*. Marília: UNESP, 2001, não publicado.

RESENDE PINTO, José Marcelino; DAVIES, Nicholas. Financiamento da educação no Brasil: *focalização e universalização*. 9º Seminário da ANPAE – São Paulo. n. 9, 2005, Piracicaba. *Educação Brasileira, hoje: formas e reformas*. Piracicaba, Simpósio, Piracicaba, 2005.

RIBEIRO, Maria das Graças M. *Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1985.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In FERRETTI, Celso João. (Org.) *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 151- 168.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000

_____. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino. *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, Waldeck Carneiro. A Criação dos Institutos Superiores de Educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu. *Anais...GT de Formação de Professores*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Apresentação. In: BICUDO, Maria Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas redondas*. São Paulo: Editora UNESP, v.1. p. 19 – 30, 1999.

SCHÖN. Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. 2. ed. In: NÓVOA. Antonio. (Org.) *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77 – 91.

SPELLER, Paulo. Programas de formação num instituto de educação. O exemplo da UFMT. In: MENEZES, L.C.(Org.) *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 163 – 181.

SOUZA, Paulo Renato. Formação do educador e avaliação educacional: avaliando a política educacional implementada. In: BICUDO, Maria Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas redondas*. São Paulo: Editora UNESP, v.1. p. 19 – 30, 1999.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61 – 88, 2000.

_____. Um decreto exorbitante. *Jornal da UNESP*. São Paulo, n. 144, p.2, 2000

TANURI, Leonor Maria. A formação docente no Brasil: história e política. Congresso Nacional de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. n.1, 2002, Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: 2002, p. 1 – 9.

TEIXEIRA. Anísio. Reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário: criação. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v.2, n. 1/2, p. 110- 117, 1932. Disponível em < <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos/reorganizacao.htm> > Acesso em 8 julho 2002.

_____. O problema da formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.46, n.104, p. 278 – 287, 1966.

VALE, Misael Ferreira do. Projeto político pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, Maria Viggiani; SILVA

JÚNIOR, Celestino Alves da. (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas redondas*. São Paulo: Editora UNESP, v.1. p. 69 – 76, 1999.

VALE, Misael Ferreira do (et al.) *Escola Pública e Sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

ZEICKNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. 2. ed. In: NÓVOA. Antonio (Org) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 115 – 138.

ZIBAS, Dagmar M. L. *Um jogo de espelhos partidos? O cotidiano escolar e as políticas educacionais na América Latina*. [S.L: s.n.] 1998, cópia impressa.

DOCUMENTOS DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

BRASIL. Decreto 26.306/97, de 19 de agosto de 1997. *Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477- 39, de 8 de agosto de 1977, e nos arts. 16,19,20, 45, 46 e & 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394/96, de 20/12/1996, e dá outras providências*. Disponível em < [http:// www.mec.gov.br/ cne/decreto](http://www.mec.gov.br/cne/decreto) >. Acesso em: 21 nov. 1998.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Decreto 3279/99 - *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências*. Disponível em: < [http://www.mec.gov/br/cne/ decreto](http://www.mec.gov.br/cne/decreto) > . Acesso em: 22 jan. 2001.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Decreto 3554/00 - *Dá nova redação ao § 2º do art.3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999 sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica*. Disponível em: < <http://www.mec.gov/br/cne/decreto>>. Acesso em: 22 jan. 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 4 de 11 de março de 1977. *Proposta de Resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino – Esquema I*. Relatora: Hemengarda Alves Ludke. [http: //www.mec.gov/br/cne/ decreto](http://www.mec.gov/br/cne/decreto). Acesso em: 22 jan.2001.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 53 de 28 de janeiro de 1999. *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*. Relatores: Edla de Araújo Lira Soares, Eunice R. Durham, Francisco Aparecido Cordão, Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso

e Silke Weber. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne/decreto> >. Acesso em: 22 jan. 2001.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 115 de 10 de agosto de 1999. *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9394/96 e o Art.9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95)*. Relatores: Edla de Araújo Lira Soares, Eunice Ribeiro Durham, Francisco Aparecido Cordão, Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso e Silke Weber. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em 1 fev. 2004.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 970 de 9 de novembro de 1999. *Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia*. Relatores: Eunice Ribeiro Durham, Yugo Okida e Abílio Baeta Neves. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 1 fev. 2004.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9 de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em: 1 fev. 2004.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 10 de 9 de maio de 2000. *Proposta de revisão do Decreto Federal 3.276/99*. Relator: Cláudio Frota Bezerra. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em: 1 fev. 2004.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 21 de 6 de agosto de 2001. *Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em: 1 de fev. 2004.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 27 de 2 de outubro de 2001 *Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior curso de licenciatura, de graduação plena*. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 01 fev.2004.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001 - *Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em: 1 fev. 2004.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 133/2001 - *Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Relatores: Éfrem de Aguiar Maranhão e Silke Weber. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em: 1 fev. 2004

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2 de 26 de junho de 1997. *Dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio*. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em: 1 de fev. 2004.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1 de 30 de setembro de 1999. *Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação*. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em: 1 fev. 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002 - *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em: 1 fev. 2004.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em: 1 fev. 2004.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n. 10 de 11 de março de 2002. *Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior*. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne> >. Acesso em: 13 de fev. 2004.

