

MARIA INÊS LARANJEIRA

ANEXO AO PROCESSO Nº 320/99 – CM

DEFESA DE TESE/DOCTORADO EM: 22/08/2003

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entre a ambição e
a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade**

MARÍLIA

2003



unesp

MARIA INÊS LARANJEIRA

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entre a ambição e
a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade**

MARÍLIA

2003



MARIA INÊS LARANJEIRA

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entre a ambição e
a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade**

Tese apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências, da Universidade
Estadual Paulista, Campus de Marília,
para obtenção do título de Doutor em
Educação (Área de concentração:
Ensino na Educação Brasileira)

1410001537



Orientador:

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva

MARÍLIA

2003



UN 0011 36426

Nº cham 370.71
L318d

Nº Tombo 1537

Aquisição Doar

Preço 7045,00

Data 10/11/2003

Proced. Auto

- Professores - Formação profissional

→ Formação de professores

186 p., anexo, il.

70804001

Laranjeira, Maria Inês.

L318d Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores: entre a ambição e a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade/ Maria Inês Laranjeira. – Marília, 2003

186 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.

Bibliografia: f. 174-179

Orientador: Profº. Drº. Celestino Alves da Silva

1. Formação de Professores. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais. I. Autor. II. Título.

CDD 370.73

MARIA INÊS LARANJEIRA

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entre a ambição e
a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade**

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr Celestino Alves da Silva Júnior

Profª Dra. Lourdes Marcelino Machado

Profª Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

Prof. Dr. José Cerchi Fusari

Profª Dra. Silke Weber

Marília, 22 de agosto de 2003.



DEDICATÓRIA

ao Gustavo, Vinicius, Henrique, Natália e Ruy, não só pelo exercício, constante de tolerância, que lhes foi cobrado, mas principalmente por se haverem colocado, invertendo papéis, como meus zelosos protetores.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do período de realização deste trabalho, precisei de diferentes colaboradores, por diversas razões.

Cada uma delas revelava meus limites, e todas elas significavam que, embora assinando este trabalho, seu resultado não me cabe integralmente.

Assim, para que ele se concretizasse foi necessário contar, em especial, com:

a competência e a generosidade do Professor Celestino, meu conselheiro e orientador;

a compreensão e solidariedade dos membros da Banca que estiveram todos eles dispostos a contribuir, com um bom desfecho, nesta empreita;

o empenho e a confiança da Professora Yoshie Ferrari, minha particular parceira de sonho;

o altruísmo e a inteligência da Professora Salete Aranha que colocou muito do seu "tempo livre", aprisionado ao apoio para a consecução deste trabalho;

a dedicação e o amor incondicional da amiga Marinice Coutinho que, nos meus muitos momentos de fraqueza, me devolvia, sempre, a força;

a tolerância e solicitude do Professor Mário Pederneiras que tantas vezes disse sim, quantas vezes precisei de sua aquiescência para ausentar-me do trabalho;

o desprendimento e carinho da recém-doutora Lúcia Leite, ex-aluna e, para agora, professora;

a competência lingüística e presteza do Professor Hélio Requena, meu eterno porto seguro das palavras.



LARANJEIRA, M. I. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores:** entre a ambição e a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

RESUMO

Este trabalho busca promover uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, instituídas, no ano de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação. Nesta análise, o que se pretende é discutir as referidas Diretrizes, apontando elementos que explicitam a distância compreendida entre a perspectiva por elas desenhada e a realidade atual, configurada pela prática vigente nos cursos de formação de professores. O que se objetiva é demonstrar as possibilidades de melhoria da qualidade da formação de professores, representadas pelo processo de implantação desses novos referenciais. Para tanto, inicialmente, apresentou-se uma análise dos relatórios-síntese das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, os quais, serviram de subsídios para a definição do Plano Decenal de Educação e traduzem a identificação de problemas e a explicitação de propostas, de substancial parcela de educadores, para uma significativa reforma da educação brasileira. Seguiu-se a esta análise, uma reflexão sobre as alterações promovidas na legislação em vigor, para a área de formação de professores. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, colocou-se em foco a ressignificação de conceitos que se traduzem em pilares de sustentação das mudanças necessárias. Entre tais pilares incluíram-se: o perfil profissional, o desenvolvimento de competências, o tratamento dos conteúdos, os princípios metodológicos e o processo de avaliação. Para melhor apontar a distância entre o que se tem e o que se quer, tomando dois modelos de “grades” curriculares de cursos de formação de professores, fez-se incidir sobre elas uma análise, de forma a apontar, mais claramente, as distâncias entre a ambição e a realidade. Por fim, objetivando a consecução do objetivo aqui pretendido – colocar as Diretrizes para a formação de professores a serviço da melhoria da qualidade dos cursos buscou-se, por meio da reflexão sobre o contexto atual para sua implantação, apontar, sob os critérios de sua coerência e sua factibilidade, as condições existentes, considerando, pela abrangência nacional das novas referências, em especial, as tarefas próprias do Ministério da Educação.

Palavras-chave: Formação de professores; Diretrizes Curriculares Nacionais; transformação dos projetos de curso.

LARANJEIRA, M. I. National Curricular Guidelines for Teacher Formation: **between ambition and reality, or on coherence and factibility.** 2003. 184 p. Thesis (Doctor's Degree in Education) - Philosophy and Sciences College, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

ABSTRACT

This study analyzes the National Curricular Guidelines for the Formation of Teachers of Elementary Education, instituted in 2002 by the Education National Council. Throughout this analysis, the objective is to discuss the Guidelines pointing out elements that make clear the distance existing between the perspective they draw and the present reality, established by the praxis currently seen in the courses for teacher formation. The intention is to demonstrate the possibilities of improvement of the quality of teacher formation represented by the process of implementation of these new reference items. Thus, the first part of the study presents an analysis of the reports of the North, Northeast, Central, Southeast and South regions of Brazil, which served as subsidies for the definition of the Ten-Year Plan of Education, and translate the identification of problems and the explicitness of proposals from a great amount of educators, for a meaningful reformation of Brazilian education. Following the analysis, a reflection about the changes made in the current legislation in the area of teacher formation was conducted. As far as the National Curricular Guidelines are concerned, the focus was the re-signification of concepts that pose as supporting pillars of necessary changes. Such pillars include: the professional profile, the development of abilities, the treatment given to contents, the methodological principles, and the evaluation process. In order to better demonstrate the distance between that which one has and that which one intends to have, two models of curricular contents for teacher formation were taken. An analysis was then conducted focusing them in a way to point out more clearly the distances between ambition and reality. Lastly, in order to concretize our objective – to put the Guidelines for teacher formation to the service of improving the quality of the courses – by reflecting over the present context for its implementation, we searched to point according to its criteria and factibility the conditions existing, considering, in sight of the national character of these new references, the Department of Education proper tasks.

Key words: teacher formation, National Curricular Guidelines, course projects transformation.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – A POLÍTICA EDUCACIONAL QUE ANTECEU A REFORMA.....	21
1.1 Origem e destino do Plano Decenal.....	22
1.2 Processo de elaboração do Plano Decenal.....	26
1.3 Conteúdos do Plano Decenal.....	27
1.4 O Plano Decenal e algumas medidas da política desenvolvida entre 1995 e 2002.....	32
1.4.1 Mudanças no currículo da Educação Básica.....	33
1.4.2 Avaliação do livro didático.....	37
1.4.3 Aspectos do financiamento no Ensino Fundamental e na formação de professores.....	39
1.4.4 Planos de Carreira para os professores.....	42
1.4.5 Definição de diretrizes curriculares para a formação de professores....	44
1.5 Expectativas e preocupações geradas pelo Plano Decenal.....	45
CAPÍTULO 2 – MARCOS DA REFORMA LEGAL.....	49
2.1 A formação dos professores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos instrumentos que a regulamentam.....	50
2.1.1 A LDB: questões institucionais e questões curriculares.....	50
2.1.2 Instrumentos de regulamentação da LDB.....	56
2.1.3 Principais mudanças na dimensão institucional.....	73
2.1.3.1 A formação de professores em cursos próprios.....	73
2.1.3.2 A formação de professores em <i>locus</i> próprio.....	74
2.1.3.3 A articulação entre a formação inicial e a formação continuada.....	75
2.1.3.4 A institucionalização das relações entre a escola de formação e as escolas de Educação Básica.....	76
2.1.4 Principais mudanças na dimensão curricular.....	76
2.1.4.1 As diretrizes gerais para a formação dos professores da Educação Básica.....	76
2.1.4.2 A formação comum aos professores de toda a Educação Básica.....	77
2.1.4.3 A adequação da formação às diferentes etapas da Educação Básica.....	78

2.1.4.4	A determinação da especificidade da formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	78
2.1.4.5	O tempo e o espaço curricular destinado ao foco na atividade profissional.....	79
2.1.5	Duração e carga horária dos cursos de formação de professores.....	79
CAPÍTULO 3 – DIRETRIZES GERAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA E CONTEXTO DA SUA DEFINIÇÃO.....		84
3.1	O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.....	84
3.2	O “lugar” da formação de professores no Ministério da Educação.....	91
3.3	As Diretrizes para formação de professores e a base comum nacional postulada pela ANFOPE.....	97
3.4	As Diretrizes e os <i>Subsídios para elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores</i>	101
CAPÍTULO 4 – DIRETRIZES GERAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS BÁSICOS.....		107
4.1	De currículos mínimos a diretrizes curriculares.....	109
4.2	A lógica das Diretrizes na construção do projeto de curso.....	116
4.2.1	As diferentes dimensões da atuação profissional e o perfil do egresso	119
4.2.2	O perfil profissional do professor e o estabelecimento de competências.....	123
4.2.3	O desenvolvimento de competências, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.....	135
4.2.4	Seleção de conteúdos e transposição didática.....	137
4.2.5	os princípios metodológicos no tratamento dos conteúdos e a autonomia intelectual.....	139
4.2.6	Funções da avaliação, desenvolvimento de competências, constituição do perfil profissional e interdisciplinaridade.....	145
CAPÍTULO 5 – LIMITES DA REALIDADE ATUAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA AS DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA...		148
5.1	Considerações gerais sobre cada um dos tipos de formação.....	148

5.1.1 A formação dos professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental	148
5.1.2 A formação dos professores para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.....	154
5.2 Análise de modelos de “grades” curriculares para a formação de professores da Educação Básica	155
5.2.1 Análise de modelo de “grade” curricular para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	157
5.2.1.1 Presença das dimensões da atuação profissional.....	157
5.2.1.2 Proporção da presença dos conteúdos a serem ensinados e dos conteúdos para aprender a ensinar.....	160
5.2.1.3 Papel das ementas na consecução dos objetivos do curso.....	161
5.2.2 Análise de modelo de “grade” curricular para a formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.....	162
5.2.2.1 Presença das dimensões da atuação profissional.....	162
5.2.2.2 Proporção da presença dos conteúdos a serem ensinados e dos conteúdos para aprender a ensinar.....	163
5.2.2.3 Papel das ementas na consecução dos objetivos do curso.....	164
5.3 Síntese das análises dos modelos de “grades” curriculares.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	174
ANEXOS	
A – Modelo de “grade” curricular para a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	181
B – Modelo de “grade” curricular para a formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.....	183

INTRODUÇÃO

A formação de professores vem se tornando alvo de grande preocupação da sociedade brasileira e, por conseguinte, vive um período de intensa reflexão acadêmica e de grande mudança nos instrumentos de legislação que a regulamentam. Essa grande mudança na legislação foi precedida e inspirada pela reflexão acadêmica e pela notoriedade dos baixos índices de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, revelados mais explicitamente pelos resultados apontados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

As alterações no quadro da legislação – que abrange as questões institucionais e as curriculares –, por sua vez, intensificaram e ampliaram os espaços de reflexão. O que era comum, em especial, nas universidades públicas e em fóruns específicos, tornou-se comum em todas as instituições que formam professores, em razão das novas exigências que se refletem na organização institucional e nas decisões curriculares da área.

Esse processo de mudanças deu à formação de professores, inclusive, espaços inéditos na grande imprensa, levando a questão para setores da sociedade que ainda não a haviam discutido. A importância dessa conquista pode ser avaliada se considerarmos que estamos tratando de um dos pilares de sustentação do desenvolvimento sócio-econômico do nosso País.

Para conceber a qualidade da formação de professores como um dos pilares de sustentação do desenvolvimento sócio-econômico do nosso País, é preciso, em primeiro lugar, admitir que a qualidade da educação é estratégica tanto para o desenvolvimento social – melhorando a qualidade de vida do cidadão, tomando a escola como instrumento de ampliação do exercício de cidadania –,

quanto para o desenvolvimento econômico – ampliando os indicadores de força no contexto dos embates no campo da globalização, tomando a aprendizagem como instrumento de ampliação da qualidade do capital humano que concebe e gera a produção do País.

Até mesmo a obviedade do que se acaba de afirmar exige explicação: sendo o reconhecimento da importância estratégica da educação, de domínio geral e comum, é, também, de domínio geral e comum, a consciência do tanto que esse reconhecimento está mais presente nos discursos do que nas práticas.

A correlação, da mesma forma, óbvia nos discursos, entre a qualidade das aprendizagens dos alunos e a qualidade do trabalho do professor, não foi, historicamente, razão para o zelo necessário com essa profissão. Embora não sendo a única responsável pela qualidade do ensino, é inegável sua condição de fator principal.

Se essa lógica faltasse apenas nos ambientes externos às escolas que formam professores, o problema seria menos drástico. Entretanto, faz-se necessário explicitar mais uma obviedade, para que se conclua o trajeto da lógica que estamos a desenvolver: a qualidade do trabalho do professor está em estreita dependência da qualidade da sua formação profissional. Neste momento, é necessário somar aos elementos desta análise, o lugar dado à formação de professores no interior das instituições formadoras.

Muito já se falou e escreveu sobre o *status* dos cursos de formação de professores no conjunto dos cursos das instituições de ensino superior, o que dispensaria detalhado tratamento da questão. Apenas para ilustrar esse quadro, observa-se que, embora as universidades, as faculdades integradas, as faculdades isoladas, os institutos ou escolas superiores, devam ser, todas, instituições voltadas

prioritariamente, para a aprendizagem dos seus alunos e embora, sejam todas, instituições de ensino, no seu interior, tratam, como sendo “da área da Educação”, apenas os cursos e os profissionais que formam professores.

Não raro se encontram mestres ou livres docentes que, sem se dar conta do absurdo, declaram que não são da área da Educação. Essa não é uma questão de simples especificação de áreas do conhecimento, mas sim, uma manifestação clara de um preconceito que, certamente, foge da consciência de seu manifestante. Qual seria a área de atuação de um mestre? E de um livre docente? O que pode ser diferente é o que ele ensina e não se ele ensina. Quem ensina é professor e professor é profissional da área de Educação.

Se, é do conhecimento de todos, qual é a história de descaso com essa questão, sabemos, todos, também, que a intensificação da reflexão e dos procedimentos de revisão dos cursos não teria ocorrido, sem que a legislação exigisse mudanças profundas. Essas afirmações conduzem a outra: mudanças na legislação que rege a oferta de cursos de formação de professores seriam imprescindíveis.

Assim, o escopo principal deste trabalho é, portanto, discutir a qualidade e a extensão das mudanças que podem ser promovidas, em especial, por meio da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Estas, do ponto de vista da presente análise, se colocam como um avanço em relação à qualidade da formação que, em geral, se pratica, além de que, segui-las, constitui-se em desafio de grande complexidade.

Os complementos do título dado a este trabalho buscam apontar a distância compreendida entre os cursos que se destinam à formação de professores, atualmente, e os cursos que se pretende constituir, considerando o conteúdo das

atuais Diretrizes Curriculares. É a isso que nos referimos ao confrontar a ambição e a realidade.

Levando em conta as dimensões das alterações na legislação e nos referenciais de qualidade da formação de professores promovidos no âmbito federal o presente trabalho, objetiva promover sua análise, sistematizando-as e inserindo-as em um quadro de articulações com a realidade atual, de forma a discutir sua pertinência e sua viabilidade, ou seja, sua coerência e factibilidade. Isso se faz, considerando o que aqui se julga ser necessário à melhoria da qualidade da formação de professores e às condições de implantação das diretrizes curriculares para essa área.

O objetivo desta análise é destacar as principais exigências, no âmbito institucional e no âmbito curricular, que estão presentes na legislação vigente, fazendo incidir, sobre elas, um juízo de valor, referenciado no que aqui se considera a melhor qualidade da formação de professores, cujos padrões vão se revelando no curso desta análise.

Busca-se aqui, mais que desvelar as intencionalidades que lhe deram origem, verificar e pressupor o espectro posterior que lhe é conseqüente. Tal decisão está vinculada à emergência da melhoria da qualidade da formação e à arte de buscar caminhos, tanto nas possibilidades abertas pela reforma, quanto nas contradições que ela possa carregar.

Neste contexto, o que se pretende é apontar os avanços conquistados, discutir soluções teórico/práticas para questões relevantes e complexas no âmbito do desenvolvimento institucional e curricular da formação, e, ainda, apontar, os equívocos e desafios que permanecem postos, propondo caminhos para a consolidação de uma mudança de mentalidade na formação de professores.



No primeiro capítulo, o objetivo é analisar o quadro da política educacional voltada para a formação de professores, que estava desenhado no grande movimento nacional que antecedeu as reformas realizadas a partir da LDB, que se concretizou na elaboração do Plano Decenal de Educação, cuja vigência se finda neste mesmo ano de 2003. A escolha do Plano Decenal para identificar o quadro que antecedeu as reformas na legislação de formação de professores justifica-se pelo grande movimento nacional que se instalou, no País, no processo de elaboração do Plano. Participaram, com análises e propostas sobre a educação, os municípios, cujos planos foram compatibilizados, configurando os planos dos estados, os quais foram consolidados por regiões, das quais os relatórios síntese foram os subsídios aqui analisados.

Em um segundo capítulo, é feita a análise do conjunto dos instrumentos da legislação, na área de formação de professores, instituídos no período compreendido entre 1996 e 2002, ou seja, desde a promulgação da LDB até a publicação da Resolução CNE-CP nº 1/2002 – que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica- e da Resolução CNE-CP nº 2/2002, que trata da duração e carga horária dos cursos de formação de professores. Esta análise está pautada nas dimensões curricular e institucional das mudanças e na articulação entre ambas.

Após a análise do conjunto dos instrumentos da legislação, faz-se, no Capítulo 3, a apresentação de um histórico do processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais e se analisa as relações entre os eixos norteadores dos currículos de formação, estabelecidos pela “base comum nacional” defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e as exigências contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com o objetivo de



buscar construir possíveis consensos que possam apoiar a convergência de esforços, na direção de promover a melhoria da qualidade da formação de professores, no País.

No Capítulo 4, procede-se à análise das Diretrizes Curriculares estabelecidas pela legislação, desta feita tomando os principais conceitos dirigidos à mudança, tratando de sua significação e/ou sua ressignificação e explicitando-se um ponto de vista sobre o seu papel na qualidade da formação de professores. Nesta análise pretende-se apontar a sustentação teórica de referência para os principais elementos constitutivos da concepção de formação de professores e discutir as críticas mais freqüentes sobre essas características das Diretrizes. Dentre estas, focalizar-se-á, em especial, a que diz respeito ao estabelecimento do perfil profissional e ao conceito de desenvolvimento de competências, que se constituem chaves da direção dada à mudança.

No Capítulo 5, buscando apontar as principais mudanças e discutir suas razões, este trabalho incluirá a análise das mudanças referentes à formação para a atuação multidisciplinar - a destinada a formar os professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e, nas referentes à formação para a atuação em campos específicos do conhecimento - a destinada a formar os professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse capítulo 5, que antecede às Considerações Finais, utilizar-se-á, para análise segundo os conceitos aqui ressignificados, de dois exemplos de "grades" curriculares comuns nos cursos de formação atuais, como breves estudos de caso: um exemplo de "grade" de formação para atuação multidisciplinar e um exemplo de "grade" de formação para atuação em um campo específico do conhecimento.

Por fim, busca-se apontar, qualificando-os, os possíveis avanços que foram e ainda podem ser obtidos, as contradições que persistem e os desafios que permanecem postos, considerando a transição implícita em um processo planejado de implantação das Diretrizes e considerando esse processo de implantação, como um instrumento voltado para a conquista de melhor qualidade na formação dos professores da Educação Básica. É esta a referência que orienta a propositura de novos passos na direção da consolidação de uma mudança de mentalidade na formação de professores.

O procedimento metodológico do presente trabalho está pautado na pesquisa documental e na reflexão sobre a prática de formação de professores vigente e as perspectivas desenhadas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Os documentos foram analisados por meio da leitura geral e de recortes com foco em questões relativas à Educação Básica e à formação de professores, incluindo:

- ✓ os relatórios registrados nos anais da Conferência Nacional de Educação para Todos com as sínteses das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Nestes, foram analisados aspectos que tratam da Educação Básica, tematizando brevemente alguns elementos do currículo, do livro didático e do financiamento e aspectos que tratam da formação de professores, tais como, necessidades de formação, plano de carreira e financiamento.
- ✓ os instrumentos da legislação para a área de formação de professores, estabelecidos a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, analisados do ponto de vista das exigências institucionais e das exigências curriculares e da análise crítica da relação entre ambos;

- ✓ o Parecer CNE-CP nº 09/2001, analisado em especial, uma vez que seu texto descreve os elementos que constituem a concepção de formação de professores que sustenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa área. A partir desses elementos, desenvolve-se uma particular visão das possibilidades de promoção da melhoria da qualidade da formação, tendo por base a implantação das referidas Diretrizes; e, ainda,
- ✓ duas grades curriculares de cursos de formação de professores, uma da formação para a atuação multidisciplinar, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e outra para a formação em campos específicos do conhecimento, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, esta, de uma licenciatura em Letras. A análise dessas “grades” curriculares objetiva a construção de alguns parâmetros que busquem demonstrar as possibilidades permitidas pela implantação das Diretrizes, tomando por base um modelo, em execução, de cada tipo de formação.