SÃO PAULO (Estado). *Constituição do Estado de São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1989

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE/CP n. 10/95 – *Fixa normas para a admissão de docentes para o magistério em cursos de graduação em estabelecimentos isolados de ensino superior vinculados ao sistema estadual de ensino*. Disponível em: < <http://www.ceesp.gov.br> >. Acesso em: 13 fev. 2005.

_____. Deliberação CEE/CP n. 10 de 15 de dezembro de 1999. *Dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional de Nível Técnico, no*

Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.ceesp.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2005.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/CP n. 07 de 25 de maio de 2000. *Dispõe sobre a autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos e habilitações novos oferecidos por instituições de Ensino Superior*. Disponível em: < <http://www.ceesp.gov.br>>. Acesso em: 3 abr. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/ CP n. 08 de 5 de julho de 2000. *Dispõe sobre credenciamentos de Institutos Superiores de Educação no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo*. Disponível em: < <http://www.ceesp.sp.gov.br> > . Acesso em: 4 maio. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/ CP n. 26 de 11 de dezembro de 2002. *Fixa normas para os cursos de especialização que se destinam à formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da LDB*. Disponível em: < <http://www.ceesp.sp.gov.br> >. Acesso em: 4 maio. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/ CP n. 28 de 26 de fevereiro de 2003. *Fixa prazos para pedido de funcionamento dos Institutos Superiores de Educação nos institutos isolados de ensino superior vinculados ao sistema estadual de ensino*. Disponível em: < <http://www.ceesp.sp.gov.br> >. Acesso em: 04 maio. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/ CP n. 32 de 14 de maio de 2003. *Regulamenta o artigo 46 da Lei 9394/96*. Disponível em: < <http://www.ceesp.sp.gov.br> >. Acesso em: 4 maio. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE/ CES n. 13 de 15 de dezembro de 1999. *Dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional de Nível Técnico, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo*. Disponível em: < <http://www.ceesp.sp.gov.br> >. Acesso em: 4 maio. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE/ CES n. 6 de 19 de abril de 2000. *Altera dispositivos da Deliberação CEE n. 04/98* Disponível em < <http://www.ceesp.sp.gov.br> >. Acesso em: 4 maio. 2004

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE/CES n. 07 de 21 de junho de 2000 - *Uma reflexão sobre a formação do professor da Escola Básica*. Relator: José Mário Pires Azanha. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br> >. Acesso em: 4 maio. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE/CE n. 12 de 30 de outubro de 2001. *Significado da Experimentação Educacional (Art.81 da Lei Federal 9394/96, Indicações CEE 21/97 07/2000 e Deliberações 23/97 e 08/200)*. Relator: José Mário Pires Azanha. Disponível em: < <http://www.ceesp.sp.gov.br> >. Acesso em: 4 maio. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE/CE n. 21/2002. *Instituto Superior de Educação: Orientações Curriculares*. Relator: José Mário Pires

Azanha. Disponível em: < <http://www.ceesp.sp.gov.br> >. Acesso em: 04 maio. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE/CES n. 22 de 27 de novembro de 2002. *Esclarecimentos sobre a Indicação CEE n. 07/2000 e a Deliberação CEE n. 08/2000 que trata da Formação de Professores no Sistema Estadual de Ensino*. Relatores: Sonia Aparecida Romeu Alcici e Arthur Fonseca Filho. Disponível em: < <http://www.ceesp.sp.gov.br> >. Acesso em: 4 maio. 2004

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE/CES n. 25 de 11 de dezembro de 2002. *Normas para os cursos de especialização que se destinam à formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da LDB*. Relatores: Sonia Aparecida Romeu Alcici e Arthur Fonseca Filho. Disponível em: < <http://www.ceesp.sp.gov.br> >. Acesso em: 04 maio. 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE/CES n. 31 de 14 de maio de 2003. *Dispõe sobre alterações nas Deliberações CEE n.s. 05/98, 08/98 e 07/000*. Relatores: Sonia Aparecida Romeu Alcici e Arthur Fonseca Filho. Disponível em: < <http://www.ceesp.sp.gov.br> >. Acesso em: 04 mai. 2004.

VALE, Misael Ferreira do (Org. et al). Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: *Escola Pública e Sociedade*. São Paulo: Saraiva: Atual, 2002. p. 391 – 401.

VALE, Misael Ferreira do et al. (Org.). Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Escola pública e sociedade*. p. 369 – 382. São Paulo: Saraiva: Atual, 2002.

VALE, Misael Ferreira do et al. (Org.). Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: *Escola pública e sociedade*. p. 383 – 390. São Paulo: Saraiva:Atual, 2002.

VALE, Misael Ferreira do (Org.). Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Escola Pública e Sociedade*. p. 409 – 426. São Paulo: Saraiva: Atual, 2002.

DOCUMENTOS DE SEMINÁRIOS, ENCONTROS E CONGRESSOS

FÓRUM CATARINESE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Carta de Florianópolis*. Florianópolis, SC: CED/UFSC, 2001.

FÓRUM EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Carta de São Paulo*. São Paulo: FNDEP. Disponível em: < <http://andes.org.br> >. Acesso em: 26 set. 2003.

FÓRUM EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Denúncia. Governo intervém na formação de professores por decreto*. Brasília. Disponível em: < <http://www.anfope.com.br> >. Acesso em: 10 fev. 2000.

REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 26., 2003, Poços de Caldas. Novo governo. Novas Políticas? O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais. Livro de Resumos. Poços de Caldas: ANPED, 2003

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E GARANTIA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. *Relatório Final*. Brasília: MEC:INEP, 1999.

SEMINÁRIO DO ENSINO SUPERIOR MUNICIPAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1., 2000, Jaú. Resumos... CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2000.

SEMINÁRIO DO ENSINO SUPERIOR MUNICIPAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. 2., São Paulo. Resumos...CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2001.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESEMPENHO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. *Relatório Final do Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores e Garantia de Qualidade na Educação*. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: < <http://www.anfope.com.br> >. Acesso em: 24 dez. 2002.

SIMPÓSIO ANPAE – SUDESTE, 5. SEMINÁRIO DA ANPAE SÃO PAULO. 9. 2005, Piracicaba. *Educação Brasileira, hoje: formas e reformas*. Resumos....Piracicaba: M3T- Tecnologia e Educação Printfit Soluções, 2005

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. *Formação de Educadores: desafios e perspectivas para o século XXI*. 6., 2001, Águas de Lindóia/SP. Resumos...Águas de Lindóia: UNESP, 2001. 1 CD Room.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE. 10., 2000, Brasília. *20 Anos de Movimento, 10 Anos de ANFOPE*. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília: 2000. digitado.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE. 11., 2002, Florianópolis. *Base Comum Nacional para a Formação dos profissionais da educação: um projeto ainda em construção*. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Florianópolis: ANFOPE, 2002.

DOCUMENTOS OFICIAIS E DEPOIMENTOS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Cadastro das Instituições de Educação Superior*. Sistema de Informações da Educação Superior. Disponível em: < [http:// www.mec.gov.br/inep](http://www.mec.gov.br/inep) >. Acesso em: 29 mar. 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Estatísticas dos Professores no Brasil*. MEC, INEP, 2003

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação *Estatísticas do Ensino Superior. Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES-2002*. MEC, INEP, 2002. Brasília: Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/inep> >. Acesso em: 21 set. 2004.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Censo da Educação Superior 2003*. Brasília: MEC/INEP/DEAES, 2003. Disponível em: < [http:// www.mec.gov.br/inep](http://www.mec.gov.br/inep) >. Acesso em: 18 out. 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. *Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores e Garantia de Qualidade na Educação*. Relatório Final. Brasília: MEC/INEP, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. *Censo da Educação Superior 2002 - Resumo Técnico*. Disponível em: < [http:// www.mec.gov.br/inep/deaes](http://www.mec.gov.br/inep/deaes) >. Acesso em: 18 out. 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. *Censo da Educação Superior 2003 - Resumo Técnico*. Disponível em: [http:// www.mec.gov.br/inep/deaes](http://www.mec.gov.br/inep/deaes) >. Acesso em: 18 out. 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. *Proposta de Diretrizes Curriculares. Curso: Pedagogia*. Brasília: SESU, MEC. Disponível em: < [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) >. Acesso em: 15 set. 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Às universidades, sociedades científicas e entidades profissionais relacionadas à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 342 – 343, 1999.

DEPOIMENTO DA COORDENADORA DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO BETA. BETA /SP, 2005, digitado.

DEPOIMENTO DO COORDENADOR DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS ALFA. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Alfa. ALFA /SP, 2005, digitado.

ESTATUTO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL ALFA. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alfa. ALFA /SP, 2001, digitado.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Ensino superior municipal no Estado de São Paulo. *Série estudos e normas*. São Paulo: CEE, 1995, n.1

_____. Conselho Estadual de Educação. Perfis dos institutos municipais de ensino superior. *Série estudos e normas*. São Paulo: CEE, 1995, n.6

_____. Conselho Estadual de Educação. *Reunião do Conselho Estadual de Educação sobre institutos superiores de educação*. Comunicação pessoal do conselheiro Arthur Fonseca Filho. São Paulo: CEE, 2002, gravado e digitado.

FÓRUM EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. ANDES SN, ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABT, CEDES, COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, FÓRUM DE DIRETORES DAS FACULDADES/ CENTROS DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, FÓRUM PAULISTA DE PEDAGOGIA E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Denúncia: Governo Intervém por Decreto. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 340 – 341, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo. FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA NO ESTADO DE SÃO PAULO, 2001

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: VALE. Misael Ferreira do et al. (Org.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva: Atual, 2002, p. 345 – 360.

MANIFESTO DOS PIONEIROS MAIS UMA VEZ CONVOCADOS. In GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da educação. São Paulo: Cortez, 1994

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO BETA. BETA /SP: ISE, 2004, digitado.

PROCESSO DE SOLICITAÇÃO DE CREDENCIAMENTO DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (ISE) E DE AUTORIZAÇÃO PARA FUNCIONAMENTO DO CURSO NORMAL SUPERIOR (CNS). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alfa. Alfa /SP: ISE, 2003, digitado.