A reflexão apresentada assenta-se, em especial, na percepção da educação como direito de todos e como instrumento de promoção de justiça social, resguardado pela definição das necessidades de aprendizagem dos alunos, voltadas para a superação dos graves problemas da realidade social contemporânea e para sua inserção na “sociedade do conhecimento”, o que dispõe a escola de Educação Básica para o cumprimento de sua função precípua de ampliação do exercício de cidadania dos alunos.

Apóia-se, para tanto, no que consideramos a principal função social do professor, representada no respeito às condições especificamente humanas dos

alunos, que devem embasar as decisões do processo de ensino a ser desenvolvido. Dessa forma, pressupõe-se que os professores devem comprometer-se com a aprendizagem dos seus alunos, devem situá-los como sujeitos, que possuem limites e que têm possibilidades que a educação escolar deve considerar, com o objetivo de se colocar na direção de ajudá-lo no processo de conquista de níveis cada vez mais elevados de autonomia intelectual e emocional. Estas são consideradas condições essenciais para o exercício de cidadania, conotado como o efeito da efetiva participação do sujeito no processo de desenvolvimento social e econômico do País, necessário à garantia do respeito à dignidade de cada pessoa e de toda a sociedade.

As reflexões que aqui estão registradas sofreram a forte influência de um trajeto profissional que nos últimos 25 anos, esteve assentado na atuação em diferentes setores vinculados à formação de professores. Desde a solitária inquietude experimentada nas salas de aula de cursos de formação de professores em nível médio, até a angustiante responsabilidade de coordenar as ações de formação de professores, na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Por respeito à verdade, é preciso que se confesse que, em meio à solitária inquietude e à angustiante responsabilidade, esteve, sempre, se não o bom gosto, o gosto bom de trabalhar com a formação de professores.

Esse gosto bom foi sempre condimentado pelo privilégio de ter podido experimentar a atuação nas salas de aula e a participação na construção, execução e avaliação de projetos nas escolas, assim como a participação na concepção e desenvolvimento de políticas de formação de professores, o que ocorreu, progressivamente, nos âmbitos local, regional, estadual e nacional.



Pode-se entender, nessa alternância, onde melhor se apóia a compreensão que orienta esta análise. Neste sentido, a influência mais direta que se revela no ponto de vista aqui expresso foi exercida pela experiência obtida por meio de análises e observações realizadas em um considerável número de situações de discussão das Diretrizes em diferentes instituições de ensino superior, universitárias e não-universitárias, públicas e privadas.

É preciso apontar que, não raro, podia-se verificar, no contexto dessas discussões, que o caminho pelo qual se optou para a análise do texto das Diretrizes Curriculares para a formação de professores – o mesmo que aqui se apresenta nos Capítulos 3 e 4 -, promovia um desvelamento de seus conceitos básicos, favorecendo a compreensão e a descoberta de novas direções no processo de revisão dos projetos de curso das instituições formadoras. A informação mais nítida que daí se abstraiu foi a de que a evolução da produção de conhecimento no campo da formação de professores tem ficado mais restrita aos seus especialistas, o que aponta para a necessidade de socialização e discussão dos conceitos estruturantes da concepção de formação inscrita nas diretrizes.

Exemplos claros disto podem ser identificados na questão do conceito de competência, de perfil profissional ou de interdisciplinaridade, todos eles marcados, fora do âmbito dos especialistas, em muitos casos, com o limite do senso comum ou com a contaminação que promove um viés que restringe não só sua compreensão mas, também, por consequência, os procedimentos que dela decorrem.

O interesse aqui não é prender-se à defesa “dessas” diretrizes, mas à defesa da qualidade da formação de professores o que, sob uma análise nos últimos 25 anos, coloca-se a serviço de melhor compreender essa complexa e importante tarefa. Daí a razão de buscar caminhos que possibilitem a melhoria da qualidade da

formação de professores, seja por otimizar o estabelecido nas diretrizes, seja por se aproveitar das contradições que nelas possam estar presentes.

Considerando que a maior parte do trabalho acadêmico produzido sobre a formação de professores, abordando as diretrizes, colocou-se em confronto com as mesmas, a análise aqui revelada, em muitos aspectos se oferece como uma possibilidade diferente daquelas, o que, contribui para a exploração do pensamento divergente, do qual depende a “saúde” e o “vigor” da produção de conhecimento no meio acadêmico.

Além desse contraponto, quer-se atentar para a importância do observado por Silke Weber, em artigo publicado no nº 70 do periódico, Educação e Sociedade:

A tolerância recíproca das instâncias acadêmicas e das esferas governamentais envolvidas na preparação dos mediadores do conhecimento, de valores, da sociedade, animadores privilegiados do processo de aprender e de ensinar, consubstanciada nos princípios de flexibilidade, diversificação e avaliação que orientam a LDB, certamente enriquecerá o desenrolar de um processo complexo em si mesmo, mas cuja complexidade se amplia e se aprofunda quando o desafio é promover formação de nível superior de qualidade, para centenas de milhares de professores necessários à universalização efetiva do acesso bem sucedido à educação básica em nosso país. (p. 151)

Se esse pensamento não indica a fragilização das críticas necessárias, também não condena ao silêncio, aqueles que venham, em determinados aspectos, explicitar uma posição de crítica às críticas, o que, por certo, está aqui registrado com os limites que configuram a explicitação de “um ponto de vista”.

CAPÍTULO 1 - A POLÍTICA EDUCACIONAL QUE ANTECEDEU A REFORMA

No intuito de demarcar com maior objetividade a política educacional que antecedeu a reforma da legislação e da concepção de formação de professores, no âmbito da esfera federal, elegeu-se identificá-la em um estudo sobre o Plano Decenal de Educação, instituído em 1993. O caráter nacional desse Plano e a importância que lhe pode ser conferida, em razão da metodologia empregada em sua construção, é que justificam essa escolha.

Assim, neste trabalho, o referencial para a análise da pertinência das mudanças instituídas pelos instrumentos de legislação definidos para a formação de professores, no período entre 1995 e 2002, está assentado, em especial, nos problemas apontados e reivindicações formalizadas no Plano Decenal de Educação.

Para que se analise adequadamente um dado quadro da formação de professores para a Educação Básica, há de se considerar “qual” Educação Básica. Por isso, tratar-se-á, aqui, também, das sínteses regionais que tematizaram as questões da própria Educação Básica no Plano Decenal. O que se objetiva, portanto, é compatibilizar as necessidades de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, com as necessidades de formação dos seus professores, indicadas pelas cinco regiões e registradas nos Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos - realizada em Brasília, no período compreendido entre os dias 29 de agosto e 02 de setembro de 1994 -, publicação realizada pelo Ministério da Educação, no mesmo ano de 1994.

A decisão de apoiar, no Plano Decenal de Educação, a busca de critérios para qualificar as mudanças que se processaram na formação de professores – tanto no que se refere à concepção de formação, quanto no que se refere às

exigências impostas pela legislação em vigor -, está, portanto, pautada na compreensão da importância do movimento nacional implicado na elaboração do Plano. Está pautado, também, na ciência de que, até então, não se procedeu a nenhuma avaliação da sua execução, o que se julga imprescindível e o que, por certo, não se considera estar sendo feito neste trabalho, a não ser parcialmente, naquilo que diz respeito à formação de professores.

1.1 - ORIGEM E DESTINO DO PLANO DECENAL

A inclusão desse breve histórico, tratando do Plano Decenal de Educação para Todos, tem por propósito ressaltar a importância de considerá-lo referencial para a análise das mudanças empreendidas na área de formação de professores, como já apontado, no período entre 1995 e 2002. Afinal, tendo envolvido esforços e representado desejos e interesses de considerável parcela da sociedade brasileira, pode ser considerado, no nosso entendimento, como o mais legítimo dos documentos que revelam as necessidades da educação brasileira, na década de 90. Tal condição tanto indica a pertinência de estudá-lo para conhecer suas reivindicações e propostas, quanto revela a pertinência de retomá-lo para avaliar as medidas tomadas no âmbito da política educacional subsequente.

O Plano Decenal de Educação foi definido como resultado de um compromisso assumido internacionalmente, pelo Brasil, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, convocada pelos organismos internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD e BANCO MUNDIAL. As posições consensuais, registradas na Declaração Mundial de Educação para Todos,

expressam a base dos planos decenais que deveriam ser construídos pelos países de maior população no mundo.

É importante ressaltar que, na abertura da Conferência Nacional de Educação para Todos, conforme registrado nos seus Anais, o então Ministro de Estado da Educação, Murílio de Avellar Hingel expressa seu constrangimento diante da percepção da indiferença com que o governo brasileiro, no período compreendido entre o início de 1990 e o início de 1993, tratou os compromissos assumidos pelo Brasil, como signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jontien, na Tailândia, em 1990. Sobre isso, Murílio Hingel declara:

após ter convivido alguns dias com essa frustrante experiência de indiferença do nosso País em torno de um compromisso assumido internacionalmente, tomei a decisão de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, determinando que sua metodologia se orientasse por uma ampla participação e mobilização da sociedade. (p.32 e 33)

Por intermédio da Portaria Ministerial nº 489 de 18 de março de 1993, o Ministro da Educação cria, estabelecendo suas funções, uma Comissão Especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental. Na composição da Comissão Especial, incluiu, além de setores do próprio Ministério da Educação, representações do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED e da União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. A tarefa dessa Comissão foi a de elaborar uma versão preliminar do Plano Decenal – a ser concluída 60 (sessenta) dias após a publicação da Portaria –, para que fosse levada a público na Semana Nacional de Educação para Todos, momento em que estaria sendo deflagrado o processo de discussão da versão preliminar do Plano.

Segundo uma versão identificada como “atualizada”, do Plano Decenal, publicada pelo Ministério da Educação, dentro do Acordo MEC/UNESCO, no final de

1993, seu objetivo mais amplo “é assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea”. (p. 12 e 13). Todos os resultados recentes, obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, atestam que o País não atingiu a consecução desse objetivo.

Dentre as doze Metas Globais estabelecidas no Plano, apresentadas nas páginas 42 e 43 da referida versão “atualizada”, duas tratam especificamente da qualidade da Educação Básica e da formação de professores - temas da presente análise.

Quanto à qualidade da Educação Básica, encontra-se:

incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino (p. 42).

Algumas questões se interpõem na interpretação dessa meta. Esta estabelece um percentual de incremento a padrões velhos, ao mesmo tempo em que está se referindo aos novos padrões. É necessário que se tematize essa questão, em razão de estar quantificando elementos qualitativamente diferentes. Seria um equívoco imaginar-se estar na direção de cumprir uma meta de qualidade para a Educação Básica, necessária hoje, caso se conseguisse que as crianças que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental aprendessem 50% a mais de gramática. Neste caso, poderia estar prevalecendo a gramática em detrimento da leitura e da escrita, ou seja, ao mesmo tempo em que se anuncia a necessidade de se estabelecer objetivos novos, pode-se estar induzindo à manutenção daquelas

práticas que se quer superar. Dessa forma, mantém-se o risco de privilegiar o acessório em prejuízo do essencial.

A “nova” educação básica tem por finalidade a ampliação do exercício de cidadania, o que nos cobra privilegiar os instrumentos de escrita e de leitura voltados primordialmente para a compreensão do pensamento registrado por outrem e para o registro do próprio pensamento. Neste caso, iniciar a alfabetização destinada a favorecer que a criança compreenda e escreva textos deve se sobrepor à destreza de passar palavras para o plural ou de saber associar letras constituindo palavras sem significado. Considerando que essas últimas são práticas comuns nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se relevante destacar que os novos padrões de qualidade ditados pelas diretrizes curriculares nacionais não conservam a mentalidade anterior e, sendo assim, não são aqueles que devem ser incrementados em 50%.

A Meta voltada especificamente para a formação de professores, ressalta a necessidade de:

promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos (p 42 e 43).

A obviedade que inspira o estabelecimento dessa Meta, condicionando a revisão dos “cursos de licenciatura e da escola normal” às necessidades de aprendizagem dos alunos da educação básica, não é, em geral, reconhecida nos currículos desenvolvidos pelas instituições formadoras. Nas licenciaturas, as necessidades desses alunos raramente integram os indicadores para subsidiar as decisões curriculares. Nos cursos de formação de professores em nível médio, tais necessidades são subestimadas, o que se observa, por exemplo, pela crença de

que no nível do Ensino Médio é possível formar um professor ou, ainda, pela parca presença, nos seus currículos, dos conteúdos que serão objeto de ensino.

1.2 - PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PLANO DECENAL

A metodologia de elaboração do Plano Decenal pautou-se, fundamentalmente – a partir de junho de 1993 –, na discussão e formalização de indicação de problemas e propostas de solução construídas pelos municípios, compatibilizadas nos Estados e organizadas, já na Conferência Nacional de Educação para Todos - no âmbito das cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul¹. É na instância do apontado na síntese de cada região que aqui se toma à referência para a análise da reforma havida entre 1995 e 2002, na esfera da formação de professores.

Quanto ao resultado das ações estimuladas pela metodologia de elaboração do Plano, desenvolvidas no contexto de um movimento nacional, cabe registrar que nos arquivos do Ministério da Educação, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Fundamental, encontram-se, disponíveis para os interessados em consultá-los, os planos dos Estados e municípios que subsidiaram o Plano Decenal.

A opção aqui justificada objetiva considerar, fundamentalmente, dois aspectos: por um lado, busca reavivar o conteúdo da análise e da reivindicação que marcou um importante movimento de consulta, reflexão e a manifestação nacional,

¹ Quanto aos resultados das ações estimuladas pela metodologia de elaboração do Plano Decenal, desenvolvidas no contexto de um movimento nacional, cabe registrar que nos arquivos do Ministério da Educação, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Fundamental, encontram-se, disponíveis para consulta, os planos dos Estados e dos municípios que subsidiaram o Plano.



sobre importantes questões, afetas à educação no Brasil – o que foi permitido pela metodologia adotada na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos - e, por outro lado, aborda a necessidade de superar as rupturas que comumente se apresentam no empreendimento de políticas educacionais entre diferentes governos.

A preocupação com as consequências prejudiciais da ruptura na concepção e desenvolvimento de políticas, aqui explicitada, não significa uma aposta no continuísmo, mas uma denúncia da frequência com que as mudanças de rota ocorrem sem apoio em processos de avaliação que permitam assegurar as razões do “abandono”, da “modificação” ou da “manutenção” de projetos encontrados por novas administrações.

A implantação de uma nova política por parte dos novos governantes, é direito garantido pelo processo democrático, uma vez que a gestão fica legitimada pelo processo eleitoral, entretanto, a ausência de avaliação de que se encontra transforma a implantação de novas políticas em mero voluntariado dos novos administradores, o que ignora o zelo necessário com a causa pública, gerando desperdício do tempo, do empenho e do dinheiro do povo.

1.3 - CONTEÚDOS DO PLANO DECENAL

Em consonância com as necessidades apontadas nos relatórios das diferentes regiões, está a exigência contida na Constituição Federal vigente que, no *caput* do seu Artigo 210 estabelece: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito

aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traduziu essa determinação constitucional no seu Artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a se complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A análise está pautada, como já referido, nas necessidades de aprendizagem dos alunos e nas necessidades de formação de seus professores, apontadas dentre os eixos propostos no processo de elaboração do Plano Decenal que compreendem as questões relativas: ao acesso; ao sucesso escolar; à aprendizagem; aos professores e profissionais de ensino; à gestão; ao relacionamento com a comunidade; à cidadania na escola; e ao financiamento e gastos com a educação.

No seu relatório síntese, a região Norte pautou-se nos eixos como foram propostos. Na síntese da região Nordeste a questão do financiamento foi tratada no âmbito do eixo "gestão educacional". Pela região Sudeste, além dos propostos, foram destacados eixos como avaliação escolar e integração entre o estado e municípios. Na região Sul, a opção foi diferente, as questões foram tratadas, basicamente, em dois eixos denominados "Compromissos" e "Condições estratégicas" (p. de 434 a 437). Pela região Centro-Oeste, os eixos tratados foram: "sucesso na escola (incluindo a aprendizagem)"; "profissionais da educação"; "Gestão da Educação (incluindo financiamento e gastos com a educação)" e "Escola, cidadania e comunidade".

Sobre a Educação Básica, verificou-se que a necessidade de elaboração de quadro de referência nacional para a definição do currículo é apontada pelas sínteses de cada uma das regiões. Com o objetivo de demonstrar a veracidade de

tal entendimento, se transcreve, a seguir, trechos dos Relatórios Síntese de cada região, os quais apenas exemplificam e, portanto, não esgotam as manifestações expressas nos Relatórios, sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e expectativas de mudanças na concepção da Educação Básica.

A região Norte aborda essa questão ao tratar como um dos problemas do âmbito da gestão da educação, a “ausência de políticas e diretrizes claramente definidas, que facilitem a integração das instituições formais de educação nos sistemas e graus de ensino, no próprio setor público” (p. 382 e 383).

A região Sul considerou estratégica a:

definição de currículos mínimos essenciais, como forma de manter a unidade em nível nacional, respeitando a autonomia da escola no acréscimo de conteúdos que consideram as características sócio-culturais, as teorias do conhecimento, as estruturas das disciplinas e a interdisciplinaridade (p. 436).

As regiões Centro-Oeste e Nordeste tratam dessa questão enfocando a ineficiência e inadequação dos currículos desenvolvidos nas escolas. A primeira elenca, dentre os problemas, os “currículos inadequados às realidades” e as “práticas pedagógicas distanciadas das exigências atuais do ensino” (p. 443).

A região Nordeste, no seu relatório síntese cuida de apontar a imprescindibilidade da:

formulação de políticas conscientes e efetivamente comprometidas com: concepção de cidadão, enquanto sujeito de sua história e agente construtor de sua realidade, participando e reivindicando condições dignas de vida; concepção de sociedade, como um grupo de pessoas que buscam realizações coletivas e individuais. Dentro do contexto histórico, interagindo e exercitando a cidadania na participação, reflexão e decisão, com o objetivo de construir um mundo mais justo; educação como base para a formação do cidadão, viabilizando ações que favoreçam a independência, a auto-expressão, o senso crítico e a construção do seu saber, fomentando princípios de solidariedade, justiça, verdade, cooperação e ética; escola, espaço de produção e transmissão do saber sistematizado, que tem como função promover, de forma intencional, o desenvolvimento integral do educando, visando recuperar a ação pedagógica (p. 409).

A região Sudeste, ao abordar a questão do sucesso escolar, afirma:

Sem garantia das condições básicas de infra-estrutura e equipamentos para seu funcionamento efetivo, sem a referência dos conteúdos básicos que devem ser trabalhados com os alunos em cada nível de escolaridade, sem os insumos básicos indispensáveis ao ensino dos diversos conteúdos do currículo, sem as condições de apoio aos alunos, as escolas evidentemente, não conseguirão cumprir o seu papel institucional, seus objetivos educacionais, muito menos acompanhar o desenvolvimento e que se esforça para ascender a um novo patamar de civilização (p. 426).

Verifica-se, pelos exemplos citados, que é consensual no País, a percepção da necessidade de redirecionar os objetivos da educação básica de forma a adequá-la às exigências da sociedade contemporânea e de, para este nível da escolarização, estabelecer padrões mínimos de qualidade para o espectro nacional. Ressalta-se, ainda, o apontado pela região Sul, referente ao caráter articulador, no contexto da educação nacional, que pode ser assumido pela existência de referências curriculares comuns.

Sobre a formação dos professores como um dos instrumentos de valorização profissional e de promoção do sucesso escolar dos alunos, os Relatórios Síntese das regiões apontam farta e categoricamente a insuficiência dos cursos e a conseqüente necessidade de revisão dos projetos acadêmicos, nas instituições formadoras. Alguns exemplos destes apontamentos são, aqui, a seguir, transcritos.

Afirma-se na síntese da região Sudeste a:

inexistência ou insuficiência das políticas de formação inicial e continuada que possibilitem aos docentes e profissionais da educação acesso a informações teórico práticas que fundamentem seu fazer pedagógico, o planejamento e a gestão da escola (p. 425).

No Relatório da região Sul, dentre as condições estratégicas a serem criadas para viabilizar a consecução dos objetivos do Plano Decenal, encontra-se a seguinte indicação: "reformulação dos cursos de magistério e das licenciaturas, a fim

de adequá-los a um padrão de qualidade de ensino compatível com o mundo atual”.

(p. 436)

De acordo com o registrado pela região Norte, dentre as considerações relativas à formação de professores, encontramos a proposição:

Criar mecanismos que possibilitem a integração educação básica e superior, visando à formação de profissionais capazes, especialmente na valorização do curso do magistério, suprimindo de forma eficiente as necessidades do ensino e pesquisa educacional (p.394).

Neste caso, o Relatório destaca a preocupação com as escolas do campo, as quais, em geral, contam com professores leigos (p. 380). Propõe, ainda, a “reformulação curricular dos cursos de formação de professores e técnicos em educação, tendo em vista a melhor formação desses profissionais” (p.393).

A região Centro-Oeste apresenta, dentre as proposições afirmadas em seu Relatório, as seguintes indicações: “Articular ações com as universidades direcionadas à reestruturação dos processos de formação de profissionais da educação, visando a elevar os padrões de qualidade dos atuais cursos de licenciatura”. E, acrescenta: “Promover revisão crítica dos cursos de formação para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental.”(p.445).