REGIMENTO DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO BETA/SP: ISE, 2004, digitado.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Formação de Profissionais da Educação. Às *Universidades, sociedades científicas e entidades profissionais relacionadas à educação*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n.68, 1999

REGULAMENTO DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO SUPERIOR. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ALFA. ALFA /SP: 2001, digitado.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – Reitoria. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. *Moção*. São Paulo: UNESP, 2000, digitado.

ANEXOS

ANEXO A

INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO COM CURSOS DE LICENCIATURAS

Escola Superior de Educação Física de Cruzeiro
 Escola Superior de Educação Física de Jundiaí
 Faculdade de Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco
 Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva
 Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis
 Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo
 Faculdades Adamantinenses Integradas de Adamantina
 Faculdades da Fundação de Ensino de Mococa
 Faculdades Integradas de Jahu
 Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul
 Faculdades Integradas Regionais de Avaré
 Faculdades Unificadas da Fundação Educacional de Barretos
 Faculdades de Dracena
 Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis
 Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel
 Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior de Taquaritinga

CENTROS UNIVERSITÁRIOS QUE POSSUEM CURSOS DE LICENCIATURA

Centro Universitário Hermínio Ometto - Araras
 Centro Universitário da Fundação Santo André
 Centro Universitário Municipal de São Caetano do Sul
 Centro Universitário das Faculdade Associadas de Ensino de São João da Boa
 Vista
 Centro Universitário de Franca

ANEXO B

LEI N. 4024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CAPÍTULO IV : Da formação do magistério para o Ensino Primário e Médio

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

Art. 58. Vetado.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas vetado.

Art. 61. O magistério nos estabelecimentos ... vetado ... de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.

TÍTULO VIII

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas vetado deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

ANEXO C

LEI N.5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971

Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Capítulo V – Dos professores e Especialistas

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art.30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena;

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso formação pedagógica.

2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art.31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei.

Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34. A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constante desta Lei.

Art. 35. Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estrutura a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37. A admissão e a carreira de professores e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de educação.

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior.

ANEXO D

LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

(...) Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

(...) § 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

ANEXO E

ORIENTAÇÃO REALIZADA PELO CONSELHEIRO ARTHUR FONSECA FILHO ÀS INSTITUIÇÕES SUPERIORES DO SISTEMA ESTADUAL PAULISTA A RESPEITO DOS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO NO DIA 20 DE DEZEMBRO DE 2002 NO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Gravação e reprodução escrita da Comunicação Pessoal do conselheiro Arthur Fonseca Filho

Vou reproduzir um pouquinho a história do que aconteceu no sistema estadual e no sistema federal em relação ao tema formação de professores. Nós estamos aqui para trabalhar as questões operacionais com relação a isto. O que aconteceu no sistema estadual de educação? O sistema estadual de educação publicou duas Indicações a partir de uma comissão que conversou com o sistema estadual que dialogou com o sistema estadual e decidiu grandes linhas gerais, grandes diretrizes, grandes idéias gerais a respeito do pensamento da formação de professores no sistema estadual: a formação de professores do ensino infantil até o ensino médio. Não tratou especificamente da formação dos profissionais da educação indicadas no art. 64 da Lei, ou seja, dos então cursos de pedagogia: administradores, supervisores, etc. Não se tratou disso. Tratou-se da concepção da formação de educadores no sistema estadual. Insisto que são grandes conceitos, não há regras.

As instituições do sistema estadual de ensino deveriam apresentar projetos em caráter experimental para serem analisados pelo Conselho que iria aprovar ou não esses Institutos Superiores de Educação com o intuito de formação de professores no sistema estadual de ensino.

No nível federal há alguns Decretos, algumas Portarias e alguns Pareceres do Conselho Nacional de Educação e esses Pareceres algumas vezes acompanhados de Resoluções. Não sei se todos estão afinados com essas diferenças dos Conselhos: em nível Nacional lá em Brasília a norma é Resolução

e no Conselho Estadual a norma é Deliberação. No nível nacional o que é homologado é o Parecer e a Resolução entra em vigor na data em que o Conselho aprova, o que gera algum tumulto na nossa cabeça.

Mas, de qualquer maneira o Conselho Nacional aprovou algumas normas, com relação aos Institutos Superiores de Educação, ou seja, ao *locus* de formação de professores, exceto no que acontece nos Centros Universitários e Universidades. O documento conceitual central do Conselho Nacional de Educação é de cumprimento obrigatório em todos os sistemas de ensino que são as Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CP nº 09/2001) para a formação de professores. Este documento é doutrinário e é de cumprimento obrigatório.

Ora, isto foi dito recentemente, repito, na nossa Indicação CEE/CES22/2001, recentemente nestes dias. É um documento obrigatório, mas também aqui são grandes conceitos de formação de professores, diga-se de passagem, muito bons que devem ilustrar, orientar, servir de instrumento de reflexão para as equipes das instituições de formação de professores, na elaboração de seus projetos pedagógicos. Graças a Deus lá não há regras, não há normas, não há obrigatoriedade no sentido de dizer faça assim, ponha tal componente ou aquele. E isto graças a Deus, insisto o Conselho Nacional, neste ponto de vista não colocou esta obrigatoriedade.