Essa última é a mesma preocupação que se depreende da leitura do relatório da região Nordeste, onde se propõe: “Reestruturação dos cursos de magistério com vistas à formação de professores para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries” (p. 415). Na síntese da região Nordeste, entretanto, diferente dos relatórios das demais regiões, não há a recomendação explícita de revisão dos cursos de licenciatura que formam os professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A análise das preocupações reveladas pelas regiões em relação à educação básica e em relação à formação de professores demonstra a imprescindibilidade de medidas governamentais que busquem modificar o quadro de uma insuficiência que, embora consensualmente, há mais de uma década apontada, ainda pode traduzir-se em preocupação absolutamente vigente, ao menos do ponto de vista das práticas formativas, em grande parte dos casos. As mudanças havidas encontram-se, dependendo de processo de implantação que não foi, ainda, devidamente deflagrado, como se procura demonstrar neste trabalho.

1.4 - O PLANO DECENAL E ALGUMAS MEDIDAS DA POLÍTICA DESENVOLVIDA ENTRE 1995 E 2002

Considerando as transcrições aqui feitas dos Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos, tratar-se-á, neste trecho, de tematizar algumas questões que, como medidas de governo, do nosso ponto de vista, podem ser consideradas algumas respostas às necessidades apontadas no Plano Decenal. Colocar-se-á em foco, especialmente, no que diz respeito ao currículo da educação básica, a avaliação do livro didático, o financiamento do Ensino Fundamental e da formação de professores e a instituição dos planos de carreira dos professores.

Explicitamos nossa ciência de que todas essas questões são internamente conectadas e de equivalente importância, para o sucesso da educação brasileira.

Dessa forma, tratar-se-á do papel do estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da Educação Básica e da



construção de Parâmetros Curriculares Nacionais, também, para essas diferentes etapas. Além disso, apontaremos, também, alguns aspectos da política de avaliação do livro didático, desenvolvida no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, de alguns limites e possibilidades gerados pela instituição do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e, por fim, do apoio dado pelo FUNDESCOLA para que fossem instituídos, pelas secretarias de educação, os planos de carreira dos professores, exigidos pela Lei do FUNDEF.

1.4.1 - MUDANÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Considerando a extensão e a riqueza desse tema e em razão dos limites e dos objetivos deste trabalho, apenas ter-se-á aqui, à explicitação da natureza e do papel desses recursos voltados para modificar e melhorar a qualidade do ensino nesse nível da escolaridade e a comentários sobre alguns aspectos envolvidos nas escolhas feitas nesses recursos, em questões como: o redirecionamento dos objetivos da Educação Básica; o tratamento dos conteúdos escolares e a concepção de aprendizagem que permeia esses instrumentos. A razão que justifica a definição dessas questões, foi a análise dos apontamentos feitos nos relatórios síntese das regiões - que aqui foram transcritos -, para a elaboração do Plano Decenal. Lembre-se que os mesmos trataram com freqüência do distanciamento entre o ensino na educação básica e a realidade dos alunos e é, portanto, nessa perspectiva que se quer analisar as diretrizes estabelecidas e os parâmetros propostos.



Sobre a natureza e o papel de recursos como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares, importa distinguir a quais órgãos compete sua definição, uma vez que o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade é uma exigência constitucional e, assim, definir parâmetros e diretrizes, mais de que cumprir metas de um programa de política educacional ou constituir iniciativa no bojo da "vontade política", tornou-se uma obrigação dos órgãos que coordenam o sistema de ensino no País.

Tratando, neste aspecto, das competências dos órgãos gestores federais, sabe-se que cabe ao Conselho Nacional de Educação, a definição de diretrizes, as quais possuem cunho normativo e, portanto, devem ser seguidas pelas instituições, para as quais se dirigem. Ao Ministério da Educação, quanto a isso, o que cabe, é oferecer propostas que permitam a implantação das diretrizes e, portanto, essas propostas, pela sua natureza, não podem assumir cunho normativo e serão observadas pelas instituições que assim o decidirem.

Dessa forma, situava-se no conjunto do cumprimento das obrigações do Ministério da Educação, a elaboração, proposta e coordenada por esse órgão, de referências curriculares para a Educação Básica, o que cumpriu por meio da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, para os anos iniciais e para os anos finais do Ensino Fundamental, dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, para o Ensino Médio, assim como das propostas contidas nos Referenciais para a Educação Infantil e nos Referenciais para as modalidades de Educação Especial, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos.

Tanto as diretrizes quanto os parâmetros e referenciais, por óbvio, buscaram cumprir o determinado pela LDB, no sentido de produzir instrumentos que

viabilizem o cumprimento do objetivo principal da Educação Básica, que está demarcado pela ampliação do exercício de cidadania dos alunos.

É, portanto, com base nesse objetivo principal que aqui será feita a análise de aspectos daquelas questões anunciadas. Julga-se importante destacar o caráter histórico que dirigiu a definição dessa finalidade. Ela denuncia que os cidadãos brasileiros não são, ainda, tão cidadãos como deveriam ser e, por isso, a escola deve assumir, no espectro de sua função social, esse caráter, formativo-compensatório, imposto pelas demandas sociais.

Resta, ainda, comentar o sentido, para o cumprimento dessa finalidade, da opção feita quanto ao tratamento dos conteúdos e quanto à concepção de aprendizagem.

O conceito de transversalidade, presente nos documentos, referentes ao Ensino Fundamental, assim como o conceito de contextualização presente nos documentos dirigidos ao Ensino Médio, têm, ambos, o mesmo sentido de fazer voltar, pela via da forma de tratar os conteúdos escolares, a ação pedagógica da escola, para as questões da realidade objetiva.

A diferença básica entre esses conceitos, na forma em que foram conotados, é que, no caso do Ensino Médio, a orientação dada para tratar os conteúdos, indica, de forma genérica, a necessidade de prover sua contextualização e, no caso do Ensino Fundamental, essa contextualização deve conduzir-se com base em alguns temas pré-definidos, os quais devem atuar como instrumentos de articulação entre os conteúdos escolares e a vida. Considera-se, nos documentos para o Ensino Fundamental, como principais questões nacionais, na atualidade: a Ética, a Pluralidade Cultural, a Saúde, a Orientação Sexual e o Meio Ambiente.

Ressalta-se que para a formação dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a estes temas se acrescenta o tema Trabalho e Consumo.

Ambos os conceitos induzem a um entendimento do que seja interdisciplinaridade, bastante diferente da prática usual nas escolas que, quando se projeta cuidar da interdisciplinaridade - o que não é comum -, de modo geral, a concebem como uma tarefa de "colar" os conteúdos escolares, entre si, e não à vida. Sobre isso, ater-se-á quando da análise das diretrizes para a formação de professores, as quais também provocam a necessidade de ajustar esse entendimento sobre interdisciplinaridade, ao conjunto dos elementos constitutivos da concepção de formação de professores adotada.

Quanto à correlação entre as reivindicações e propostas do Plano Decenal, a finalidade da Educação Básica e a concepção de aprendizagem inscrita nas diretrizes e nos parâmetros curriculares para esse nível da escolaridade, entende-se estarem, todos esses elementos, enfeixados na necessidade de superar a inocuidade de se tentar fazer com que o aluno aprenda aquilo que ele não compreende e o gosto ruim dado pela escola à aprendizagem, quando há falta de compromisso do ensino com a garantia de apreensão, pelos alunos, do significado dos conteúdos que devem aprender, o que exige sua contextualização e seu tratamento na perspectiva interdisciplinar.

Nessa direção, a da superação desses limites, encontra-se a concepção de aprendizagem pautada nos processos de construção do conhecimento que, ao contrário da mera memorização, permitem que o aluno busque a conquista de níveis sucessivamente mais amplos de autonomia intelectual, o que, certamente, também ao contrário do aprisionamento a que é condenado pela constante reprodução do



que alguém pensou, pode, ao libertá-lo, favorecer que se amplie seu exercício de cidadania.

1.4.2 - AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Pretende-se, ainda, ressaltar a política desenvolvida para a melhoria da qualidade do livro didático, tema que foi, também, preocupação registrada em todos os relatórios síntese das regiões, no processo de elaboração do Plano Decenal.

Na já referida versão “atualizada” do Plano Decenal, sobre o livro didático encontra-se:

O livro didático constitui um dos principais insumos da instituição escolar. Os aspectos referentes à sua política, economia, gerência e pedagogia são indissociáveis das demais características da questão educacional brasileira. Embora existam no mercado editorial livros de inegável qualidade, o País ainda não conseguiu formular uma política consistente para o livro didático que enfatize o aspecto qualitativo. O princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar (p.25).

Também nos Anais da Conferência Nacional, os relatórios síntese de todas as regiões abordam a necessidade de se tratar das condições para a escolha dos livros didáticos, como, por exemplo se faz no Relatório da região Norte: “falta de definição de critérios para a aquisição do livro didático, que assegure o desenvolvimento do senso crítico do aluno e da socialização do saber, observando a diversidade cultural” (região Norte p. 386).

Tais apontamentos encontram resposta importante em trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental, durante o período que circunscreve o objeto do presente trabalho. Embora a gestão anterior àquela haja feito alguns movimentos na direção de abordar a qualidade do livro didático, não

chegou, efetivamente a fazê-lo. Assim, o que se tinha era que, por parte do Ministério da Educação, a compra de livros se dava sem saber o que traziam.

Ressalta-se que, quando a SEF/MEC iniciou o trabalho de avaliação qualitativa do livro, já era um poderoso cliente que comprava 60% da produção das editoras, dessa categoria de obras. E comprava, como já sabido, sem saber, de fato, o que comprava.

Considera-se a associação da compra dos livros didáticos ao trabalho de avaliação qualitativa, uma das ações de maior relevância, na gestão recém-findada do MEC, uma vez que seu efeito na qualidade do ensino é imediato, tanto mais em uma circunstância em que, não raro, o ensinamento do livro termina sendo mais decisivo que o do professor, dado que este, em geral, atua, basicamente, por intermédio daquele.

Essa questão refere-se, diretamente, à qualidade da formação dos professores, pois como afirmado no trecho da versão atualizada do Plano Decenal, aqui transcrito, a escolha que o professor faz do livro didático depende da formação que teve. Senão, como explicar que um professor, na área de estudos sociais, por exemplo, escolha um livro onde se encontra a afirmativa de que: "o país onde moramos chama-se Pátria". Exemplos dessa, ou de ainda maior gravidade, eram fartamente encontrados durante o processo de avaliação, sobre o qual existem importantes informações dispostas em documento que podem ser encontrados na Secretaria de Educação Fundamental.

É importante ressaltar que o Ministério da Educação, por realizar tal trabalho, foi, por muitas vezes, acusado de cercear a liberdade de escolha dos professores e de exercer uma ação de "tutela" nessa escolha. Tais acusações postulavam, em razão do saber consensual da precária qualidade da formação de

professores, uma autonomia que pode ser qualificada como “liberdade desamparada”, que estaria originada na omissão e se destinaria a consentir que a aprendizagem dos alunos desses professores, que não reuniam condições de proceder adequadamente à escolha dos livros, fosse forjada na ignorância, apenas para que seu “direito de escolha” pudesse ser garantido.

1.4.3 – ASPECTOS DO FINANCIAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos, em todos os relatórios síntese das regiões, encontravam-se questões sobre o financiamento da educação, razão pela qual importa tratar aqui da Lei do FUNDEF.

O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14 e regulamentado pela Lei nº 9.424, sendo um fundo de natureza contábil e com importante cunho redistributivo.

A análise do papel do FUNDEF exige a inserção em um grande número de questões, as quais, por certo, não se pode nem se pretende esgotar. A intenção é de, especialmente, analisá-lo do ponto de vista da formação dos professores e do ponto de vista da sua abrangência.

O FUNDEF, que estabelece regras para a utilização dos recursos destinados à educação, pelos estados e municípios, apresenta, como maior deficiência, os limites de sua abrangência. Não inclui todas as etapas da Educação Básica, mas, apenas, o Ensino Fundamental. Dessa forma, exclui a Educação

Infantil e o Ensino Médio. Ao se afirmar que sua maior deficiência está na falta da sua extensão, afirma-se também que sua intervenção no uso do dinheiro da educação é, de tal forma, boa, que seu maior defeito é não ser mais amplo.

Justifica-se tal posição por algumas razões. Dentre as principais, encontra-se a definição contida na Lei, sobre o que é e o que não é gasto com educação, considerando o uso dos 30% já garantidos por outro instrumento legal, como rubrica obrigatória na distribuição da receita dos governos estaduais e municipais. A importância dessa definição é, por exemplo, cercear a possibilidade dos tribunais de contas aceitarem como despesa efetuada na educação, o asfaltamento da rua da escola. Ao definir o que não é considerado gasto em educação, o FUNDEF evita os desvios que não raro atraíam as administrações públicas, permitindo que os efeitos da rubrica fossem fortemente diluídos, canalizados para interesses outros. Foi de tão pouco se investir em educação que surgiu a determinação de percentuais mínimos para esse fim.

Ainda que se considere o argumento da necessidade de estabelecer prioridades diante dos limitados orçamentos, ao excluir a Educação Infantil, na concepção do FUNDEF se reafirma uma perniciosa escala de valores que coloca as crianças pequenas em desvantagem. Essa análise talvez pudesse ser relativizada, caso se tratasse de um País onde não se praticasse a injustiça social que aqui se pratica ou que não tivesse – se é que essas características não são absolutamente dependentes –, a falta crescente de uma estrutura familiar necessária ao bom desenvolvimento das crianças.

Considerados tais limites, o que trouxe o FUNDEF para a formação de professores é louvável. Dos 15% que obrigatoriamente devem ser aplicados no

Ensino Fundamental, 60% destinam-se ao salário dos professores e à formação dos professores leigos.

Com relação à questão do salário, existem estatísticas que revelam ter, essa medida, modificado sensivelmente a situação dos professores, principalmente dos que atuam em regiões, estados e municípios mais pobres. Ainda que com isso, certamente, não se resolva o problema da remuneração dos professores, não há como negar que o fundamento utilizado é importante e vai na direção de incidir sobre as piores situações, diferente de tantas decisões que viabilizam que se ofereça mais para quem tem mais e menos para quem tem menos. Destaca-se que essa análise, embora pondere o que é fato, quanto ao alcance do FUNDEF, quer, sobretudo, resguardar a verdade de que, a vergonha e o descaso com o salário e com as condições de trabalho do professor continuam a manchar a honra de todos os responsáveis, tanto pela instalação, quanto pela manutenção desse quadro.

Com relação à formação dos professores leigos, entendemos que destinar recursos para superar uma condição em que quem já ensina, ainda, não só não sabe, como também não pode ensinar, é medida indispensável. Sobre o prazo de 5 (cinco) anos estabelecido para a vigência dessa destinação de recursos, julga-se que, após avaliação, este deveria ser revisto, considerando que seus objetivos não foram, ainda, amplamente atingidos.

Atualmente, o que se pode observar e que é relevante registrar é que a conjunção de duas medidas que deveriam concorrer para melhorar o quadro da formação de professores no País: a destinação de recursos para a formação dos professores leigos no FUNDEF e o estabelecimento, na LDB, de uma meta para a formação, em nível superior, dos professores da Educação Infantil e dos anos

iniciais, sofreram em não raros casos, desvios. Ambas as medidas serão tratadas no Capítulo 2, na análise da LDB.

1.4.4 - PLANOS DE CARREIRA PARA OS PROFESSORES

Dentre as reivindicações dos relatórios síntese do Plano Decenal e nas propostas de todas as regiões, apontou-se a importância de empreender esforços na direção de considerar, como peça fundamental, na valorização do magistério e, conseqüentemente, na melhoria da Educação Básica, os planos de carreira dos professores.

O Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, um programa desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, teve, dentre suas ações, uma, voltada para apoiar as secretarias de educação, em especial, as municipais, na tarefa de construir os planos de carreira dos professores. Essa iniciativa visava a ampliar as condições dessas secretarias de educação para que pudessem melhor atender a uma exigência da Lei do FUNDEF que, a partir de um dado prazo, condicionava a distribuição dos recursos à existência do plano de carreira do magistério.

A pertinência de tal exigência do FUNDEF residia na percepção de que, nos municípios, em especial os menores, e, principalmente, naquelas regiões abrangidas pelo FUNDESCOLA, os profissionais da educação atuavam sem estruturação de carreira e, portanto, ficavam à mercê da “boa vontade”, tantas vezes rara, dos governantes.

É inegável que o trabalho desenvolvido pelo FUNDESCOLA, com a estimulação à definição dos planos de carreira, por meio da proposição de diferentes modelos, teve grande importância. Entretanto, quer-se aqui apontar um limite significativo verificado na concepção dos modelos oferecidos às secretarias de educação.

Ao mesmo tempo em que essa ação se desenvolvia no FUNDESCOLA, a mesma Secretaria de Educação Fundamental concluía seu trabalho de elaboração do já citado documento "Referenciais para a Formação de Professores", o que levou o grupo responsável pela coordenação da elaboração deste, a procurar uma interação com o grupo do FUNDESCOLA, de forma a implementar, nos modelos de plano de carreira oferecidos, o que estava postulado no último capítulo dos "Referenciais para a Formação de Professores", que dizia respeito à defesa da necessidade de articulação entre: desenvolvimento profissional permanente, avaliação da atuação profissional e progressão na carreira.

As gestões feitas pelo grupo dos "Referenciais" não obtiveram sucesso e, a importância do que estava sendo postulado é que justifica registrar, neste trabalho, o que se entende como desafio, ainda a ser enfrentado. Essa posição se assenta na crença de que os planos de carreira que apenas se pautam na titulação e no tempo de serviço, consideram indicadores que, necessariamente, não atestam a melhoria do desempenho do professor.

Sobre isso, argumenta-se que a vinculação entre a titulação e a qualificação, afinal, é tudo que se está e se estará sendo questionado ao longo de todo este trabalho. Se for possível concluir que a formação dos professores está muito aquém do necessário, o fato de o professor possuir titulação não há de, por si, garantir que ele possua as competências exigidas para o exercício de sua profissão.

Quanto ao indicador referido no tempo de serviço, entende-se que, da mesma forma, por si, não atestará a melhoria da qualidade da atuação profissional. Dir-se-ia que, para se acreditar que apenas com o passar do tempo se vai ao encontro do acerto, estar-se-ia incorrendo no velho erro de se acreditar que o erro não envelhece.

Assim, aumentar seu parco salário apenas com esses parcos indicadores, não faz e não fará da carreira do magistério, um instrumento de ampliação da qualidade do trabalho do professor. Ainda que diante de todas as dificuldades presumíveis na tarefa de avaliar a atuação profissional, pensa-se que não se pode dela se esquivar, sob pena de se perpetuar circunstâncias como as que todos, da área, conhecem: em uma mesma escola, ganham igual – igualmente mal -, os professores, que tratam sua atuação no magistério como um “bico” e aqueles que se esmeram por reconhecer que seu aluno é, como ele, vítima da perversidade da injustiça social e que, assim, não lhe cabe puni-lo, novamente, com o descaso.

1.4.5 - DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como se constatou, pelos trechos transcritos dos Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos, a necessidade de revisão da formação de professores foi reivindicação unânime presente nos relatórios síntese das diferentes regiões do País. Por essa razão, entende-se que essa medida vai ao encontro das aspirações da comunidade educacional, podendo, por certo, discordar-se da

concepção de formação inscrita nas Diretrizes, mas não da tomada de decisão de estabelecê-las.

1.5 - EXPECTATIVAS E PREOCUPAÇÕES GERADAS PELO PLANO DECENAL

O Plano Decenal despertou uma expectativa em torno das consequências benéficas que poderiam advir de sua implantação, ao mesmo tempo em que as sínteses dos trabalhos desenvolvidos em cada região manifestavam a preocupação com o processo de avaliação e acompanhamento de sua execução e com a possibilidade de que o Plano fosse ignorado por outros governos. Sobre isso, é importante salientar o que foi registrado nos Anais da Conferência Nacional.

A região Norte explicita, caracterizando seu próprio Plano Decenal:

Este documento traz números reveladores da urgência de se implantar um formidável projeto nacional de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino de qualidade, sem o qual, no caso da Amazônia, torna-se impossível concretizar qualquer programa de desenvolvimento econômico e social (p. 378).

Ao mesmo tempo em que faz, neste Plano, sua aposta dramática, preocupa-se com o processo de sua avaliação e do acompanhamento da sua execução ao apontar a:

necessidade de criação de uma comissão executiva permanente em nível de estado e outra em nível de região, como forma de incrementar, integrar, viabilizar e compartilhar esforços objetivando assegurar a política educacional proposta pelo País a partir da Conferência Nacional de Educação para Todos (p. 399).

A região Sudeste aponta:

A expectativa da Região Sudeste é que o Plano Decenal de Educação para Todos deva ser esse novo caminho de uma escola pública de qualidade para todos. Que ele resista e se aperfeiçoe, ano a ano, ao longo do próximo decênio e, não seja mais uma

experiência frustrada como já ocorreu em muitos estados e municípios. Que ele sobreviva às idiossincrasias político-partidárias, onde cada novo governo a se instalar se vê motivado a inventar e implementar “novidades” (p. 428).

A região Sul indica dentre as “condições estratégicas” voltadas para a garantia da universalização e do sucesso escolar, a “continuidade de políticas educacionais, comprovadamente positivas, de uma administração para outra nos diferentes níveis (escola, município, estado e União)” e a “criação de mecanismos de mobilização que possibilitem avaliar e atualizar o Plano Decenal, permanentemente” (p. 436).

As preocupações e expectativas reveladas pelo Relatório da região Nordeste podem ser exemplificadas com os seguintes trechos do documento:

O Plano Decenal, além de estar voltado para a concretização do preceito constitucional de universalização da educação básica, nos próximos dez anos, é mais uma tentativa do poder público de intervenção nas formas de relações sociais e institucionais criadas (p. 409).

O sucesso do plano depende do real comprometimento dos governos, Federal, estaduais e municipais, como também do envolvimento das famílias e de outras instituições da sociedade (p. 406).

Além dessas manifestações que revelam a importância e o desafio, representados pela execução do Plano, explicitando preocupação com seu desenvolvimento, propõe a: “Criação de um fórum permanente objetivando acompanhar criticamente o plano Decenal, identificando e divulgando as alterações e impactos no sistema educacional” (p. 416).

A região Centro-Oeste expressa suas preocupações, identificando os fatores que podem interferir negativamente na consecução dos objetivos que pautam o Plano. Em razão de se haver considerado de grande importância o elenco dos referidos fatores, decidiu-se por transcrevê-los na íntegra, observando, ainda,

que, no próprio texto, a apresentação deste elenco não esgota os problemas passíveis de serem colocados entre o desejo e a realidade:

“Considerando que o trabalho ora realizado sinaliza que os caminhos a percorrer estão voltados para uma política educacional capaz de preparar crianças, jovens e adultos para os novos desafios de desenvolvimento e da cidadania, vale destacar alguns pontos que podem inviabilizar o alcance dos objetivos e metas propostas no Plano Decenal de Educação para Todos, traduzindo, assim, a preocupação das escolas:

- ✓ Falta de vontade política governamental para garantir a execução de um projeto educacional, provocando a descontinuidade das políticas educacionais em nível nacional, estadual e municipal, bem como o distanciamento da comunidade escolar como um todo.
- ✓ Impossibilidade de sustentar uma política de comprometimento da sociedade com as questões educacionais, considerando os problemas políticos e econômicos do País.
- ✓ Descompasso entre políticas educacionais traçadas e práticas administrativas e pedagógicas adotadas.
- ✓ Práticas de avaliação do sistema educacional episódicas, desarticuladas e desvinculadas das finalidades do sistema e dos resultados do processo educativo.
- ✓ Descompasso entre o “avanço” das teorias pedagógicas que embasam as propostas para o sistema e a “resistência a mudança” da prática escolar efetiva.
- ✓ Tratamento homogêneo dispensado pela administração do sistema de ensino a situações escolares inseridas em realidades sócio-econômico-culturais heterogêneas” (p. 441)

Verifica-se que, em todos os casos, os Relatórios demonstram que a expectativa desenhada pelo exercício da construção coletiva do Plano Decenal não impediu que os participantes fossem assaltados pelo medo do “fazer água”, um fantasma que persegue os movimentos gerados pela boa intencionalidade e que não são, real e devidamente, acompanhados e avaliados. A sensação de se estar, a cada momento, “descobrimo o Brasil”, rouba a esperança de superação dos velhos obstáculos, como estes, detalhados nos Planos de todas as regiões. Isso tem feito com que os interesses “privados” das administrações públicas se sobreponham aos interesses públicos, ao se jogarem fora experiências bem sucedidas, projetos importantes, recursos já parcos. Enfim, com essa prática administrativa equivocada, aquilo que não for solúvel em uma gestão, como, obviamente, os problemas da

educação, fica condenado a permanecer eternamente como problema, alvo de sucessivas “descobertas do Brasil”.

Foi essa uma das principais razões que fizeram com que, neste trabalho, tenha se decidido pautar a “política que antecedia a reforma” da formação de professores, nos textos dos Anais do Plano Decenal de Educação para Todos. Exatamente para poder favorecer, ainda que nos limites da presente análise, o fortalecimento dos elos entre o passado e o presente, de forma a fragilizar os abismos que se estabelecem entre as diferentes “eras” que se querem fazer marcadas por diferentes governos que atuam como se o Estado fosse sua propriedade, ignorando, inaceitavelmente, sua natureza transitória.



CAPÍTULO 2 – MARCOS DA REFORMA LEGAL

O tratamento dos instrumentos da legislação estabelecidos entre os anos de 1996 e 2002, considerará dois eixos de análise: a questão institucional e a questão curricular.

Considerando a profusão de instrumentos de legislação, organizou-se essa análise por meio de um tratamento mais detalhado da LDB, na condição de instrumento maior e, tratar-se-á, em síntese, dos demais instrumentos que foram estabelecidos no sentido de regulamentar a referida Lei. Entretanto, em razão do alcance negativo para a formação de professores, considerando a possibilidade de aligeiramento que, do ponto de vista dessa análise, caminha na direção oposta àquela seguida pelos demais instrumentos de regulamentação da LDB, discutir-se-á, em especial, a Resolução CNE-CP nº 2/97 que trata dos Programas Especiais de Formação Pedagógica.

Além disso, dadas as dimensões das alterações promovidas pelos instrumentos de legislação vigentes, organizou-se as principais mudanças, em itens, com o objetivo de poder apresentá-las de forma “mais didática”, como diriam os que não são professores. Em um item específico, discute-se a duração e carga horária dos cursos de formação de professores.

O presente Capítulo está, portanto, organizado em três blocos: o que trata da LDB e sua regulamentação; o que trata da identificação, análise e síntese das mudanças promovidas, considerando a dimensão institucional e a dimensão curricular; e o que trata da duração e carga horária dos cursos de formação de professores.



2.1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E NOS INSTRUMENTOS QUE A REGULAMENTARAM

2.1.1 - A LDB: QUESTÕES INSTITUCIONAIS E QUESTÕES CURRICULARES

A LDB trata da formação de professores para a Educação Básica, em especial, no Título VI “DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO” que abrange os Artigos de 61 a 67. Além de tratá-la no corpo principal da Lei, também nas Disposições Transitórias, no Artigo 87, aborda-se essa questão.

A questão institucional é tratada, em especial, nos Artigos 62 e 63 e a questão curricular, em especial nos Artigos 61 e 65.

No âmbito da institucionalização da formação de professores para a Educação Básica, a LDB apresenta, nesses dois Artigos, cinco questões fundamentais: a) extingue a licenciatura curta, ao definir a necessidade de formação em cursos de graduação plena; b) cria os institutos superiores de educação como estruturas organizacionais específicas para a formação de professores que seja oferecida fora das universidades; c) concebe a formação de professores como curso próprio ao definir a especificidade da licenciatura no bojo da graduação; d) define que a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental se dará no Curso Normal Superior; e) mantém a formação de nível médio para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à extinção da licenciatura curta, destinada à formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental, diferenciando-se da

licenciatura plena por não habilitar para atuar no Ensino Médio, a Lei acolhe a idéia da importância e da complexidade dessa formação, reconhecendo uma de suas impropriedades que esteve representada na possibilidade do seu aligeiramento. Aqui, é necessário que se registre que o mesmo não ocorreu com relação à outra impropriedade das licenciaturas curtas, que revelavam um pressuposto veementemente condenável: quanto menor a idade do aluno, menor pode ser a formação do seu professor, o que, por óbvio, considera menos importante a formação das crianças, incorrendo em inaceitável equívoco, com gravíssimas conseqüências para a qualidade da formação do cidadão brasileiro.

Esse entendimento decorre da manutenção, na Lei, da formação em nível médio para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora se possa tematizar as razões pelas quais se deu essa manutenção, importa apontar a inadequação de sua perpetuação e, considerando possíveis justificativas, defender seu caráter de irrevogável transitoriedade.

Sabe-se que estaria pautada na irreabilidade a exigência imediata de formação em nível superior para todos os professores da educação básica, considerando o plantel, ainda em atuação no país, de professores leigos em exercício, dentre os quais, professores que sequer concluíram o Ensino Fundamental. Essa é a razão pela qual se torna possível compreender a decisão do legislador. É preciso pressupor um processo de ampliação da qualificação dos professores, até que atinjamos o patamar de termos, em exercício, apenas professores com formação em nível superior. Contribui para essa compreensão, o estabelecido, pela mesma LDB, no Parágrafo 4º, do Artigo 87, inscrito nas suas Disposições Transitórias, cuja redação comporta a perspectiva da exigência de

formação em nível superior, embora esteja marcada por inadequações que são, a seguir, analisadas.

O *caput* do Artigo 87 assinala: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação dessa Lei.”. No Parágrafo 4º, estabelece: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”. Não há dúvida de que, no seu “espírito”, a Lei buscava a ampliação, em perspectiva, do nível de formação a ser exigido para o exercício profissional do professor.

Entretanto sua má formulação faz com que seu corpo traia seu espírito: a expressão “até o final da Década da Educação” significa o espaço de tempo entre a promulgação da Lei e os onze anos posteriores, somando, aos dez anos de sua vigência, um ano para que ela passasse a vigorar, conforme o definido no *caput* do Artigo 87. Temos então que, até dezembro de 2007, só poderiam ser admitidos professores formados em nível superior. Assim, seria impossível atendê-la no presente e anuncia-se uma incógnita quanto aos anos que se sucederão à Década da Educação. Obviamente, o que se pretendeu dizer foi, ao contrário de “até o fim”, a partir do fim. Não é possível considerar irrelevante esse equívoco na redação da LDB.

Além disso, outras inconveniências de redação podem ser apontadas neste Parágrafo, tendo sido já percebidas, inclusive, consequências indesejáveis advindas de deslizes semânticos. Ao expressar que “só serão admitidos professores formados em nível superior”, conduziu-se à idéia de que, ao final da década, não haveria, em exercício, professores que não fossem formados em nível superior. Ora, se no Artigo 62 continua-se a considerar como mínima a formação em nível médio, como seria possível imaginar que essa formação seria admitida e o egresso dessa

formação estaria, pela mesma Lei, proibido de trabalhar? Soma-se a tal inconsistência o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não poderia estar privando, de direitos constitucionais, todos os professores formados em nível médio que estivessem atuando, após ingresso por concurso público de títulos e provas, nos sistemas públicos, municipais e estaduais, de educação básica. Dessa forma, por certo, só se pode conotar o “só serão admitidos” como “só ingressarão”.

Vale registrar que dessa inadequação semântica tem decorrido que, assustados, os professores têm buscado, sob forte angústia, cursar o nível superior e, em grande parte, os gestores dos sistemas de educação básica, por sua vez, têm procurado caminhos para atender à legislação. A esses ingredientes têm sido adicionados outros, resultando em venenoso coquetel. O Fundo de Valorização do Magistério e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF –, acertadamente rubrica recursos para serem utilizados pelas secretarias estaduais e municipais de educação, em salário e formação de professores. Os professores e os gestores da educação básica procuram fazer viável a formação em nível superior para todos. O resultado é a geração de imensa demanda que tem atraído as instituições formadoras bem e mal intencionadas.

Quando um professor que pretende ampliar sua titulação profissional encontra uma instituição que lhe ofereça uma boa formação, o resultado é a ampliação da sua qualificação profissional e a conseqüente melhoria da qualidade da educação básica. O coquetel venenoso a que aqui se referiu constitui-se, com a adição do volume e intensidade da demanda, à oferta de cursos de formação advinda dos “mal” intencionados que, encorpendo o medo dos professores e a preocupação dos gestores, os atraem para seus “maus cursos”, por meio, inclusive,

de convênios firmados com as secretarias municipais e estaduais que, em muitos dos casos, em especial as primeiras, não detêm reflexão acumulada sobre indicadores de qualidade da formação de professores, tendo dificuldade de avaliar o que lhes vem sendo oferecido.

O grande risco, além de prejuízos facilmente identificáveis, para os professores e alunos da Educação Básica, está na ilusão de se estar vencendo a deficiência de titulação dos professores brasileiros quando, em verdade, isso não estaria correspondendo à sua finalidade última: a melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Dessa forma, o que se pode atingir é, tão-somente, uma malfazeja maquiagem estatística. No caminho de solução para tal problema, estão, certamente: o desenvolvimento de ações voltadas para a implantação e implementação das Diretrizes Curriculares para a formação de professores, o empenho na avaliação dos cursos que formam professores e o investimento no apoio técnico-pedagógico às secretarias estaduais e municipais de educação.

Resta, ainda, refletir sobre o disposto no final do Parágrafo 4º, do Artigo 87, da LDB, o que, como o demais de sua escrita, cria dificuldades de leitura.

Ao expressar que só serão admitidos professores “habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, resta pensar se o treinamento em serviço habilita em nível superior. Se não faz, estaria esse professor sem cumprir a exigência legal. Se o faz, não cabe referir-se a “ou” pois, em verdade, aí, estaria a mesma formação em nível superior.

Talvez a alusão ao “treinamento em serviço” busque garantir os diretos à formação em nível superior aos professores que já estejam em exercício e, neste

sentido, haveria uma modalidade de formação continuada que, diferente da regra, resultaria em obtenção de titulação.

Ademais, cabe apontar que cada vez com maior clareza, as expressões treinamento e formação, cuja diferença é denotativa e não conotativa, têm se distanciando em seus sentidos, considerando, em especial, que a educação, por exigência das demandas sociais contemporâneas e por exigência do respeito ao potencial cognitivo dos humanos, implica formação na direção da conquista de graus cada vez mais elevados de autonomia, não tendo por destino o “treinamento”.

Ratifica essa posição, a análise do valor semântico do vocábulo “treinamento”, inscrito nos principais dicionários da Língua Portuguesa. No Aurélio, equivale, a: “ato ou efeito de treinar(-se)” e “treino” corresponde a: “ato de treinar ou adestrar pessoas ou animais para torneios ou festas de esportes; adestramento. Adestramento em qualquer ramo de atividade; destreza. Treinamento, adestramento”. No Michaelis, encontra-se: “ato de treinar” e “treino” corresponde a: (derivação regressiva de treinar) 1. ato ou efeito de treinar. 2. exercício ou conjunto de exercícios praticados por um atleta ou conjunto de atletas como preparo físico ou com o fim de apurar suas habilidades. 3. adestramento de animais que visa ao desenvolvimento de suas faculdades intelectuais para maior aproveitamento de suas qualidades. Nessa obra, o significado de “treinar” é definido como: 1. dar sevo a (aves). 2. acostumar, adestrar ou submeter a treino.

Em síntese, em que pesem as observações que apontam insuficiências no texto legal, a LDB promove, do ponto de vista institucional, importantes mudanças no quadro da formação de professores para a educação básica. Não é pouco extinguir as licenciaturas curtas, situar a formação de professores como curso próprio e criar, para isso, uma estrutura organizacional pedagógica própria que, no

caso da oferta de cursos de formação de professores fora das universidades, deve ocorrer nos Institutos Superiores de Educação.

Referindo-se à questão curricular, a LDB reflete o zelo com a ampliação do necessário vínculo entre a escola e a vida, entre formação e trabalho, o que se coloca como pressuposto básico nas exigências de: articulação teórico-prática, aproveitamento de experiências e estudos já consolidados e ampliação da carga horária destinada à prática de ensino.

A partir da promulgação da LDB, surgem instrumentos que visam, de modo geral, à sua regulamentação, sobre os quais, neste momento, este trabalho versa, apresentando-os de acordo com o critério da cronologia no seu surgimento.

2.1.2 - INSTRUMENTOS DE REGULAMENTAÇÃO DA LDB

Como já anunciado, neste item, será tratada com destaque, a Resolução CNE-CP nº 2/97, com o intuito de apontar suas inadequações e os males que sua manutenção pode provocar para o cultivo da nova mentalidade na concepção de formação de professores, preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área. Além disso, comentar-se-á, em síntese, os demais instrumentos estabelecidos após a promulgação da LDB.

O primeiro dos instrumentos de legislação voltados especialmente para a formação de professores em nível superior, foi a Resolução CNE-CES nº 2/97, que trata da oferta de programas especiais de formação pedagógica destinados aos portadores de diplomas de nível superior.



Do ponto de vista da presente análise, trata-se do mais inadequado e contraditório instrumento legal, com efeitos bastante prejudiciais ao processo de formação de professores. Seu texto carece de precisão, subestima a complexidade do processo de formação de professores e faz exigências inócuas, na medida em que não estabelece condições que promovam a garantia do seu cumprimento.

Não se ignora a necessidade da criação de instrumentos que contribuam para sanar as lacunas existentes no suprimento das funções docentes com professores devidamente habilitados. Entretanto, tais instrumentos devem garantir que não haja desvios em relação à direção assumida pela política de formação de professores, assim como devem garantir o seu caráter transitório, de forma a não perpetuar "remendos". A Resolução CNE-CES nº 2/97 é falha em ambos os aspectos.

Já no Parágrafo Único do seu Artigo 1º, localiza-se um importante problema, ao determinar que: "Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.". Para que tal preceito fosse atendido, seria necessário que a Resolução definisse critérios para a oferta e, não o tendo feito, os programas se disseminaram, e terminaram, em muitos casos, não sendo uma ação de suprimento, mas sim uma ação que substituiu a formação regular de professores.

Isso ocorreu por diversas razões, dentre elas: não foi dada prioridade das vagas para candidatos que comprovassem seu vínculo ao sistema de educação básica, ou seja, não se buscou garantir que o programa formasse os leigos que já estavam em exercício e não se fez exigência quanto à demonstração, pelas instituições, da necessidade daquela oferta, naquela área e naquele lugar. Assim, a

tentativa de fazer desses programas uma ação de suprimento, tornou-se inócua, permitindo que se institucionalizasse o aligeiramento da formação de professores.

O Artigo 2º, por sua imprecisão, gerou outros problemas. Ao definir o público a que se destina o programa, assim se expressa: "O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação". Possui diploma de nível superior, por exemplo, os portadores de licenciatura curta ou os egressos de cursos sequenciais, que estariam aptos à matrícula sem estarem aptos à "complementação" pretendida pelo programa instituído. Tanto isso é verdade que se exigiram novas manifestações do Conselho Nacional de Educação para por fim, definir os bacharéis como o público desses programas.

Outra questão que aponta para a inocuidade do texto dessa Resolução é o uso da expressão "sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação", o que não é, por si, definidor dos conhecimentos exigidos para permitir a "complementação". A tentativa de objetivar condições, com essa expressão, conduz à utilização de critérios subjetivos, dado que, "sólida base de conhecimentos" pode significar níveis diferentes para diferentes instituições.

Agrava esse problema, o disposto no Parágrafo Único desse mesmo Artigo 2º: "A instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se". Disso decorreu que, dentre outros tantos casos, uma instituição, já que lhe era dado o poder de verificar a compatibilidade, decidiu ser compatível para o bacharel em jornalismo, a obtenção, pelo programa, de licenciatura em Química. Desenvolveu-se, tornando-se comum, por essa extremada liberdade dada às

instituições, o reconhecimento de compatibilidade entre o bacharelado em Direito e a licenciatura em Letras, o que, salvo melhor juízo, é incompreensível.

Ainda em relação à questão curricular é digno de nota o contido no Parágrafo Único do Artigo 5º:

Os participantes do programa que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendem habilitar-se poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular do programa e sob a supervisão prevista no artigo subsequente.

O artigo subsequente define que a supervisão é de responsabilidade da instituição que ministra o programa.

Se o sentido conferido ao texto for o de computar como realizada a parte prática do programa pelos que já atuam como professores, cabe refletir sobre qual seria, então, a necessidade de formação, para esse sujeito, se a prática que desenvolve pode ser pressuposta como já atendendo à prática formativa? Além disso, tendo o programa fixado o mínimo de 540 horas, das quais, 300 são destinadas à prática, sua formação fica restrita às demais duzentas e quarenta horas – que submetidas à cultura cristalizada do conceito de “hora aula” estariam, de fato, transformadas em 200 horas relógio. Ainda que se argumente que a qualidade pode relativizar o tempo, não parece plausível que se possa, nesse tempo, transformar um bacharel em um licenciado.

Sem receio, pode-se afirmar que tais condições favorecem a instalação de verdadeiras fábricas de diplomas de licenciatura.

Tendo essa Resolução – em seu Artigo 7º -, dispensado de pedido de autorização prévia, quando o programa fosse oferecido por “universidades e por instituições de ensino superior que ministrem cursos reconhecidos de licenciatura nas disciplinas pretendidas”, os problemas aqui apontados só poderiam ser

verificados quando a instituição solicitasse o reconhecimento do programa e, neste momento, em muitos dos casos, os cursos já haviam sido concluídos, o que conduzia, não raro, em que pesasse sua inadequação, que os diplomas fossem registrados para evitar o prejuízo dos alunos.

Esse reconhecimento, para efeito de registro de diplomas, em verdade, ao mesmo tempo em que “protegia” o aluno egresso de cursos inadequados, desprotegia os alunos da educação básica que os receberia nas salas de aula com a titulação exigida, mas sem a qualificação necessária.

É importante, ainda, registrar que, no Parágrafo Único do Artigo 11, assegura: “No prazo de cinco anos o CNE procederá à avaliação do estabelecido na presente resolução”. Tal prazo venceu em 1º de setembro de 2002, sem que a avaliação tivesse sido formalizada. Seja para ratificá-la, seja para retificá-la, ou seja, para – de acordo com a expectativa e desejo – revogá-la.

Julga-se não ser necessário substituí-la, mas, simplesmente, revogá-la, uma vez que o atendimento aos detentores de diploma de bacharelado que desejam formar-se professores, pode ser feito, bastando, para isso, utilizar o pressuposto da LDB quanto ao aproveitamento de estudos. Os que pretendem ser professores, que ingressem em uma licenciatura e, se já tiverem concluído um bacharelado, que se proceda à análise do seu histórico escolar para decidir o que lhes falta saber, ou, o que seria ainda melhor, que as instituições formadoras se utilizem de instrumentos que avaliem o desenvolvimento de competências, como diagnóstico para decidir o que lhes falta cursar.

A pertinência no apontamento dessas questões reside, em especial, no fato de que, no Artigo 10, a Resolução confere equivalência à licenciatura plena, ao

“certificado e registro profissional” dado ao concluinte do programa especial de formação pedagógica.

A seguir, tratar-se-á da análise e síntese dos conteúdos dos demais instrumentos de regulamentação da LDB.

Considerando que a LDB colocou fim nas licenciaturas de curta duração, era preciso que a legislação subsequente desse orientações na direção de permitir que os portadores de diploma desses cursos pudessem adequar-se às novas exigências. Assim foi feito, por meio da Resolução CNE-CES 2/99, que dispõe sobre a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino.