Voltando, temos os documentos: as Indicações Estaduais e o Parecer do Nacional. Esse Parecer do Conselho Nacional na votação final dele, não houve acordo no Conselho Nacional, em relação à carga horária, então deixaram para resolver a carga horária em outro Parecer. Esta carga horária foi resolvida através dos Pareceres 22 ou 23 ou 27, sei lá. Por favor, peguem minha pasta. Para vocês terem uma idéia do volume de normas produzidas a respeito da formação de professores nestes anos, elas estão aqui. Um calhamaço.

Vou dizer para vocês que para lembrar de cabeça o Parecer CNE/CP nº 27/2002 e CNE/CP nº 28 de 2002 é difícil. Não vamos nos preocupar com isso. São Pareceres que instituem a carga horária em complementação ao Parecer CNE/CP09/2001.

No nosso sistema essas coisas ficaram paradas porque recentemente, quando nós começamos uma norma em julho agora, na reestruturação do Conselho, tivemos uma recomposição da Câmara de Educação Superior do

Conselho Estadual, enquanto havia uma nova rodada de discussões no Conselho Nacional de Educação a respeito de algumas questões operacionais que sobraram para ser discutidas.

Vamos voltar ao nosso sistema e isto vale para todas as instituições do nosso sistema de ensino. Ao rediscutirmos essas questões no Conselho Estadual nós produzimos a Indicação CEE/CES nº22/2002. Eu vou projetar algumas transparências. Essa Indicação CEE/CES nº22/2002 resolveu a primeira questão operacional ou disse novamente uma coisa que agora vai valer no próprio sistema estadual. No sistema estadual de ensino nós temos dois e apenas dois *locus*, que é o nome que está sendo usado, ou apenas dois tipos e não três, de instituições na formação de professores. Um deles é o Instituto Superior de Educação, concebidos conforme Indicação de autoria do José Mário, concebidos conforme o Parecer CNE/CP nº 09/2001 do Conselho Nacional de Educação: um *locus*, um lugar, uma instituição preocupada em formação de professores que poderá ter formação de professores do ensino fundamental e ensino médio. Estes Institutos Superiores de Educação se sujeitam a todas as nossas normas, inclusive às normas operacionais que estão sendo ditas e explicitadas aqui e agora.

Nós temos um segundo *locus* nas universidades e centros universitários, significa dizer que com o tempo haverá no nosso sistema de ensino para formação de professores; Institutos Superiores de Educação, Centros Universitários e Universidades. Não será mais possível ter licenciatura ou formação de professores isolada. Vão ter que criar essa figura, segundo um projeto pedagógico orientado por aquela doutrina constante das nossas Indicações e do Parecer CNE/CP nº 09/2001. O prazo nós iremos discutir mais adiante.

Eu agora vou passar a tratar de um assunto que é parte dos Institutos Superiores de Educação, mas não esgota o assunto. No Instituto Superior de Educação, esse *locus* de formação de professores e de formação de profissionais da educação tem também uma preocupação ou poderá ter uma preocupação de formar professores de educação infantil e de ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Nos Institutos Superiores de Educação ou seja, nas Instituições que não são universitárias, este curso normal de formação de professores, gostem ou não gostem, tem o nome de curso normal superior. E a pedagogia? Quer formar o professor primário: o curso é o normal superior. Quem diz isso é a lei. E quando é

que vai mudar? Quando mudar a lei. Se não gostarem falem com o companheiro Lula para editar uma medida provisória ou deputados do seu interesse para fazer uma proposta de emenda para mudar. Enquanto a lei não mudar vale isto aqui. É normal superior em decorrência do Parecer CNE/CES nº 133/2001. Este normal superior tem duas habilitações ou duas licenciaturas como dissemos: uma licenciatura para professores do ensino fundamental e outra licenciatura para educação infantil.

As Instituições precisam ter as duas? Não precisam. Os professores que fazem o curso precisam ter as duas? Não precisam. As Instituições podem manter as duas? Podem manter as duas. Os alunos podem fazer as duas licenciaturas? Podem.

As Universidades e Centros Universitários terão autonomia para decidir se querem curso de formação de professores do ensino básico das séries iniciais e estes cursos se chamam normal superior, curso de pedagogia ou outra coisa qualquer. A lei diz que a formação dos professores far-se-á em universidades, centros universitários e institutos superiores de educação. Dentro da autonomia das universidades elas podem definir o nome e a estrutura dos institutos, só que os cursos, não que sejam iguais, devem ter a mesma exigência. A partir da LDB 9394/96 vocês tem a autonomia para resolver o seu currículo, porque não há mais currículo mínimo, deste ponto de vista a autonomia dos institutos isolados e das universidades é a mesma. Com relação às diretrizes curriculares todos os dois tem. A carga horária todos tem também, portanto tanto as universidades como os centros terão de cumprir a carga horária mínima de 2.400 horas de efetivo trabalho escolar e mais 400 horas de estágio. Todos que irão formar professores terão de cumprir isto.