Esse instrumento tem, em si, caráter transitório - uma vez que as licenciaturas curtas foram extintas pela LDB -, e contou com muito maior zelo na definição de exigências, se comparado à Resolução 2/97 que se acaba de analisar, em especial, porque não permite que nenhum processo de plenificação de licenciaturas se inicie sem o devido pedido de autorização prévia dirigido ao Ministério da Educação. Essa exigência é indispensável, principalmente em se tratando de cursos de formação de professores oferecidos em “circunstâncias especiais” e que significam processos de adequação ao que é pela legislação vigente, regular.

Dos instrumentos que regulamentaram a LDB, do ponto de vista da questão institucional, o que mais importância conservou, até a presente data, foi aquele que tratou dos Institutos Superiores de Educação.

De dezembro de 1996, quando foi promulgada a LDB, até 30 de setembro de 1999 quando se estabeleceu a Resolução CNE-CP nº 1/99, não houve decisões formalizadas pelo Conselho Nacional de Educação, na direção de regulamentar o

que estava disposto nos Art. 62 e 63 da LDB. Esse tempo decorrido – dois anos e nove meses –, denuncia a complexidade da questão que envolveu a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação.

As decisões do CNE foram precedidas de reuniões com representantes da comunidade acadêmica. Havia resistências de setores da comunidade acadêmica, que se colocavam contra as idéias da criação dos Institutos Superiores de Educação - ISEs e do curso Normal Superior, o que se pretende, aqui, oportunamente, tematizar.

Considerando que nem todas as características que configuram um Instituto Superior de Educação foram incorporadas pelo texto das Resoluções CNE-CP nº 1/2002 e nº 2/2002 que compatibilizaram as mudanças processadas na reforma da formação de professores, a análise da Resolução que trata dos ISEs torna-se importante, em especial no que tange à questão institucional da formação de professores.

Os ISEs têm suas funções básicas estabelecidas no Art. 1º da Resolução CNE-CP nº 1/99. Neste Art. é-lhe atribuída a tarefa de congregar todas as ações voltadas para a formação de professores no interior de uma instituição.

A importância incontestada de tal papel está na ciência que se tem do quão estratégico é, para a qualidade da formação dos professores, articular, institucionalmente, a formação inicial e a formação continuada – uma bandeira histórica do conjunto dos profissionais dessa área. O caráter institucional dessa articulação é acentuado pela exigência contida no seu Art. 2º:

Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos [...]

Ainda sobre o Art. 1º, observa-se que a função de formação pós-graduada conferida aos ISEs restringe-se à formação para a atuação na Educação Básica. Tal inadequação deve ser revista. Os institutos, ao congregarem todas as ações de formação de professores, terminam por desenvolver e acumular importante reflexão e, assim, devem poder formar, também, os formadores de professores da educação básica.

O Art. 3º estabelece as formas de organização dos ISEs, criando a possibilidade de existirem tanto como instituições de ensino superior isoladas quanto como um órgão de uma outra instituição de ensino superior. Neste último caso é indispensável que seja assegurada sua existência e resguardada sua necessária autonomia pedagógica e administrativa, no Regimento da instituição. Dessa forma, a qualidade do trabalho desenvolvido no instituto torna-se independente da escolha de qualquer dos caminhos para sua criação.

A Resolução CNE-CP nº 1/99 define, também, no Parágrafo Único do Art. 3º, a obrigatoriedade para os institutos superiores de educação, organizados sob qualquer das hipóteses, de contar com:

uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos.

Assim, fica a formação de professores alçada à condição de concretizar-se em curso próprio a ser oferecido em instituição própria, o que, certamente, contribui para a melhoria da sua qualidade, já que o lugar a ela conferido tem sido de *status* inferior e dependente, quando comparada com o bacharelado.

Quanto ao corpo docente, a Resolução, no Art. 4º, Parágrafo 1º, traça um perfil – explicitado nos Incisos I, II e III –, com exigências que distinguem os institutos das demais instituições de ensino superior não-universitárias. No que se refere à

titulação – Inciso I –, determina que o conjunto dos professores, nos institutos, tenha o mínimo de 10% de mestres ou doutores.

Essa medida, ainda que haja recebido críticas no sentido de julgá-la negativa, porque discriminatória, fazendo parcas exigências para os institutos, refere-se, na verdade, a estabelecer mínimos onde eles não existiam. A LDB, no Art. 52, define o mínimo de 30% de docentes mestres ou doutores, para as universidades e, em relação às instituições não-universitárias não se pronuncia. A avaliação *in loco*, procedida tanto para a autorização, quanto para o reconhecimento de cursos de formação de professores apontou para essa questão como oportuna, uma vez que, em grande parte dos casos, as instituições privadas não-universitárias mantinham seu corpo docente formado basicamente por especialistas, não lhes sendo exigido nenhuma cota de portadores de pós-graduação *stricto sensu*.

No Inciso II, equipara os institutos superiores de educação às universidades exigindo que 1/3 do corpo docente atue em regime de tempo integral. Não há dúvida de que essa exigência favorece as condições de produção de projetos coletivos, o que, consensualmente, é visto como necessário à qualidade do trabalho na instituição formadora. Salienta-se que a participação na concepção, execução e avaliação do projeto institucional são, também, incumbências dos docentes fixada no Art. 13 da LDB.

A Resolução inclui, no Inciso III do Parágrafo 1º, do Art. 4º, outro parâmetro com exigência de que metade do corpo docente seja constituída de profissionais com experiência na Educação Básica. Também essa determinação converge para melhorar as condições do trabalho de formação de professores. O distanciamento, na formação, das questões que, de fato, envolvem a atuação do professor na educação básica tem sido um dos fatores geradores de dificuldades e

de insuficiências na busca de solução para os problemas que comprometem a qualidade do ensino na Educação Básica.

Ainda no aspecto institucional, no Art. 6º - tratando do curso Normal Superior -, promove significativa alteração na formação dos professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, separando-as em duas licenciaturas distintas.

Essa medida tornou-se especialmente importante, considerando que a LDB inseriu no sistema educacional as creches, que se junta à pré-escola para ser tratada como uma etapa da Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil. Isso significa que o futuro professor, que houver optado pela licenciatura para a Educação Infantil deve ser preparado para atuar, considerando as finalidades e as especificidades próprias do trabalho com crianças de zero a seis anos, assim como aquele que optar pelo magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental deverá ser preparado, considerando as finalidades e especificidades próprias das crianças de sete a dez anos. Por certo, tal decisão favorece a melhoria da qualidade da formação desses professores.

O Artigo 10 focaliza a prática profissional, tratando das relações da instituição formadora com as escolas do sistema de educação básica e formalizando a necessidade de que entre ambas se estabeleçam vínculos e indicando que a prática deve referenciar-se no projeto da escola onde será desenvolvida. Embora configure um avanço, pela importância desta questão, o texto da Resolução é frágil e indica a mão de direção da instituição formadora para as escolas campo de trabalho. A Resolução CNE-CP 1/2002, trata desta questão direcionando a relação para o estabelecimento de projetos em ação conjunta com os sistemas. É importante



que os sistemas enunciem claramente os problemas a serem enfrentados, para o melhor aproveitamento do tempo e do espaço de formação.

Quanto às questões curriculares, a Resolução trata de finalidades da formação e elenca competências que devem ser desenvolvidas por todos os professores da Educação Básica. Não se tratará, aqui, dessa questão, porque será feito nos Capítulos 3 e 4 cuja finalidade é discutir, particularmente, as diretrizes.

As questões relativas à carga horária, sua distribuição e formas de aproveitamento, merecem destaque. Amplia a exigência de tempo para a prática, colocada na LDB, de 300 para 800 horas. Assim, os cursos, necessariamente, tematizarão as questões da prática profissional por um período muito mais significativo.

Mas, se, por um lado, promove essa ampliação, por outro, favorece o aligeiramento da formação sob argumentos discutíveis.

No Art. 6º, Parágrafo 5º, encontra-se:

Os concluintes em curso normal de nível médio, com pelo menos 3200 horas de duração, terão assegurado o aproveitamento de estudos, para efeito de atendimento do mínimo estabelecido no Parágrafo 2º deste Artigo até o limite de 800 horas.

Nessa Resolução, o mínimo estabelecido para carga horária do curso foi de 3200 horas.

No Art. 9º, Parágrafo 2º, estabelece: "Para fins de satisfação do mínimo de 800 horas da parte prática da formação poderão ser incorporadas pelos alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica, as horas comprovadamente a ela dedicadas".

Isso pode significar que se o aluno reúne as duas condições, pode concluir um curso de licenciatura plena em tempo ainda menor de que o tempo da licenciatura curta. Retornar-se-á a esta questão na discussão do Parecer CNE-CP

nºs 21/2001 e 28/2001 e da Resolução CNE-CP nº 2/2002, os quais trataram da duração e da carga horária dos cursos de formação de professores, anunciando, já, que as possibilidades de se praticar o referido aligeiramento foram eliminadas.

Já no final do ano de 1999, mais precisamente no dia 7 de dezembro, foi “baixado” o Decreto 3276/99, definindo regras gerais para a formação de professores da Educação Básica. Sem dúvida, foi, enquanto forma, uma medida de exceção. Seu conteúdo, entretanto, regulamentava e, por função, ratificava o já estabelecido pela LDB. Sua publicação gerou grande celeuma, resultando em manifestações de rejeição que convergiam para uma única questão: determinou – em seu Art. 3º, Parágrafo 2º - que a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer “exclusivamente” no curso normal superior. Assim, estava vedada a possibilidade de continuar a oferecê-las no curso de Pedagogia.

Sem discutir, ainda, a pertinência da rejeição, registra-se que o fato de que o demais do conteúdo do Decreto tivesse, nas discussões sobre o mesmo, sido praticamente ignorado, foi lamentável em razão das inovações importantes que ele trazia.

A título de exemplificação das inovações trazidas pelo Decreto, cita-se a possibilidade aberta, no mesmo Art. 3º, no Parágrafo 4º: “A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino de sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica”. Isso aponta para a flexibilização do processo formativo, abordando uma questão, ainda posta como desafio, que é a fragmentação entre a formação para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental que pressupõe a atuação multidisciplinar e a formação para os anos finais do Ensino

Fundamental e o Ensino Médio que pressupõe a atuação em campos específicos do conhecimento. Não se quer aqui sustentar a medida como a solução para superar a referida fragmentação, mas, sim, revelar a importância de se discutir tal questão.

Outra definição a merecer destaque refere-se à instituição da formação básica comum que deve constituir-se em elemento articulador dos diferentes tipos de formação e, ainda, a determinação de que ela seja oferecida ao longo da formação. A importância do papel articulador e profissionalizante da formação básica comum é inegável, assim como estabelecer que essa formação se distribua ao longo da duração do curso evita que se livre do antigo e ineficiente, “3+1”, para se ingressar no, tão ruim quanto, “1+3”.

No Artigo 5º deste Decreto, define-se que “O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica”. Essa proposta foi encaminhada pelo Ministro ao Conselho Nacional de Educação em maio de 2000.

Diante da já citada reação contra o determinado no Parágrafo 2º do Art. 3º do Decreto nº 3276/99, um novo Decreto, de nº 3554, em agosto de 2000, é publicado, retificando o anterior e substituindo a expressão “exclusivamente”, pela expressão “preferencialmente”.

Essa medida não resolveu a questão, uma vez que não ficavam claras as conseqüências que adviriam de optar por não promover aquela formação no Curso Normal Superior. Ao detectar a necessidade de esclarecimentos, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Superior, pronuncia-se, em novo Parecer sobre o assunto, aprovado em janeiro de 2001 e publicado em 06 de março do mesmo ano, o qual, a seguir, é aqui analisado.

Propondo-se a promover esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em seu Relatório, o Parecer CNE-CES 133/2001, pontua a existência de questionamentos quanto à substituição do termo “exclusivamente” por “preferencialmente” entre os já citados Decretos e recorre, para respaldar sua decisão, aos Art. 62 e 53 da LBD, ao Art. 12 do Decreto 2306/97 – que regulamenta o ensino superior –, e aos Art. 11 e 12 da Resolução CNE-CP nº 1/99.

Seu argumento é, assim, embasado em decisões expressas em instrumentos anteriores, os quais já explicitavam normas como: a formação dos professores, em nível, superior, far-se-á em universidades e institutos superiores de educação – o que, tanto determina que as universidades não necessitam criar institutos superiores de educação, quanto determina que, em não sendo universidade, todas as demais IES teriam, para formar professores, que criar o referido.

O Parecer 133/2001 historia que a prerrogativa de autonomia para criar cursos sem solicitar autorização, antes só das universidades, foi estendida aos centros universitários e ressalta que as universidades e centros universitários, quanto à criação do Instituto Superior de Educação e do Curso Normal Superior, na Resolução CNE-CP nº 1/99, já haviam tido, respeitada, a sua liberdade. Assim, conclui que o “preferencialmente” fica para as universidades e centros universitários e que o “exclusivamente”, fica para as demais categorias de instituições de ensino superior, ou seja, as não-universitárias.

O intervalo de 10 (dez) meses havido entre a publicação do Decreto nº 3554, em agosto de 2000, até a publicação do Parecer nº 133, em março de 2001, foi “recheado” de grandes atribuições, em especial para a Coordenação de

Formação de Professores da SESu/MEC, que cumpria a tarefa de encaminhar os processos de autorização e de reconhecimento de cursos nessa área, e que, portanto, constantemente se deparava com as dificuldades presumíveis ao aplicar uma legislação que, pela falta de clareza, incomodava não só os que a tinham de atender, mas até mesmo o próprio legislador.

É importante que este registro não se descole da verdade de que tais dificuldades não advinham de incompetência ou de falta de zelo, mas sim, da complexidade e dos naturais conflitos na regulamentação de uma área que, durante pelo menos os últimos 30 anos, não havia sofrido nenhuma substancial revisão.

Apenas a título de informação, aponta-se aqui um lapso existente no Relatório deste Parecer, quando, ao reproduzir trechos da Resolução CNE-CP nº 1/99, adiciona ao Art. 11, o Parágrafo Único que, de fato, na Resolução, se apresenta pertencente ao Art. 12, produzindo, assim, uma inconsistência que, considerando o objetivo do Parecer, é, ao que se pode verificar, apenas digna de nota e não compromete sua função.

Atualmente, os mais importantes instrumentos de regulamentação da LDB são - além da Resolução CNE-CP nº 1/99 já discutida -, as Resoluções e Pareceres que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais e da duração e carga horária dos cursos de formação de professores. Como já anunciado, desses últimos, tratar-se-á em item específico.

Os instrumentos da legislação que, a seguir se analisam, constituem-se em peças de consolidação das orientações e exigências constantes de instrumentos anteriores que foram criados após a promulgação da LDB e que foram revelando a complexidade do tema e das mudanças pretendidas.

O Parecer CNE-CP 09/2001, o Parecer CNE-CP nº 27/2001 e a Resolução CNE-CP 1/2002, são os instrumentos que tratam das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, nesta fase de consolidação da legislação. Os dois primeiros têm o papel de instruir a última.

O Parecer CNE-CP nº 09/2001 tem cunho fortemente pedagógico, o que justifica sua extensão – com aproximadamente 70 páginas –, uma vez que, tendo a função de instruir a Resolução CNE-CP 1/2002, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, deveria cumprir a tarefa de tematizar uma nova concepção de formação e os conceitos básicos nela implícitos. São exatamente essas questões que, neste trabalho, serão objeto da principal reflexão, a qual está contida no Capítulo 4 e, por essa razão, não se deterá no seu tratamento aqui.

A importância desse Parecer 09/2001 ficou atestada no parágrafo introdutório do texto da Resolução CNE-CP nº 1/2002, por ele instruída, ao se buscar garantir seu estudo, definindo-o, juntamente com o Parecer CNE-CP nº 27/2001, como “peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais”.

O Parecer CNE-CP nº 27/2001, cuidou de retificar o Parecer CNE-CP nº 9/2001 que, em importante questão havia sido, contrário ao Parecer CNE-CES 21/2001, que tratou especificamente de carga horária, produzindo uma inconsistência, uma vez que o Parecer 09/2001 estabelecia que o estágio supervisionado deveria ter seu início coincidindo com o início do curso, enquanto que o Parecer 21/2001 indicava o estágio supervisionado como atividade a ser desenvolvida a partir do início da segunda metade do curso.

A Resolução CNE-CP nº 1/2002, que será, neste trabalho, junto com o Parecer CNE-CP nº 9/2001, mais amplamente interpretada no Capítulo 4, que discute as Diretrizes Curriculares para a formação de professores, apresenta, no seu Art. 16, importante e polêmica questão, que diz respeito à formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da Educação Básica.

Determina, o referido Artigo, que o Ministério da Educação deverá coordenar e articular a formulação dessas diretrizes para a certificação de competência, em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação e representantes dos Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas.

De um lado, é possível antever o desafio em que se consistirá, para o MEC, promover essa coordenação e articulação em torno de tão polêmico tema; de outro, parece inegável que a formulação dessas diretrizes é de cabal importância para ampliar os instrumentos de garantia da melhoria da qualidade da Educação Básica.

Deve-se apoiar essa percepção da importância de se tratar da questão dessa certificação, em alguns pilares. Partindo da detecção da disparidade existente entre as dimensões do potencial de trabalho de avaliação e supervisão da SESu e a quantidade de instituições de ensino superior que estão sob sua jurisdição, não é difícil imaginar que o controle da qualidade da formação dos professores para a Educação Básica sofre de grande fragilidade.

Soma-se a este fator uma regra cultural que não escapa à percepção de ninguém, que impele, para junto dos que sabem menos, aqueles que menos podem ensinar. Se não, como explicar que os professores leigos, por exemplo, não atuam nas melhores escolas, onde suas deficiências poderiam estar sendo melhor atendidas, mas sim naquelas onde toda a precariedade é mais acentuada.

Assim, parece não ser absurdo pressupor uma maléfica cadeia que associa o exercício profissional dos alunos egressos das piores instituições formadoras ao atendimento daqueles alunos que necessitariam, pelas condições adversas de vida que os assola, dos melhores professores, advindos das melhores instituições formadoras.

Ao constituir-se um sistema justo e bem qualificado de certificação de competência, estar-se-á combatendo a crueldade aqui apontada, pela exigência de um padrão mínimo de suficiência para a atuação profissional dos licenciados. O que não parece aceitável é a sujeição das possibilidades de aprendizagem dos alunos da educação básica, à boa ou má-fé, ou à boa ou má qualidade das instituições formadoras.

2.1.3 - PRINCIPAIS MUDANÇAS NA DIMENSÃO INSTITUCIONAL

2.1.3.1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS PRÓPRIOS

A formação de professores em cursos próprios está entre os principais ganhos obtidos pela reforma na formação de professores, considerando que sequer se pode falar em profissionalização do professor – uma bandeira antiga e importante



dos defensores dessa área -, enquanto sequer há um curso especificamente voltado para sua formação.

Isso significa que os projetos de curso para formar professores deverão ser constituídos tendo em vista a atuação profissional do professor, não mais ficando dividido entre a licenciatura e o bacharelado, como se fazia em situações que constantemente revelavam uma preocupação menor com a licenciatura.

É importante destacar que a independência da formação de professores em relação do bacharelado não poderá significar divórcio entre eles, já que nas diretrizes encontra-se a exigência da articulação intra-institucional da licenciatura com os institutos que tratam das áreas específicas do conhecimento.

2.1.3.2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM *LOCUS* PRÓPRIO

Como uma medida de claro favorecimento na direção de fortalecer a constituição de políticas de formação de professores, no interior das Instituições de Ensino Superior, a exigência de coordenação e direção próprias, associada à exigência de projeto institucional provoca maior zelo com a formação de professores, além de estimular a prática incomum, porém muito salutar, de tomadas de decisões coletivas.

Na mesma direção, coloca-se a concepção de diretrizes gerais para todos os cursos de formação de professores: como indutores da formulação de políticas de formação de professores e de desafio de interlocução no interior das instituições formadoras.



Em todos os sentidos aqui atribuídos para essas medidas, verifica-se a importância da criação dos ISEs em instituições não-universitárias, para as quais, por certo, há de se pressupor condições menos adequadas.

2.1.3.3 - A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

São de longa data empreendidos os esforços na busca da articulação entre a formação inicial e a formação continuada. A legislação vigente, ao torná-las, ambas, como ações do mesmo projeto a ser concebido, executado e avaliado pelas coordenações gerais de formação de professores – nas instituições universitárias - ou dos institutos superiores de educação, promove sua aproximação, favorecendo que sua concepção se dê de forma a articulá-las.

A grande vantagem dessa articulação está – além da imprescindível concepção de um processo de desenvolvimento profissional permanente -, na retroalimentação que pode ser instalada entre ambas as modalidades de formação, de tal sorte que a formação inicial possa estar impregnando de atualidade a formação continuada e que esta, por sua vez, possa estar impregnando aquela, de realidade.



2.1.3.4 - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA DE FORMAÇÃO E AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A indicação da necessidade de que as escolas de formação atuem de forma conveniente com as escolas de Educação Básica favorecendo a adequação da construção, execução e avaliação dos projetos de estágio, pode ser um instrumento valioso a ser utilizado na constituição de relações que possam fragilizar os atuais inimigos da formação. Isso se deve à insistência das instituições formadoras em fornecer respostas a perguntas que, muito provavelmente, são diferentes das que seriam feitas pelas instituições campo de trabalho, as quais, por sua vez, insistem em ficar aguardando as respostas às perguntas que não formulou.

Propostos assim, os projetos de estágio podem, com maior probabilidade, levar os alunos da formação a se inserirem nos projetos das escolas campo de estágio, produzindo soluções ao invés de gerar problemas.

2.1.4 - PRINCIPAIS MUDANÇAS NA DIMENSÃO CURRICULAR

2.1.4.1 - AS DIRETRIZES GERAIS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Construídas com a função estratégica de estabelecer condições gerais para a formação dos professores de todas as etapas da Educação Básica, sejam os de atuação multidisciplinar, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sejam os de atuação em campos específicos do conhecimento, os dos



anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores contribuem para o fomento, nas instituições formadoras, de uma cultura de formação de professores que favorece a qualificação do que seja específico dessa profissão.

2.1.4.2 - A FORMAÇÃO COMUM AOS PROFESSORES DE TODA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Associada à estratégia de estabelecer diretrizes gerais para a formação dos professores da Educação Básica, a formação básica comum contribui com a aproximação da formação dos professores da Educação Infantil, e anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação para os anos finais e Ensino Médio no projeto institucional de formação de professores, fragilizando a ruptura histórica que caracterizou e estigmatizou os dois tipos de formação.

Sua institucionalização vem acompanhada do zelo em explicitar a necessidade de que os conteúdos formativos destinados à sua promoção estejam distribuídos ao longo do curso, evitando que seu propósito articulador seja transformado, ao contrário, em segmentador, criando, isolados entre si, os “blocos” da formação básica comum e da formação específica. Na busca de apoiar as instituições formadoras na construção dos projetos adequados às diretrizes, no texto do Parecer CNE-CP nº 9/2001, encontram-se as ementas de cada dimensão da formação, inclusive da dimensão da formação básica comum.



2.1.4.3 - A ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO ÀS DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O distanciamento, bastante comum, entre as escolas de formação de professores e as escolas de Educação Básica gera um afastamento do currículo da formação em relação à realidade – necessidades e desafios – da educação básica. Essa condição justifica a exigência posta por meio da legislação.

Em que pese toda a obviedade que a exigência carrega, os cursos de formação, em geral, ignoram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, dessa forma, comprometem a qualidade do trabalho no sentido do desconhecimento das finalidades gerais da Educação Básica e das finalidades específicas de cada uma das suas etapas, o que tem provocado reflexos bastante negativos na qualidade desse nível da escolarização, na medida em que as etapas têm sido tratadas apenas como pré-requisito umas para as outras.

2.1.4.4 - A DETERMINAÇÃO DA ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quanto a esta última alteração, pode-se, ainda afirmar que além, dessa restrição, que trata o aluno como alguém que ainda vai ser alguém, ignorando suas tarefas de desenvolvimento próprias de cada uma das etapas, o fato de desconhecer a finalidade mais ampla da Educação Básica aborta a pretensão de “preparação” para a fase seguinte, fazendo-as fragmentadas entre si. Prova disso

são os altos índices de reprovação que sempre marcaram os primeiros anos de cada etapa: o ano inicial do Ensino Fundamental (1ª série), revelando sua fragmentação em relação à Educação Infantil ou o primeiro dos anos finais do Ensino Fundamental (5ª série) revelando a ruptura com os anos iniciais dessa mesma etapa.

2.1.4.5 - O TEMPO E O ESPAÇO CURRICULAR DESTINADO AO FOCO NA ATIVIDADE PROFISSIONAL

A quantidade significativa de tempo curricular destinado à “parte prática” da formação termina promovendo a aproximação entre formação e trabalho, contribuindo para a superação da separação cristalizada entre estes pólos.

2.1.5 - DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A duração e a carga horária dos cursos de formação de professores foram definidas por meio do Parecer CNE-CP 21/2001, Parecer CNE-CP nº 28/2001 e da Resolução CNE-CP 02/2002.

A proposta de diretrizes para a formação de professores encaminhada pelo MEC ao CNE incluía as questões relativas ao tema desses instrumentos da legislação. Entretanto, o CNE não as conservou no Parecer 09/2001, indicando que a duração e a carga horária dos cursos seriam alvo de sua manifestação e decisão, em instrumento específico. Considerando que a proposta MEC defendia a carga



horária de 3200 horas e a duração de, no mínimo, quatro anos, essa medida do CNE apontava para uma tendência já observável nas hostes do Conselho, quanto à diminuição da carga horária e duração de todos os cursos de graduação. Quanto aos cursos de formação de professores, a observação de uma reunião aberta do Conselho Pleno do CNE, com duração de cinco horas, permitiu detectar que tal tendência abrangia a posição de 2/3 dos conselheiros, sendo que a maioria desses, pertencia à Câmara de Educação Superior.

Por fim, a decisão do CNE, registrada no Parecer nº 21/2001, estabelecia como mínimas a duração de três anos e a carga horária de 2800 horas.

Quando esse Parecer 21/2001 chegou ao MEC para que fosse homologado pelo Ministro da Educação, a Coordenação de Formação de Professores, que já havia tido acesso, pelo *site* do CNE, ao seu teor, elaborou uma Nota Técnica que foi encaminhada à Secretária de Educação Superior na época, por meio do Memorando MEC/SESu/DEPES/FORPRF nº 1070, solicitando exame e fazendo sugestões para a alteração do texto do referido Parecer, na forma de subsídio à decisão do Ministro sobre a sua homologação.

A argumentação da FORPROF que aqui, a título de informar e explicitar os motivos que a levavam a se opor à homologação do Parecer como estava, transcreve-se na sua íntegra, baseava-se, fundamentalmente na preocupação com o surgimento de um novo "jeitinho" de formar professores:

O Parecer CNE/CP 021/2001 de 06 de agosto de 2001, em fase de homologação pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, apresenta equívocos no que se refere à revogação de parágrafos da Resolução CNE/CP 01/99 de 30 de setembro de 1999, ao tratar da carga horária estabelecida para os cursos de graduação plena para a formação de professores.

Com o objetivo de estabelecer novas normas, o Parecer CNE/CP 021/2001, estabelece com o mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas horas) a carga horária dos referidos cursos e, para tanto, no seu Art. 4º, revogou o § 2º do Art. 7º da Resolução CNE/CP 01/99. Entretanto, a mesma Resolução CNE/CP 01/99, em seu Art. 6º, § 2º,

continua exigindo para o Curso Normal Superior, a duração mínima de 3200 (três mil e duzentas) horas.

Além disso, o Parecer 021/2001, que diminui a carga horária antes estabelecida, manteve, da Resolução CNE/CP 01/99, o § 5º do Art. 7º e o § 2º do Art. 8º. Ambos, têm base na carga horária de 3200 horas, e, assim, incorporam tempos de atividades anteriores dos alunos, aos cursos de formação de professores: o primeiro, no Art. 7º, assegura para os concluintes em curso normal de nível médio, com pelo menos 3.200 horas de duração, o "aproveitamento de estudos, para efeito de atendimento do mínimo estabelecido no § 2º desse artigo até o limite de 800 horas". O segundo, permite, aos alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica, para fins de satisfação do mínimo de 800 horas da parte prática da formação, a incorporação das horas "comprovadamente a ela dedicadas".

Conforme argumentação já encaminhada em documento deste Ministério ao Conselho Nacional de Educação, por ocasião da audiência pública nacional sobre as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, essas possibilidades de aproveitamento comprometem a qualidade da formação de professores, não apenas pela supressão do tempo, mas, em especial, por significar uma incorporação de estudos e práticas realizados antes da recente reforma na concepção de formação. Dessa forma, o tempo aproveitado estará, por exemplo, em desacordo com a perspectiva da formação para o desenvolvimento de competências, concepção básica de toda a reforma educacional recém-estabelecida nos instrumentos legais do próprio Conselho Nacional de Educação.

Com a diminuição da carga horária regulamentada pelo Parecer 021/2001, ainda menos se justifica a manutenção dessa modalidade de aproveitamento, uma vez que dessa forma torna-se possível oferecer licenciatura plena em cursos de 1200 horas. Para essa circunstância, mantemos as sugestões já encaminhadas ao CNE, que aqui transcrevemos:

"Para os egressos do magistério de nível médio com 3200 horas: exigência da realização de diagnóstico de entrada de forma a qualificar a quantidade de horas suprimidas na formação a ser desenvolvida, em razão da ampliação das dimensões de atuação profissional, surgida na LDBN apenas no final de 1996, o que permite a hipótese de que poucos cursos de formação já a tomaram como referência curricular.

Para os professores em exercício: utilização de, no mínimo, 25% desse total (de 800 horas) para atividades de supervisão tematizando a prática desenvolvida no trabalho do professor".

Pelo aqui exposto, sugerimos que a homologação do Parecer CNE/CP 021/2001, se dê, com a revogação dos seguintes Parágrafos da Resolução CNE/CP 01/99:

- § 2º e § 5º do Art. 6º
- § 2º do Art. 8º "

O acolhimento, pelo Ministro da Educação, dos argumentos da FORPROF, levou-o a reencaminhar ao CNE o Parecer 21/2001 para que fossem

analisadas as questões apontadas na Nota Técnica, o que resultou no Parecer CNE-CP nº 28/2001, que dá nova redação ao Parecer 21/2001, acatando as sugestões da Coordenação de Formação de Professores.

As decisões, contidas no Parecer 28/2001, além de determinarem a duração mínima de três anos e fixarem a carga horária mínima em 2800 horas, estabelecem critérios para a distribuição do tempo curricular, inovando, em especial, quanto ao tempo destinado à dimensão da prática na formação, estabelecendo, para essa dimensão, um total de 800 horas.

Já nas reuniões que o CNE promoveu, por meio da Comissão Bicameral constituída para analisar o documento de propostas de diretrizes que lhe foi encaminhado pelo Ministério da Educação, contaram, a convite do próprio CNE, com a participação de representantes do Ministério da Educação. Nessas reuniões, discutiu-se a inconsistência epistemológica representada na destinação de tempo específico para a prática, no bojo de uma concepção de formação que tem por eixo o desenvolvimento de competências e, em cujo princípio reside a superação da dicotomia teoria-prática, uma vez que o conceito de competência implica a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas e de diferentes naturezas na direção de resolver as questões da prática profissional. Assim, não se deveria pressupor um tempo para a prática, levando a pressupor que o demais é para a teoria.

Entretanto, todo o grupo que tratava de discutir a proposta MEC, terminou por entender que, em que pesasse a verdade contida nessa análise que concluía pela inconsistência epistemológica da medida, era importante mantê-la, considerando a distância que ainda, em geral, se encontra da concepção de formação preconizada nas diretrizes. Sua função principal é conduzir as instituições

formadoras a uma aproximação maior com as questões da Educação Básica, condição que historicamente os cursos de formação não preservavam. Os cursos, ao terem de dedicar 800 horas às atividades profissionais dos professores, fazem com que tal aproximação, mais certamente, ocorra.

As inúmeras consultas e solicitações de orientação recebidas desde então na FORPROF, tratando de “como” atender a este quesito da legislação, indicam que, de fato, o trato da prática profissional, nos cursos de formação de professores não era, de forma ampla, uma velha e conhecida prática. Tanto assim, que muito se tem discutido sobre o sentido da “prática como componente curricular”, indicada no Inciso I do Art. 1º da Resolução CNE-CP nº 2/2002.

Pode-se entender que, discriminar que 400 horas são para a prática como componente curricular, sendo que sua diferença básica do estágio supervisionado é a ausência de supervisão, revela a necessidade de que todos os conteúdos formativos sejam tratados, também, na perspectiva dos procedimentos que deles decorrem e não apenas aqueles pautados para os projetos de estágio, e mais quando tais projetos existam. Considera-se de suma importância os espaços e tempos curriculares destinados à prática como componente curricular, pois diferente do estágio supervisionado que deve ocorrer no interior das escolas de Educação Básica, nestes casos é possível programar a presença dessas, no interior das escolas de formação¹.

¹ Sobre a utilização do tempo e do espaço curricular destinado à prática na formação de professores, pela freqüente ausência de planejamento, importa observar o apontado por Pimenta, 1997: “A intencionalidade confere à prática, enquanto critério de verdade, caráter diferente daquela prática presente empírica e cotidianamente na vida humana, pois as respostas aí, mesmo que diferentes de situação para situação, não ultrapassam os limites dos condicionantes habituais, sendo simples aproveitamento de experiências cujos resultados são conhecidos” (p. 96).

CAPITULO 3 – DIRETRIZES GERAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA E CONTEXTO DA SUA DEFINIÇÃO

3.1 - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em maio de 1999, quando o trabalho de elaboração de propostas de diretrizes para os cursos de graduação, das Comissões de Especialistas¹ que atuavam junto à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação se encontrava bastante adiantado, verificou-se que as propostas que vinham sendo elaboradas por essas Comissões voltavam-se prioritariamente para os bacharelados, dando, em geral, tratamento insuficiente à reforma exigida para as licenciaturas.

Considerando que essas propostas de diretrizes para as licenciaturas deveriam referenciar-se, em especial, na reforma da Educação Básica representada nas diretrizes para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, era, também, do interesse da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, acompanhar esse trabalho que vinha se desenvolvendo no âmbito da Secretaria de Educação Superior.

Assim, a análise desse quadro, por parte da Secretaria de Educação Fundamental, conduziu a uma reflexão que resultou, por meio de ações articuladas com a Secretaria de Educação Superior, na decisão de que se deveria, antes da

¹ Importa apontar que as Comissões de Especialistas não foram constituídas especialmente para elaborar as propostas de diretrizes para os cursos de graduação. Tais Comissões, compostas por professores indicados pelas universidades, já haviam sido designadas, desde 1997, para assessorar a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação no processo de avaliação e supervisão de cursos em Instituições de Ensino Superior – IES, pertencentes ao sistema federal.



definição das propostas de diretrizes para cada curso de graduação, no âmbito das licenciaturas, gerar uma proposta de diretrizes gerais para todos os cursos de formação de professores em nível superior.

Tal decisão alterou o percurso de construção das propostas de diretrizes para as licenciaturas. Aponta-se que, do ponto de vista da presente análise, essa alteração no trajeto da definição de diretrizes para a formação de professores, pode ser considerada uma grande conquista para a área, uma vez que não se ignora a história de prevalência do bacharelado em relação às licenciaturas, no rol das preocupações das Instituições de Ensino Superior.

Tratar de construir diretrizes gerais para todas as licenciaturas favorecia que as mesmas se desenvolvessem na perspectiva da profissionalização do professor, levando em conta que estariam, especificamente, voltadas para a formação de um profissional cuja atuação é demarcada por grande complexidade e relevância social, características que nem sempre são reconhecidas, mas que, em verdade, são razões suficientes para se combater a prática de formar professores, em cursos de licenciatura submetidos às finalidades dos bacharelados.

Dando início, então, ao novo trajeto para a construção das diretrizes gerais para a formação de professores, em 11 de maio de 1999 deu-se, na sede na Universidade de São Paulo-USP, a primeira reunião com um grupo de professores universitários, vinculados às licenciaturas, com o objetivo de discutir os encaminhamentos que permitiriam à Secretaria de Educação Superior do MEC, desenvolver um projeto específico para a revisão desses cursos.

Entretanto, o processo de elaboração da proposta de diretrizes gerais para as licenciaturas iniciou-se, efetivamente, com a constituição, pela Secretaria de Educação Superior, de um grupo tarefa, nomeado e com funções formalizadas pela

Portaria Ministerial nº 808, de 08 de junho de 1999, composto pelos seguintes especialistas na questão da formação de professores: Antonio Joaquim Severino, Helena Freitas, José Carlos Libâneo, Luiz Carlos Menezes e Selma Garrido Pimenta.

O trabalho proposto para o grupo tarefa compreendia a formalização de uma base conceitual que caracterizasse a especificidade dessa formação e que viabilizasse a integração dos conteúdos próprios de cada área do conhecimento.

Para subsidiar esse trabalho, o grupo tarefa contou com o que já havia sido produzido pelas comissões de especialistas e com o documento da Secretaria de Educação Fundamental, "Referenciais para a Formação de Professores", que já se encontrava em fase final de elaboração, uma vez que foi publicado, em outubro do mesmo ano. O trabalho do grupo tarefa foi coordenado pela SESu em quatro reuniões que ocorreram nos dias 06 e 19 de julho e em 04 e 17 de agosto de 1999, na sede da Representação do Ministério da Educação em São Paulo.

O documento finalizado pelo grupo foi entregue à SESu em 15 de setembro de 1999, com o título: *Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores*. Observa-se que este documento será tematizado ainda no presente Capítulo, tomado como um dos elementos de referencial teórico para a definição da proposta de diretrizes para os cursos de formação de professores, considerando a relevância acadêmica que o mesmo assume, em razão da notoriedade de conhecimento na área, que caracteriza seus autores.

Buscando a socialização mais efetiva desses Subsídios, nos dias 4 e 5 de outubro de 1999, realizaram-se reuniões, sob a coordenação da SESu, para discussão do referido documento. Essas reuniões contaram, estrategicamente, com

representantes do grupo tarefa e representantes das comissões de especialistas das áreas específicas do conhecimento.

É possível reconhecer as dificuldades que foram, nessa circunstância, observadas no diálogo entre os especialistas na questão da formação de professores e os especialistas nas áreas do conhecimento que são objeto de ensino, uma vez que, de certa forma, essas dificuldades reproduzem as dificuldades de diálogo, históricas, detectadas no interior das Instituições de Ensino Superior, entre o chamado “pessoal da Educação” e o pessoal dos Institutos das áreas específicas.

É possível reconhecer o mal que tais dificuldades acarretam à formação dos professores que depende, para seu sucesso, de articulações estreitas entre os dois setores. Ainda assim, as propostas de diretrizes formuladas pelas comissões de especialistas foram tomadas como subsídios para a etapa posterior de consolidação das diretrizes para as licenciaturas.

As tensões produzidas pela pluralidade de desejos, interesses e entendimentos sobre como se deveria conduzir a reforma na formação de professores, geravam, neste momento, uma efervescência e um calor especial nas discussões sobre o tema. Pensa-se ser, exatamente, esse quadro e a complexidade natural da questão, os fatores que respondiam, pela demora do Conselho Nacional de Educação em definir os instrumentos de legislação.

Atesta essa percepção, o fato de que os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior, respectivamente, o *locus* para agregar os cursos de formação de professores, e o curso específico para a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando da formação oferecida fora das universidades, embora tivessem sido criados, já em

1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, começaram a ser regulamentados apenas em 1999.

Buscando aproximar-se do estabelecimento de medidas mais claramente definidas, em 24 de novembro de 1999 foi constituído, por determinação do Ministro da Educação, um grupo composto por representantes de diferentes setores do MEC, com a incumbência de produzir, a partir da análise dos documentos orientadores da formação de professores, já elaborados no âmbito do Ministério, uma proposta de diretrizes gerais para a formação dos professores da Educação Básica.

O grupo, integrado por representantes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, da Secretaria de Educação Fundamental - SEF, e da Secretaria de Educação Superior - SESu, encaminhou, em 3 de maio de 2002, ao Secretário da SEMTEC, coordenador dos trabalhos, o documento elaborado sob o título: "Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior". Esse documento foi apresentado ao Ministro e por ele encaminhado, em 9 de maio de 2000, ao Conselho Nacional de Educação assim como foi, imediatamente, publicado no *site* da SESu, tendo ficado conhecido como o "documento de maio de 2000".

Chegando ao Conselho Nacional de Educação, este constituiu uma Comissão Bicameral para análise da proposta do MEC, e realizou reuniões técnicas e audiências públicas - historiadas no Parecer CNE-CP nº 9/2001 - que se transcorreram durante exatamente um ano, pois este Parecer que é o documento que instrui a Resolução CNE-CP nº 1/2002, que estabelece as diretrizes para a formação de professores, foi aprovado no CNE, no dia 08 de maio de 2001.

Cabe apontar que as alterações que se processaram, considerando a proposta encaminhada pelo MEC, não se constituíram em mudanças fundamentais,

mas, principalmente, em aperfeiçoamentos, uma vez que, sabemos todos, essa questão não se encerra em nenhum documento. Além disso, importa explicitar que a proposta encaminhada pelo MEC em maio de 2000 incluía, ao seu final, interessantes exercícios de organização curricular², construídos com a liberdade de quem está fazendo proposta, os quais foram retirados na versão definida pelo CNE, porque, embora cabíveis em um documento que propõe, não se ajustam à natureza de um documento que normatiza.

Tais exercícios, entretanto, como se poderia imaginar e por isso foram propostos, têm auxiliado as Instituições na tarefa de rever seus projetos de curso, na direção de adequá-los às novas diretrizes, como foi observado ao longo do tempo que se seguiu à sua publicação no *site*, em maio de 2000.

Durante todo o processo de análise coordenado pelo CNE, a seu convite, parte do grupo que elaborou a proposta do MEC participou efetivamente da reescrita do documento que resultou no Parecer CNE-CP 09/01.

É importante ressaltar que a existência de diretrizes gerais para as licenciaturas não dispensa a tarefa de elaboração de propostas de diretrizes para cada uma das licenciaturas, ainda a ser realizada. Considera-se que cumprir essa tarefa constitui passo imprescindível à promoção de melhor qualidade para os cursos de formação de professores.

A Coordenação de Formação de Professores da SESu – FORPROF, elaborou, ainda em 2001, projeto voltado para essa finalidade, o qual, lamentavelmente, nunca pôde sair do papel. Essa ausência de propostas

² Os referidos exercícios de organização curricular foram construídos obedecendo a duas finalidades principais: oferecer um exemplo de atribuição de proporcionalidade às diferentes dimensões da formação, considerando a formação básica comum a todos os professores da Educação Básica, a formação comum a todos os professores de atuação multidisciplinar ou de atuação em campos específicos do conhecimento e a formação específica para cada etapa da Educação Básica e um exemplo de percurso, considerando a distribuição, no currículo, daquelas diferentes dimensões da formação.



específicas para cada licenciatura, referenciadas nas diretrizes gerais, além de atrasar o processo de reforma nos cursos de formação de professores, favoreceu, ainda, ao estabelecimento de uma situação muito inadequada. O CNE tem definido, em legislação, diretrizes para os cursos de graduação nas áreas específicas do conhecimento, com base nas propostas das Comissões de Especialistas, incluindo os bacharelados e as licenciaturas e, ao fazê-lo, tem gerado, com relação às licenciaturas, incompatibilidades com as próprias diretrizes gerais para a formação de professores, que o mesmo CNE já estabeleceu.