As universidades também terão de cumprir isto, entretanto, elas podem dar o nome que elas quiserem para o curso normal superior. Elas terão de formalizar muito bem isso, pois poderão criar muito mais problemas para os alunos no futuro, do que utilizar o nome que a lei consagra, de qualquer forma é um direito que a universidade tem. Se não estiver explícito a que o aluno tem direito, o seu aluno vai ter problemas ao fazer concurso e disputar as vagas no mercado de trabalho. Esta Pedagogia, enquanto curso de formação de professores, não habilitará para o artigo 64 da lei. Pode ter esta licenciatura? Pode. É outro curso? É. Pode ter uma, duas ou três licenciaturas e aproveitar os estudos realizados na

primeira licenciatura. Duração do curso para a primeira habilitação ou licenciatura:
a) 2400 mais 400 horas; b) duração do curso da segunda licenciatura em Educação Infantil de 600 horas de trabalho escolar e mais 200 de estágio.

ANEXO F

Conhecimentos para o desenvolvimento profissional da formação de professores do ISE Beta

1º Ano- Licenciatura Educação Infantil

No primeiro ano há uma ênfase nos conhecimentos de Cultura Geral e Profissional, e Conhecimentos sobre a Dimensão Cultural, Social, Política e Econômica da Educação através da interdisciplinaridade de Língua Portuguesa, História da Educação, Antropologia, Didática, Projeto Teatro, Realidade Sócio-Política – Econômica do Brasil e Legislação.

A formação de conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos inicia-se no 2º termo, através da disciplina de Psicologia. O Conhecimento Pedagógico, Conhecimento advindo da experiência e Conteúdos das áreas de conhecimento que são objetos de ensino, inicia-se desde o primeiro termo com as disciplinas de Didática e Pesquisa e Prática de Ensino.

2º Ano- Licenciatura Educação Infantil

No 2º ano há continuidade dos Conhecimentos de Cultura Geral e Profissional e Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, através da interdisciplinaridade de Filosofia, Sociologia, Projetos Pedagógicos, Projeto Saúde e Pesquisa e Prática de Ensino.

Também há continuidade do Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, através das disciplinas Psicologia, Didática, Educação para portadores de necessidades especiais, Higiene e Saúde da Criança.

Para o Conhecimento Pedagógico, Conteúdos das áreas de conhecimento que são objetos de ensino e Conhecimentos advindo de experiência há a interdisciplinaridade de Pesquisa e Prática de Ensino, Didática, Metodologia da Pesquisa Educacional, Teorias e Práticas Educacionais e no 4º termo o início do Estágio, sendo acompanhado pela disciplina Estágio Supervisionado.

3º Ano- Licenciatura Educação Infantil

O 3º ano caracteriza-se pelo conjunto de disciplinas específicas que serão ensinadas na Educação Infantil. Os Conteúdos das áreas de conhecimento que são objetos de ensino, são desenvolvidos através das disciplinas de: Fundamentos Metodológica da Educação Infantil, Conhecimento do Mundo, Natureza e Sociedade, Arte e Educação Infantil, Observação, Registro e Avaliação Formativa, Musicalidade na Ed. Infantil, Literatura Infantil, Formação Pessoal, Social e ética na Educação Infantil, Corpo e Movimento na Educação Infantil em interdisciplinaridade com o Estágio Supervisionado.

No 3º ano há a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso e o Projeto Minha Primeira Pesquisa, para sistematizar o aprendizado da investigação científica.

Mesmo não tendo sido oferecida esta disciplina desde o primeiro ano, os alunos são orientados a buscar um objeto de pesquisa e escolher um tema de interesse, desde o primeiro ano, tendo como disciplina responsável a Pesquisa e Prática de Ensino.

1º Ano- Licenciatura Ensino Fundamental – Séries Iniciais

No primeiro ano há uma ênfase nos conhecimentos de Cultura Geral e Profissional, e Conhecimentos sobre a Dimensão Cultural, Social, Política e Econômica da Educação através da interdisciplinaridade de Língua Portuguesa, História da Educação, Antropologia, Didática, Projeto Teatro, Realidade Sócio-Política – Econômica do Brasil e Legislação.

A formação de conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos inicia-se no 2º termo, através da disciplina de Psicologia. O Conhecimento Pedagógico, Conhecimento advindo da experiência e Conteúdos das áreas de conhecimento que são objetos de ensino, inicia-se desde o primeiro termo com as disciplinas de Didática e Pesquisa e Prática de Ensino.

2º Ano- Licenciatura Ensino Fundamental- Séries Iniciais

No 2º ano há continuidade dos Conhecimentos de Cultura Geral e Profissional e Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, através da interdisciplinaridade de Filosofia, Sociologia, Projetos Pedagógicos, Projeto Saúde e Pesquisa e Prática de Ensino.

Também há continuidade do Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, através das disciplinas Psicologia, Didática, Educação para portadores de necessidades especiais, Higiene e Saúde da Criança.

Para o Conhecimento Pedagógico, Conteúdos das áreas de conhecimento que são objetos de ensino e Conhecimentos advindo de experiência há a interdisciplinaridade de Pesquisa e Prática de Ensino, Didática, Metodologia da Pesquisa Educacional, Teorias e Práticas Educacionais e no 4º termo o início do Estágio, sendo acompanhado pela disciplina Estágio Supervisionado.