É oportuno registrar que o documento que encaminhou ao CNE, em dezembro de 1999, as propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, elaboradas pelas comissões de especialistas, incluía um parágrafo onde propunha que o CNE não legislasse sobre as propostas no que se referisse às licenciaturas, mas apenas sobre os bacharelados, alegando a necessidade de mais tempo para elaborá-las.

Embora o MEC não haja recebido resposta direta do CNE a essa proposta, sua aquiescência fica explícita no momento em que o Conselho constituiu uma Comissão Bicameral para analisar a proposta do MEC, específica para a formação de professores, que lhe foi encaminhada em maio de 2000. Isso significa que se o CNE reconhece a pertinência da fixação de diretrizes gerais para a formação de professores, reconhece, também, que as diretrizes específicas para as licenciaturas devem assentar-se nos princípios das diretrizes gerais.



3.2 - O “LUGAR” DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Pensando na condição estratégica que reside em melhorar a formação dos professores para melhorar a Educação Básica, no intuito de promover um elo entre o passado, raiz da análise, explicitada no Capítulo 1, e o presente, guardado na vigência das exigências contidas na legislação tratada no Capítulo 2, é que se encontra pertinência, na decisão de explicitar os limites que se interpõem, na situação atual, à promoção dos cuidados necessários com a qualidade dos cursos que formam professores em nível superior, no interior do Ministério da Educação.

Considera-se a importância do relato a seguir, no contexto de um trabalho de “militância” que buscava consolidar o espaço da formação de professores na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Este seria mais um instrumento, dentre os tantos que têm sido construídos e utilizados por todos aqueles que se incomodam com a convivência da força dos discursos sobre o valor do zelo no trato da formação de professores, com a fraqueza das iniciativas que podem, de fato, lhe conferir tal valor.

Com o objetivo, então, de promover a melhor compreensão do tratamento da questão da formação de professores, em alguns setores do Ministério da Educação – dentro do período de abrangência deste trabalho – referindo-nos aqui, especificamente, à Secretaria de Educação Fundamental - SEF e à Secretaria de Educação Superior - SESu, as quais tiveram ações mais processuais na direção de contribuir com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para essa área, entende-se ser conveniente a apresentação de um breve histórico que revela as circunstâncias em que tal trabalho se desenvolveu.

Em fevereiro de 1996, no Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Fundamental, a formação de professores estava sendo tratada apenas em três projetos pontuais e limitados no abrigo da Cooperação Brasil/França: o Pró-Leitura, voltado para a formação dos professores de Língua Portuguesa, o Pró-Matemática, voltado para os professores dessa área e o Pró-Magister, voltado para a reformulação geral da formação de professores. Todos os referidos projetos estavam voltados mais fortemente para a formação continuada.

Uma questão presente em muitos dos fóruns de discussão constituídos para viabilizar a participação da comunidade educacional no trabalho de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, era: "qual professor poderá ministrar as aulas preconizadas nos PCNs?".

Esse era o indicador indisfarçável da necessidade e da urgência de cuidar da formação dos professores de forma mais abrangente e efetiva, até para dar consistência ao importante trabalho de propor Parâmetros Curriculares Nacionais, para as diferentes etapas da Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Iniciou-se, então, já em 1997, na própria Secretaria de Educação Fundamental, um trabalho que veio a resultar no documento intitulado "Referenciais para a Formação de Professores", produzido através de um processo de discussão nacional, ao longo de dois anos, processo este que está descrito no próprio documento.

Ao conhecer esse processo de discussão, verifica-se que a versão final do documento contou com decisiva participação de profissionais integrantes da comunidade educacional, tanto daqueles em atuação na Educação Básica quanto daqueles que atuavam nas instituições formadoras de professores na educação superior. A análise da distância entre a versão inicial do referido documento e sua

versão final, publicada em outubro de 1999, tendo por referência os pareceres dos colaboradores e os relatórios dos seminários, atestam que a metodologia de elaboração do documento permitiu, de fato, que ele absorvesse muitas das contribuições que foram dadas.

Obviamente, essa questão – da formação de professores –, com a complexidade que lhe é inerente, associada às dimensões continentais do nosso País, por certo, dificultam o estabelecimento de um processo de discussão com a amplitude que seria desejável, o que não invalida o mérito da busca que houve de constituir os “Referenciais para a Formação de Professores”, em documento resultante de elaboração, o mais coletiva possível, diante das circunstâncias de tempo e de recursos de que dispúnhamos.

A partir de 1997, portanto, concomitantemente ao que se dava na Secretaria de Educação Fundamental, a Secretaria de Educação Superior - SESu desenvolvia o trabalho de construção das propostas de diretrizes curriculares para o ensino superior, as quais deveriam substituir os “engessados” currículos mínimos.

A necessidade de reformulação das licenciaturas, já considerada imprescindível, conduziu a leitura (pelo grupo que cuidava da formação de professores na SEF) das propostas de diretrizes, permitindo detectar tanto as discrepâncias apresentadas entre as diferentes áreas, no tocante ao lugar da licenciatura nos cursos de graduação, quanto a insuficiência de muitas delas, considerando a mudança de mentalidade que deveria estar pautando as novas propostas.

A partir de meados de 1999, iniciou-se, na SESu, um trabalho que, voltado para a construção de diretrizes gerais para todas as licenciaturas que



julgadas estratégicas, começou por duas medidas básicas: instituir, dentre as demais, uma comissão de especialistas em formação de professores, o que, de imediato, já permitia que as comissões das áreas específicas, no caso de avaliações em licenciaturas, já contassem com a presença de um membro dos especialistas em formação de professores, e constituir um grupo de especialistas em formação de professores para elaboração de um documento que subsidiasse a revisão das propostas que estavam sendo elaboradas pelas comissões de especialistas de cada uma das diferentes áreas do conhecimento, que oferecem licenciatura.

O referido documento de subsídios – que será tratado mais adiante - foi, mais tarde, referência importante na elaboração da “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior”.

Ressalte-se que, atualmente, com a constituição dos Comitês Assessores, substituindo as comissões de especialistas, medida tomada para acompanhar o redirecionamento dado ao processo de avaliação sob a responsabilidade do MEC e do CNE, supera-se o limite de avaliação de cada curso, ampliando seu foco e abrangendo o caráter institucional das IES. Assim, a área de formação de professores viu-se contemplada, com a possibilidade de contar, em um mesmo Comitê, o de Educação, com representantes das áreas que oferecem licenciaturas, além de representantes especialistas na formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, representantes especialistas nas modalidades de atendimento que incluem a educação especial, a educação indígena e a educação de jovens e adultos. É importante apontar que esse Comitê foi nomeado no final da gestão passada, mas, lamentavelmente, não chegou, até agora, a se reunir.



O tratamento da formação de professores na SESu vem se mantendo, até hoje, na informalidade enquanto espaço institucional previsto, ou seja: existe o trabalho sem que exista a previsão do setor no organograma da Secretaria, o que permite presumir, além do lugar que lhe vem sendo dado – ou melhor, que não lhe vem sendo dado – dentre as medidas que efetivamente revelam, para além dos discursos, as preocupações com a qualidade do ensino superior no país, todas as dificuldades decorrentes.

A chamada FORPROF que, como já apontado, não existe formalmente na SESu, tem dentre suas atividades já executadas:

- a participação ativa na construção da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica;
- a oferta de apoio técnico-pedagógico para as muitas instituições que buscam orientação para se adequar institucionalmente e adequar seus cursos às novas exigências da legislação, o que significa um grande esforço de trabalho em razão das profundas mudanças já processadas;
- a promoção de interfaces com as demais Secretarias do Ministério, com o CNE, com o INEP e com a CAPES, o que, dadas as condições de informalidade, só se tem realizado pelo voluntariado das partes, ficando isso comprovado pelas inúmeras pendências que se detecta, considerando ações imprescindíveis à implementação das Diretrizes Gerais já estabelecidas e à elaboração das Diretrizes Específicas para cada licenciatura, ainda a serem propostas. A título de

exemplificar, pode-se citar as diretrizes que orientam a elaboração das provas do Exame Nacional de Cursos, nas áreas que oferecem licenciaturas, muitas das quais não estão, ainda, adequadas às referidas Diretrizes Curriculares Nacionais. Da mesma natureza, existem muitas outras pendências a serem tratadas em conjunto com os citados órgãos;

- a análise e tramitação de todos os processos referentes à criação de Institutos Superiores de Educação e referentes à criação de Cursos Normais Superiores, com toda sobrecarga que essa tarefa representa, no bojo de uma revisão profunda que vem ocorrendo nessa área. Essa tarefa é compreendida como um desvio de função imposto à FORPROF, uma vez que sobrecarrega um setor sem estrutura de Coordenação Geral, além de duplicar meios, pois os setores que devem trabalhar com os processos, estes sim, estão formalmente instalados na Secretaria. Com esse desvio de função, limitaram-se significativamente as possibilidades de ampliar as atividades voltadas para a política de formação de professores. Espera-se que isso possa ser corrigido, considerando que a atual direção da SESu, dando-se conta de que o espaço para propor e implementar políticas estava integralmente tomado pela lida com o trabalho de supervisão, criou o Departamento de Supervisão do Ensino Superior – DESUP, certamente, para que o Departamento de Política do Ensino Superior – DEPES



possa cumprir uma das principais funções da Secretaria, que está vinculada ao desenvolvimento de referências de qualidade para o Ensino Superior.

Registra-se aqui que a formação inicial dos professores da Educação Básica, em nível superior, deve ser tratada, no espectro do governo federal, na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – seu *locus* natural -, e deve, para tanto, ter definida sua condição de setor oficialmente previsto na estrutura formal dessa Secretaria e a tal setor devem ser dadas condições objetivas de tratar das complexas e urgentes questões que afetam uma das principais “chaves” na conquista de melhor qualidade para a Educação Básica no País.

3.3 - AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BASE COMUM NACIONAL POSTULADA PELA ANFOPE

O objetivo principal desta discussão é buscar identificar as aproximações possíveis entre posições que, em geral, se apresentam como antagônicas, mas que, do ponto de vista desta análise, podem estar dispostas, ambas, na direção de contribuir com a melhoria da qualidade da formação dos professores da Educação Básica no Brasil.

Assim, a preocupação que pauta esta reflexão não é a de ampliar as cisões, mas sim, a de diminuir as distâncias entre elementos igualmente fortes, que influenciam as decisões no interior das instituições que formam professores. Trata-se, portanto, de verificar em que aspectos é possível aproximar a proposta de “base



comum nacional” defendida pela ANFOPE, e o conteúdo das Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica.

Esta análise se pautará na apresentação dos eixos norteadores do currículo que explicitam a base comum nacional, de acordo com o conteúdo do documento elaborado pela direção geral da ANPED, dirigido para a audiência pública realizada pelo CNE, com vistas à discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais.

No referido documento, encontra-se:

Essa base comum nacional explicita-se nos projetos pedagógicos dos cursos através de eixos norteadores dos currículos, a saber:

- ✓ sólida formação teórica e interdisciplinar que favoreça uma ampla compreensão do processo educacional como prática social, com a identificação clara de seus determinantes;
- ✓ articulação entre a teoria e a prática;
- ✓ gestão democrática do trabalho e das relações pedagógicas como princípio e prática;
- ✓ compromisso social do profissional da educação;
- ✓ trabalho coletivo e interdisciplinar;
- ✓ formação inicial articulada à formação continuada. (p.2)

Tais eixos norteadores dos currículos encontram-se refletidos nos textos da legislação para a formação de professores, em vigor, conforme se pode observar por meio da análise da Resolução CNE-CP nº 1/2002 e do Parecer CNE-CP nº 09/2001 que a instrui.

Com objetivo de demonstrar o aqui afirmado, tomar-se-á cada um dos eixos, buscando sua correspondência nos textos da legislação referida.

Sobre a “sólida formação teórica e interdisciplinar que favoreça uma ampla compreensão do processo educacional como prática social, com a identificação clara de seus determinantes”, na Resolução CNE-CP nº 1/2002, encontra-se, no Inciso V, do Art. 11, que trata dos critérios de organização da matriz curricular, bem como da alocação de tempos e espaços curriculares, a definição de

um eixo articulador, assim descrito: “eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa”.

Ainda nessa Resolução, no Art. 6º que define os elementos constitutivos do projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes, se estabelece que:

serão consideradas:

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar.

No § 3º, deste mesmo Artigo 6º, encontra-se:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da Educação Básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Dessa forma, é possível identificar, nos elementos constitutivos das Diretrizes, a mesma preocupação manifesta pela ANFOPE, no que se relaciona à necessidade de uma reflexão contextual, histórica e social, que deve pautar os currículos de formação de professores.

Referindo-se à “articulação entre a teoria e a prática”, o Artigo 11 da referida Resolução, no Inciso VI define, dentre os eixos articuladores que devem orientar a organização da matriz curricular, o “eixo articulador das dimensões teóricas e práticas”. Sem dúvida, reside nesta demanda para os currículos de formação, um dos principais desafios. No caso do presente trabalho, buscar-se-á defender, conforme se poderá verificar no Capítulo 4, a possibilidade de enfrentar esse desafio por meio de uma dada interpretação da concepção de competências, tomada como princípio formativo, no âmbito das Diretrizes.

No que tange à defesa da “gestão democrática do trabalho e das relações pedagógicas como princípio e prática”, no Art. 6º, Inciso I, ao incluir na definição de, o que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, deverá ser considerado, “as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática”.

Quanto ao “compromisso social do profissional da educação”, encontra-se, por exemplo, nos Incisos I e II, do Art. 2º, que dispõe sobre o que deve ser observado na organização curricular:

“I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;”

O referido Artigo qualifica o compromisso social do professor, voltado para o trabalho com o aluno, destacando duas condições importantes: especifica a correlação entre o ensino e a aprendizagem e defende a atitude de reconhecimento e atendimento à pluralidade. Ambas as condições modificam o quadro atual que, em geral, marca a educação brasileira. Não raro, os alunos são responsabilizados pelo seu próprio fracasso, assim como, não raro, a diferença é confundida com inferioridade.

Tratando-se do eixo curricular pautado no trabalho coletivo e interdisciplinar, o mesmo Art. 2º, no Inciso VII, define como necessidade na organização curricular, considerar: “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe”. Quanto ao trabalho interdisciplinar, no Inciso III, do Art. 11, encontra-se a exigência de instituir, como critério de organização curricular, um: “eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade”.

Sobre a formação inicial articulada à formação continuada, as Diretrizes as situam como componentes de um mesmo projeto institucional, ambas como

função da instituição formadora, favorecendo, assim, sua articulação. No § 2º, do Artigo 4º, regulamenta: "Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras"

Estes breves comentários, nestes exercícios de correlação, buscam demonstrar que, na dimensão curricular da formação de professores, não existem significativos afastamentos entre ambas as posições.

Destaca-se, entretanto, que os afastamentos ficam explícitos na questão da dimensão institucional, ou seja, na recusa manifesta da ANFOPE quanto à criação dos ISEs e quanto à definição da formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Curso Normal Superior e, portanto, fora do curso de Pedagogia, no caso dos cursos oferecidos pelas IES não-universitárias.

3.4 - AS DIRETRIZES E OS SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O documento elaborado por um grupo – já aqui identificado –, de especialistas em formação de professores para aperfeiçoar o processo de construção das propostas de diretrizes curriculares para as licenciaturas, apresenta, da mesma forma que os postulados da ANFOPE, aproximações e distanciamentos



do que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Pela análise desse documento, evidencia-se a concordância com a especificidade que marca o trabalho de formar professores e com necessidade de se definirem diretrizes gerais para todos os cursos de formação de professores, uma vez que explicita:

A elaboração dessas Diretrizes tem como pressuposto básico a necessidade de um sistema nacional de formação de professores, para superar as dicotomias do modelo do bacharelado e das licenciaturas, de modo que essa formação tenha identidade própria, ocorrendo num processo autônomo, claramente distinto do dos cursos de bacharelado e demais cursos profissionalizantes, mantendo, contudo, com eles a interface determinada pela própria natureza dos conhecimentos envolvidos nessa formação (p. 1).

Além de argumentar na direção da especificidade na formação de professores, defende a generalidade da abrangência, considerando a unidade de referências para todos os cursos que formam professores, ao afirmar:

Por mais diferenciadas que possam ser as modalidades de ensino e da formação de seus professores e as especificidades dos ambientes institucionais e das agências formadoras, o processo de formação de professores deve integrar um sistema, sustentado numa base comum de referência nacional (p. 1).

O documento em análise concebe a formação, admitindo, para o seu desenvolvimento, a adoção da noção de competências, o que se permite inferir por duas razões: além de não contestar esse princípio que já estava presente nas propostas das Comissões de Especialistas, propõe:

a formação dos professores deve assegurar-lhes as seguintes competências profissionais gerais: uma cultura científica de base em ciências humanas e sociais no que se refere à educação; a capacidade de realizar pesquisas e análises de situações educativas e de ensino complexas bem como de nelas intervir; o exercício da docência em contextos institucionais escolares e não-escolares (p. 5).

De modo geral, no entendimento que orienta o presente trabalho, as idéias contidas neste documento de subsídios estão representadas no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica.

É, entretanto, necessário salientar que na compreensão dos seus autores, assim como na compreensão que se pretende explicitar neste trabalho, um sistema nacional de formação de professores não pode excluir, do conjunto das questões determinantes da qualidade da atuação dos professores, aquelas que dizem respeito a condições de trabalho, salário e carreira.

Quanto à questão institucional, conforme aqui se entende, o documento não manifesta uma recusa à idéia da criação dos Institutos Superiores de Educação, mas defende que a formação dos professores deve se dar, prioritariamente, em instituições universitárias. Sem dúvida, a importância do processo de formar professores merece ter essa condição como objetivo. O que não se pode ignorar é que, no quadro atual, as vagas oferecidas pelas universidades não são suficientes para atender à enorme demanda por formação.

Importa, ainda, destacar que o documento elaborado por um grupo de cinco especialistas apresenta dois votos em separado. Esse fato é revelador da complexidade que representa discutir soluções para melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores e da diversidade de proposituras existentes.

Os votos em separado qualificam, em especial, uma divergência que se refere à finalidade do curso de Pedagogia. Um dos votos – aquele de autoria da Profª Selma Garrido Pimenta e do Prof. José Carlos Libâneo –, defende a idéia de que esse curso deve constituir-se em um bacharelado e não em uma licenciatura, conforme se depreende da afirmativa:



Nossa proposta, como se vê, adota o entendimento de que a denominação "pedagogia" se aplica ao campo teórico-investigativo da educação (em conexão com as demais ciências da educação) e ao campo técnico-profissional de formação do profissional não diretamente docente e, de "pedagogo", ao profissional formado nesse curso. Dissolve-se, assim, a designação "pedagogia" para identificar o curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, postulando-se a regulamentação do curso de Pedagogia destinado a oferecer formação teórica, científica e técnica para interessados em aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas — planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias, movimentos sociais e outros campos de atividade educacional, inclusive as não-escolares. A nosso ver, o rompimento com a herança da identificação de um currículo de estudos sistemáticos de Pedagogia com um currículo de licenciatura para formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental, corrige o esvaziamento da teoria pedagógica no Brasil decorrente da histórica ambigüidade produzida pelos legisladores, desde o final dos anos 30 até hoje, entre a formação do pedagogo *stricto sensu* e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental (p. 13).

Por outro lado, a posição assinada por Helena Freitas, representante da ANFOPE no grupo tarefa, nos dois últimos itens das seis questões que pontua, assim se mostrou:

5. A avaliação da ANFOPE é que os princípios da **base comum nacional**, concepção que orienta as propostas de estruturação e reestruturação curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação nas diferentes IES, estão presentes no conjunto do texto, no Documento Final. O texto final incorpora muitas das contribuições não só do movimento dos educadores na luta pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, representado pela ANFOPE, mas particularmente pela produção teórica e prática no campo da educação. Eventuais inconsistências ou imperfeições devem ser debitadas à diversidade e à pluralidade de idéias e concepções que permearam a construção final do Documento, bem como ao curto espaço de tempo estabelecido para o término dos trabalhos.

6. No entanto, ao deixar de lado a construção histórica dos cursos de Pedagogia que vê formando há 10 anos os profissionais para atuação na educação básica - séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil -, bem como as Diretrizes Curriculares construídas pela Comissão de Especialistas da Pedagogia, a formulação do GT pode aproximar-se da proposta dos Institutos Superiores de Educação, aprovada pelo CNE em 10 de agosto - uma

semana antes de o GT encerrar seus trabalhos - e homologada pelo Ministro em 10 de setembro pp. (p. 17).

Como se observa, no que se refere à finalidade do curso de Pedagogia, os componentes do grupo divergem e colocam uma importante questão que deve merecer tempos e espaços específicos para sua discussão.

Quanto aos ISEs, o voto em separado, expresso pela prof^a Selma Pimenta e pelo Prof. José Carlos Libâneo, assim se manifesta:

Finalmente, uma palavra sobre os Institutos Superiores de Educação. Na verdade, tais Institutos correspondem, com algumas mudanças, a uma proposta já antecipada em 1992 no Movimento pela Formação dos Profissionais da Educação, que era o Centro de Formação de Professores. O CFPD, no entanto, vai mais além da concepção desses Institutos uma vez que explicita um projeto pedagógico específico para a formação de professores; propõe uma organização pedagógica e curricular; articula a formação inicial e a formação contínua; compreende a formação dos professores como uma totalidade (qualquer que seja o nível para o qual estão sendo formados); conecta o ensino às funções de pesquisa e desenvolvimento profissional dos professores. Os ISE, se incorporados na estrutura universitária, poderão assumir os objetivos e as formas de organização pedagógica e curricular aqui propostas (p. 15).