3º Ano- Licenciatura Ensino Fundamental- Séries Iniciais

O 3º ano caracteriza-se pelo conjunto de disciplinas específicas que serão ensinadas no Ensino Fundamental - Séries Iniciais. Os Conteúdos das áreas de conhecimento que são objetos de ensino, são desenvolvidos através das disciplinas de: C.M.Língua Portuguesa, C.M. Matemática, C.M. Realidade Social e Política, C.M. Mundo Físico e Natural e Ecologia, C.M. Educação Física, C.M. Ensino de Arte, Literatura Infanto - Juvenil, em interdisciplinaridade com o Estágio Supervisionado.

No 3º ano há a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso e o Projeto de Pesquisa- Monografia, para sistematizar o aprendizado da investigação científica e reforçar a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso.

Mesmo não tendo sido oferecida esta disciplina desde o primeiro ano, os alunos são orientados a buscar um objeto de pesquisa e escolher um tema de interesse, desde o primeiro ano, tendo como disciplina responsável a Pesquisa e Prática de Ensino. (PLANO INSTITUCIONAL ISE BETA, 2004: 18, 19, 20)

** Nota: No Projeto ISE Beta consta que as ementas das disciplinas, assim como a bibliografia serão especificadas nos planos de ensino.*

METODOLOGIA DA PESQUISA PEDAGÓGICA I e II.									
CARGA HORÁRIA	SEMESTRE								SOMA
	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	6º.	7º.	8º.	
			34	34					68
EMENTA: Introdução do estudante aos trabalhos de pesquisa em Educação. Promoção, em sintonia com o estágio curricular supervisionado e as demais disciplinas do Eixo Articulador “Prática Pedagógica”, do confronto, da análise e discussões com relação às informações coletadas durante as investigações sobre os temas propostos. Elaboração do conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de propostas metodológicas. Elaboração de projetos de pesquisa e roteiro de atividades para a consecução do estágio curricular supervisionado									
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1984. ANDRÉ, M. E. D. A. A abordagem etnográfica: uma perspectiva na avaliação educacional. Tecnologia educacional. ABT, nº 24, set./out., 1978. _____. Estudo de Caso: seu potencial na Educação. Cadernos de Pesquisa, nº 49, maio 1984. BARBIER, R. A Pesquisa – a ação na Instituição Educativa. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. BRANDÃO, C. R. (org.) Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981. _____. Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1984. CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In GUIMARÃES, A. Z. (org.) Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981. CIRIGLIANO, G. D. F. Fenomenologia da Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1976. DEMO, P. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1981. GIROUX, H. Pedagogia Radical – subsídios. São Paulo: Cortez, 1983. JUNKER, B. A importância do trabalho de campo. Lيدador, 1971. LIMOEIRO, M. O mito do método. Boletim Carioca de Geografia. Rio de Janeiro: ano XXV, 1976. LUDKE, Menga. Novos enfoques da pesquisa em Didática. In CANDAU, V. M. (org.) A Didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1983. MARTINS, J. e BICUDO, M. V. Existencialismo, Fenomenologia e Educação. São Paulo: Editora Moraes, 1984. SMART, B. Sociologia, Fenomenologia e Análise Marxista. R. Janeiro: Zahar, 1978.									

FILOSOFIA I e II.									
CARGA HORÁRIA	SEMESTRE								SOMA
	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	6º.	7º.	8º.	
	34	34							68

EMENTA:

Ampliação e enriquecimento do conceito de Filosofia apreendido na conexão dos diferentes sistemas, abrangendo a total visão histórica da disciplina nos seus aspectos fundamentais. A atitude filosófica como o pensar reflexivo sobre os problemas que a realidade apresenta, considerando como pontos essenciais a radicalidade, o rigor, a globalidade. Estímulo à prática do pensar sistemático, contínuo, constante e rigoroso, que procura ver o fenômeno a ser conhecido além da sua aparência imediata, diversificada e mutante, e atingir aquilo que nele permanece constante, invariável e essencial.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALVES, R. Filosofia da Ciência. São Paulo: Ars Poética, 1996.
 CHAUI, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1994.
 DEMO, P. Introdução à metodologia da ciência. 2ª.Ed. S.Paulo: Atlas, 1997
 MATTAR, J. Filosofia e Administração. São Paulo: Makron, 1993.
 REALE, M. Introdução à Filosofia. São Paulo: Saraiva, 1994.
 RUSSELL, B. História da Filosofia Ocidental. São Paulo: Nacional, 1967.
 SARTRE, J. P. O Existencialismo é um Humanismo. Lisboa: Ed. Presença, s.d.
 SAVIANI, D. Educação. Do senso comum à consciência filosófica. 12ª ed., Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
 VÁSQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I e II.

CARGA HORÁRIA	SEMESTRE								SOMA
	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	6º.	7º.	8º.	
	68	68							
									136

EMENTA:

A história da educação centrada na problemática educacional concreta, na reflexão sobre os problemas com os quais alunos e professores se defrontam no cotidiano escolar, buscando fugir à tradicional concepção linear dos fatos. Desenvolvimento dos temas que dizem respeito à ordem econômica, política e social do país, em que se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que é esse processo de investigação que fará emergir a problemática educacional concreta.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARANHA, M. L. História da Educação. S.Paulo: Moderna, 1991.
 FÁVERO, O. (Org.) A Educação nas Constituintes Brasileiras. Campinas: Autores Associados, 2001.
 FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 4.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000
 GHIRALDELLI JR, P. História da Educação. S.Paulo: Cortez, 2000.
 LOPES, E M. T. Perspectivas históricas da educação. S.Paulo: Ática, 1995.
 MANACORDA, M. A. História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias. S.Paulo: Autores Associados, 1992.
 NAGLE, J. Educação e Sociedade na Primeira República. 2.ed. Rio de Janeiro:

- DP&A, 2001
- NISKIER, A. História da educação brasileira, 500 anos de história, de 1500 a 2000. S.Paulo: Melhoramentos, 1989.
- PAGNI, P. A. Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí, R.S: Ijuí, 2000
- PILETTI, N. Filosofia e História da Educação. S. Paulo: Ática, 2000.
- _____. História da Educação no Brasil. 7.ed.São Paulo: Editora Ática, 2000
- RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 8.ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988
- _____. História da Educação no Brasil. S.Paulo: Ática, 1990.
- RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ROMANELLI, O. História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- TANURI, L. M. História da Formação de Professores. Revista Brasileira de Educação, ANPED, mai/juh/jul/ago 2000, nº 4, p.61-88
- SAVIANI, DI. Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 1996.
- TEIXEIRA, A. S. Educação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- TOBIAS, J. A. História da educação brasileira. S.Paulo: Juriscred, 19--.

SOCIOLOGIA I e II									
CARGA HORÁRIA	SEMESTRE								SOMA
	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	6º.	7º.	8º.	
			34	34					68
EMENTA: Discussão acerca dos aspectos de interesse teórico e prático, situando e identificando os paradigmas e as correntes contemporâneas. Compreensão do panorama da sociologia brasileira através de estudos conceituais das diversas temáticas das correntes existentes no país e a compreensão da organização da cultura e do pensamento brasileiros, nos campos político e intelectual.									
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989. GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. IANNI, O. Sociologia da Sociologia. O pensamento sociológico brasileiro. São Paulo: Editora Ática, 1989. MICELI, S. Intelectuais à brasileira. São Paulo, Companhia das Letras: 2001. ORTIZ, R. Cultura Brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1994. PONTES, H. Elias, renovador da ciência social. In Leopoldo Waizbort (org.) Dossiê Norbert Elias. São Paulo: EDUSC, 2001.									

POLÍTICA EDUCACIONAL I e II.

psicológico; a alteridade escolar e a mediação sócio-cultural nela representada; a relação entre psicologia e o contexto educacional no tocante ao fracasso escolar, ao processo de socialização e aos processos cognitivos: pensamento, linguagem e raciocínio matemático.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ALENCAR, E.M.S. et al. Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. S.Paulo: Cortez, 1992.
- BARROS, C.S.G. Pontos da Psicologia do desenvolvimento. S.Paulo: Ática, 1990.
- BIAGGIO, A.M.B., Psicologia do desenvolvimento. R.Janeiro: Vozes, 1988.
- BOCK, A. M. B. et alii. Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.
- COLL, S. C. (org.) Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FIGUEIREDO, L.C.M. Matrizes do pensamento psicológico. 6ª ed., Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Psicologia: uma nova introdução. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 1997.
- KAHHALE, E. M. P. (org.) A diversidade da Psicologia: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002.
- KAMII, C. e De CLARK, G. Reinventando a aritmética-implicações da teoria de Piaget. 9ª ed. Campinas: Papius, 1992.
- KRAMER, S., LEITE, M. I. (orgs.) Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papius, 1997.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Moraes, 1992.
- LURIA, A. R.; YODOVICH, F.I. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MACEDO, L. Ensaios Construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- PIAGET, J. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- PIATTELLI-PALMARIN, M. Teorias da Linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. S.Paulo: Cultrix-Edusp, 1983.
- TANAMACHI, E. R. et alii. Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Pensamento e linguagem. S.Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. O desenvolvimento Psicológico da criança. S. Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES

EMENTA:

Os Seminários Interdisciplinares foram pensados para proporcionar “outras formas de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural” que, articulados através das atividades teórico-práticas realizadas de forma interdisciplinar, contribuirão no processo formativo do professor. Dessa forma, cada licenciatura terá os seus respectivos Seminários Interdisciplinares, sob responsabilidade e orientação de um

docente do curso, que estará em contato permanente com os seus alunos e professores, com os coordenadores dos demais cursos e com os professores e diretores das escolas nas quais os estágios serão realizados.

O docente orientador dos Seminários será responsável por todo o processo de realização das atividades, devendo para tanto, considerar as etapas de investigação, planejamento, execução e avaliação dos trabalhos visando oferecer complementação e consolidação dos conhecimentos necessários à formação do educador.

No intuito de enriquecer os Cursos que almejam a formação dos profissionais do ensino, ampliando as perspectivas em relação a atuação, participação e responsabilidade profissional poderão ser oferecidas as mais variadas atividades como seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resoluções de situação-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e de ensino, relatórios de pesquisa, entre tantas outras que se percebam necessárias ao grupo.

Enfim, os Seminários Interdisciplinares, tomando como referência o conjunto de competências que se quer que o professor constitua no Curso, deverão ser espaços que possibilitem o enriquecimento e a extensão da atuação profissional dos futuros educadores.

(PROJETO PEDAGÓGICO ISE ALFA, 2003: 50 –72)