Considerando essa posição, a criação dos Institutos Superiores de Educação não significa uma investida em favor de um aligeiramento da formação, mas, ao contrário, ao garantir aqueles elementos apontados na referida posição, podem traduzir-se em importantes instrumentos de melhoria da qualidade da formação de professores.

Em suma, considerando o que postula a ANFOPE – nas questões neste Capítulo tematizadas - e o conteúdo do documento intitulado “*Subsídios para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores*” constata-se que as divergências com as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas não se configuram importantes, quando levadas em conta as questões curriculares.

Elas se acentuam ao se tratar de questões institucionais e ao se tratar da abrangência que deve ter um sistema nacional de formação de professores.



CAPÍTULO 4 - DIRETRIZES GERAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS BÁSICOS

É neste Capítulo que está o cerne da tese aqui defendida constituída por uma particular leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica vista como uma possibilidade de apoiar as instituições formadoras, na tarefa de melhorar a qualidade do trabalho na formação inicial de professores.

A posição aqui revelada sustenta-se, em alguns aspectos, na crítica à crítica sobre as diretrizes, considerando que a maior parte das manifestações publicadas pelos especialistas dessa área tem sido na direção de destacar limites, equívocos e deficiências. Assim, neste quadro, este trabalho se coloca no âmbito de uma interlocução com a produção acadêmica, voltada para a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

No seu aspecto mais amplo, a defesa das diretrizes que aqui se faz, resume-se na afirmativa de que **a inversão da lógica de concepção e construção dos projetos de curso, demandada pela concepção de formação inscrita nas diretrizes, aliada à ressignificação dos conceitos básicos, próprios do contexto de desenvolvimento curricular, podem constituir-se em instrumentos da melhoria da qualidade da formação dos professores.**

Da inversão da lógica que se refere a conceber o currículo a partir da definição do perfil do profissional que se vai formar, pode-se “quebrar” o teorismo que, em geral, tem pautado os cursos de formação, uma vez que essa medida se opõe à mera recolocação, subtração ou adição de disciplinas como estratégia de revisão curricular.



Da ressignificação dos conceitos básicos pode resultar, por exemplo, o deslocamento do papel dos conteúdos formativos que, ao invés de ter um fim em si mesmos, assumem função de instrumentos para o desenvolvimento de competências. Pode, também, deslocar o papel da interdisciplinaridade que, comandada pela finalidade da formação, coloca os conteúdos formativos dispostos, todos, na mesma direção, superando os limites representados pela lógica de formatar um mosaico justaposto de conhecimentos pressupondo o todo, dentro da velha e superada concepção que o compreende como mera soma das partes.

Compreendendo-os como pilares de sustentação das diretrizes, elegemos alguns elementos, dentre os quais se incluem:

- a definição de um perfil profissional que é determinante para as decisões curriculares e que, considerando as necessidades de formação do aluno da Educação Básica como pressuposto principal, amplia as dimensões da atuação do professor;
- a concepção de desenvolvimento de competências, entendidas como capacidade de mobilização de conhecimentos para resolver questões da atuação profissional, o que promove a emergência de conceitos específicos de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, possibilitando, inclusive, a superação da dicotomia estabelecida entre a teoria e prática;
- o tratamento dos conteúdos nas dimensões, conceitual, procedimental e atitudinal e, considerando para sua seleção, o recurso da transposição didática que transforma conhecimentos em conteúdos formativos;
- os princípios metodológicos que incluem o papel da simetria invertida como orientadora das decisões metodológicas a serem assumidas no processo formativo de professores, bem como as definições sobre a organização curricular,



pautadas nos requisitos do processo de construção de conhecimento, considerando as condições de aprendizagem dos egressos da Educação Básica para a busca de ampliação da autonomia intelectual e pedagógica do futuro professor e considerando a perspectiva do trabalho coletivo, e,

- a função da avaliação, considerando seu caráter diagnóstico e considerando que um processo de desenvolvimento de competências exige que a avaliação assuma o foco interdisciplinar, de forma a permitir aferir a constituição do perfil profissional definido.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores promovem uma inversão da lógica de concepção dos projetos de curso, além disso, a transição entre a definição de currículos mínimos e o estabelecimento de diretrizes exige situar a organização curricular aquém e além das disciplinas.

4.1 - DE CURRÍCULOS MÍNIMOS A DIRETRIZES CURRICULARES

Atualmente, os textos da legislação educacional, no âmbito do sistema federal, tanto os que regulamentam a Educação Básica quanto os que regulamentem a educação superior, tratam da questão curricular não mais se referindo a currículos mínimos e sim a diretrizes curriculares. Há de se perguntar: por que e para onde mudar?

Onde se encontram as razões para tal mudança? Será, talvez, na necessidade de nos aperfeiçoarmos na formação de médicos que sejam especialistas na promoção da saúde, ao invés de especialistas no combate a algumas doenças? Ou, quem sabe, na necessidade de formarmos geógrafos que



considerem que há vida dentro e fora das bacias hidrográficas? Ou, ainda, historiadores que possam ter olhos que enxerguem, em movimento, a dimensão social dos fatos? Ao colocar o foco em nós próprios, talvez esse passo à frente se origine na necessidade de formarmos professores que não sejam tão somente usuários ou fornecedores, mas também, produtores de conhecimento.

Considerando o exposto, o significado dessa alteração implica mudança de mentalidade, o que, por sua vez, implica revisão de valores. A “segurança” dada pela responsabilidade assumida por outrem está perdida. Estaríamos agora reféns da liberdade sempre tanto almejada?

No tempo dos currículos mínimos, de antemão, já estava decidido o que faríamos e se tínhamos um espaço de liberdade, era apenas no tempo e no espaço curricular que “sobrasse”, após termos atendido ao que, indiferente “às necessidades que detectávamos”, já se havia decidido por nós. No tempo das diretrizes curriculares, estreita-se o espaço do já determinado e alarga-se o tempo de determinar.

No cenário onde se situa essa reflexão, assim como de tantas outras, próprias desse nosso tempo, é possível vislumbrar as sombras da heteronomia e da soberania, a ameaçar o exercício da autonomia.

A inexistência dos currículos mínimos golpeia a nossa heteronomia. A existência de diretrizes curriculares cerceia a nossa soberania. Assim, o que temos é, sensivelmente, estreitados os limites e alargadas as possibilidades, no âmbito das decisões curriculares. Se nem temos todos os limites e nem temos todas as possibilidades, o que temos?

Considerando a formação de professores, objeto deste trabalho, encontra-se hoje um espaço de criação ainda maior. Não se sofre com o



aprisionamento do currículo mínimo, uma vez que esta formação, tal como se encontra na legislação vigente, difere substancialmente do passado, como já apontado aqui. Isso tanto diz respeito à formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que se constituía, até então, em apêndice dos bacharelados, quanto diz respeito à formação dos professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental que, em um único curso, se obtinha, além das duas licenciaturas – para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental –, também, habilitação para exercer a Administração Escolar ou Orientação Educacional ou, ainda, Supervisão Escolar.

Nesses casos, percebe-se que as mudanças são ainda mais complexas e que representam um duplo desafio: além desses cursos, como os demais, não serem definidos por currículos mínimos e, sim, por diretrizes curriculares, são cursos “novos”. Todas as licenciaturas, de acordo com as diretrizes da área, devem ser hoje cursos próprios: com ingresso, integralidade e terminalidade próprios.

O primeiro desafio implica uma reflexão sobre o conteúdo das diretrizes para a formação de professores.

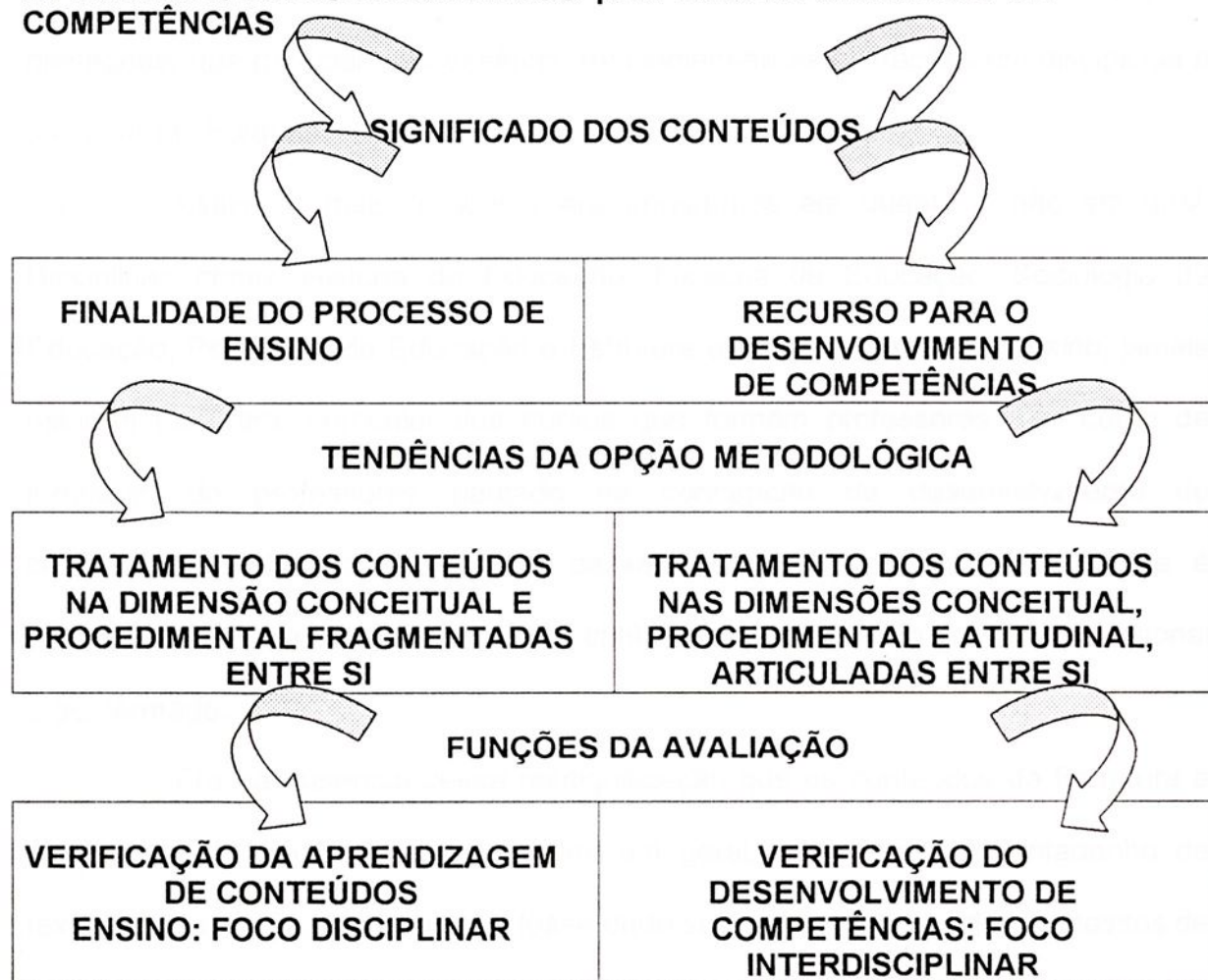
Essas diretrizes assumem como eixo o desenvolvimento de competências e, portanto, exigem que a lógica, para a concepção de um projeto de curso, seja substancialmente alterada. Buscando demonstrar as principais diferenças entre os elementos que caracterizam o princípio formativo assentado no acúmulo de conhecimentos e o princípio formativo assentado no desenvolvimento de competências, elaboramos uma síntese, a seguir apresentada.



RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS BÁSICOS

Mudança do Princípio formativo:

de **ACÚMULO DE CONHECIMENTOS** para **DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS**



Considerando que na presente análise, o significado dos conteúdos deve ser o de recurso para o desenvolvimento de competências, ao invés de finalidade do processo de ensino, na concepção de um projeto de curso a primeira pergunta deixa, então, de se situar em quais disciplinas comporão a “grade curricular”, para focalizar quem irá ser formado. Essa troca da pergunta inicial promove a inversão do processo de decisões, deslocando para o final a definição quanto à organização curricular.

Quando se parte das disciplinas, já se decidiu sobre a organização curricular. Talvez seja essa a razão pela qual nos parece tão difícil pensar um curso sem pensar em disciplinas. Afinal, sempre se partiu das próprias disciplinas e, as alterações, que pareciam necessárias, restringiam-se às alterações em disciplinas e suas cargas horárias.

Assim, o mais freqüente era pensarmos em quanto e não em qual. Disciplinas como: História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino, jamais faltaram na grade curricular dos cursos que formam professores. Um curso de formação de professores pautado na concepção de desenvolvimento de competências não pode prescindir dessas áreas do conhecimento. O que é necessário é ressignificá-las, tendo por critério a constituição do perfil do profissional a ser formado.

Era na ausência dessa ressignificação que os conteúdos de Estrutura e Funcionamento do Ensino constituíam, em geral, um amontoado enfadonho de textos de legislação, sem que lhes fosse dado sentido no contexto dos processos de escolarização e, é impossível não relembrar sua inocuidade, na medida em que nos situamos dentre as vítimas desses maus tratos.

Parece irrefutável que qualquer curso, para formar um professor, necessita prever tempo e espaço curricular, para a Psicologia, por exemplo. Afinal, essa é uma área indispensável, dentre o conjunto de áreas do conhecimento que subsidiam a Pedagogia e não é possível formar um professor sem Pedagogia.

O que, então muda, no tratamento da Psicologia, quando é pensada no interior de um curso para formar professores que tenham, dentre as diferentes dimensões da sua atuação, o compromisso de socializar, e não somente transmitir

conhecimentos? O que muda é que a primeira pergunta será sobre qual Psicologia contribui para a formação de um profissional que deva socializar conhecimentos.

A obviedade que pode parecer implícita nesta afirmativa tem sido contestada na realidade objetiva, tanto pelos conteúdos quanto pelos métodos presentes nos cursos de formação de professores, mesmo em alguns que explicitam, no seu Projeto, a finalidade de formar o professor capaz de favorecer que seu aluno construa e não, simplesmente, memorize conhecimentos. Como já se afirmou, entre a definição do perfil profissional e a definição de qual Psicologia interessa na sua formação, há um caminho de decisões.

Como se não bastassem as preocupações que daí a todos assaltam, há, ainda, no terreno da discussão sobre as inovações educacionais escolares, a condenação da organização curricular determinada por um elenco de disciplinas. Novamente, o mesmo princípio: liberdade para decidir. As “grades curriculares” devem, agora, ser transformadas em “quadros curriculares”. O que faz a diferença? A existência de contorno não será, pois que o quadro tem moldura. O que há na grade que não há no quadro? Por certo, a rigidez dos compartimentos internos.

Não houvesse diretrizes e, também, não haveria quadros. As diretrizes são molduras. O que será possível fazer transitar mais livremente no interior dos quadros? Poder-se-ia conjecturar em favor da “mistura” entre as diferentes partes. Dessa forma, o quadro poderia comportar um mosaico e se estaria apoiado no pressuposto de que, se todas as partes lá estão, lá está o todo. E assim, sem se dar conta, regrede-se à era “pré-Rousseau”.

Parece já ser consensual que a fragmentação, ao prejudicar a percepção mais abrangente e limitar a detecção das relações entre as partes, induz a uma visão desfigurada da realidade. Um exemplo disso, pode-se sentir, literalmente, na

pele, se se pensa que medicamentos que curam a dispnéia podem dar dor de estômago. Tal risco é tanto maior, quanto mais se estiver nas mãos de um profissional que conheça bem, a “parte” cardio-respiratória, e que conheça mal, a “parte” digestiva.

Já aqui, pode-se voltar para a discussão do currículo. Na formação desse “médico especialista” que não tem sua especialidade na promoção da saúde e sim no combate a algumas doenças, talvez não haja faltado temas importantes para a promoção da saúde. Talvez o equívoco haja se dado, justamente, na perspectiva de tratamento desses temas.

Sob o pressuposto do acúmulo de conhecimentos, para formar um bom médico bastaria que o aluno “somasse” tudo que aprendeu, em cada uma das “gavetas”, ou seja, disciplinas. Essa pseudoneutralidade que atravessa o pressuposto do acúmulo de conhecimento termina não explicitando, por tomar como óbvio, por exemplo, o princípio da saúde, tratando-o, assim, como se ele fosse equivalente ao princípio do combate às doenças.

Nós, professores, temos sido formados nas “grades curriculares” que têm nos aprisionado com limites, que nos têm impedido ou dificultado a percepção de que somos capazes de produzir conhecimentos e que temos por papel, apoiar o aluno no desenvolvimento dessa mesma capacidade. Isso tanto tem restringido nosso papel ao de um repassador, como tem, pela falta de clareza da nossa função, nos levado a tentar exercer papéis de outros profissionais, como por exemplo, psicólogos, sociólogos, nutricionistas ou enfermeiros.

Daí a extrema importância de que os currículos para formar professores resultem da e não na definição da sua função, situada, histórica e geograficamente.



Enquanto se estiver decidindo aprioristicamente um currículo, só restará pensar a partir das disciplinas e, assim, pensar nas grades.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais, o ponto de partida é a definição do perfil profissional do professor, de onde deve advir a definição do perfil do egresso do curso que forma professor. Para isso, será necessário refletir sobre a aproximação possível, entre formação e trabalho. E é, exatamente aí, que emerge um dos principais problemas que se tem enfrentado: a articulação teórico-prática, alvo de muita teoria e pouca prática. Sabe-se que não se formam os professores, nem apenas pensando sobre o trabalho de professor e nem apenas “fazendo” trabalho de professor.

4.2 - A LÓGICA DAS DIRETRIZES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE CURSO

As decisões curriculares que partiam, então, da definição de um elenco de disciplinas devem, agora, partir da análise do perfil do profissional que se vai formar. Esse perfil é o balizador da definição do perfil do egresso do curso. O passo seguinte deve ser o estabelecimento de competências que atendam à constituição do perfil definido.

Estabelecidas, então, as competências, há de se identificar quais áreas do conhecimento devem compor a formação. Identificadas as áreas do conhecimento, é necessário proceder à transposição didática que transforma conhecimentos em conteúdos formativos. Ao selecioná-los, há de se utilizar o critério de desenvolver aquelas competências, para que se possa constituir o perfil profissional definido. Eleitos os conteúdos, restará, ainda, fixar princípios



metodológicos, tendo em vista o processo da sua socialização e explicitar as funções da avaliação.

Pensando nos principais elementos constitutivos da construção de um projeto de curso de formação de professores, pela lógica de exposição deste trabalho, serão elencados, para discuti-los, e, em especial significá-los/ressignificá-los, um a um desses passos: a definição do perfil profissional; o estabelecimento das competências, a seleção e o tratamento dos conteúdos, os princípios metodológicos e as funções da avaliação. Além desses elementos, se discutirão os conceitos de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade que emergem da opção de assumir, como princípio formativo, o desenvolvimento de competências.

Buscando demarcar a lógica de elaboração dos projetos de curso que resulta da presente leitura das Diretrizes Curriculares para a formação de professores, apresenta-se, as conexões nela implícitas, por meio de uma representação gráfica que construímos para essa finalidade. (Figura 1).



FIGURA 1: LÓGICA DE ELABORAÇÃO DOS PROJETOS DE CURSO



4.2.1 - AS DIFERENTES DIMENSÕES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL E O PERFIL DO EGRESSO

A definição do perfil profissional, que, por certo, deve representar o professor necessário para o nosso tempo e para o nosso espaço e que, em boa parte, está presente na literatura contemporânea da área, vem definido no Art. 13 da LDB e que é tratado, também, como referência, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica.

É importante, aqui, conotar a função da definição do perfil profissional do professor, conforme compreendida no contexto da presente análise, uma vez que, apontando tal necessidade pressupondo uma pseudoneutralidade, é possível incorrer no equívoco de colocá-la a serviço dos interesses do mercado. Trata-se, portanto, de formar o professor que o aluno precisa e não de formar um professor que se adapte às exigências do mercado, caso essas exigências se contraponham à formação dos alunos, formação esta que deve se colocar na direção de fazer da ação pedagógica uma das importantes armas na luta contra a injustiça social.

É no reconhecimento da necessidade de dispor a função da escola na direção de fazê-la um dos instrumentos no processo de transformação da realidade, que se situa a ciência de que é, também, necessário mudar o papel do professor.

Caso não se trate de ressignificar as funções do professor, considerando a construção de uma escola voltada para o atendimento das necessidades de aprendizagem pautadas nas demandas da sociedade contemporânea, manter-se-á um quadro em que não sobre tempo para o professor ensinar, já que, a escola vem sendo transformada, ou melhor, deformada, e utilizada como restaurante, clínica psicológica ou simplesmente, em espaço de convivência.



A ampliação das funções do professor, exigida pela escola necessária, deve ter referência na sua complexidade, resguardando seu papel, diferente da ampliação que se coloca na direção de promover o desvio de suas funções, tão bem caracterizado, na obra "Profissão Professor", organizada por Nóvoa (1995), onde Esteve, no Capítulo IV, intitulado "Mudanças Sociais e Função Docente", assim se expressa:

nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da actividade do professor: muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprir simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas (p. 108)

Considerar as demandas sociais para a escola como balizadoras da definição da especificidade que cerca o papel do professor, e que, assim, deve balizar a definição do seu perfil, é o que se encontra no afirmado por Sacristán (in Nóvoa, 1995):

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação (p. 67).

No mesmo Capítulo, intitulado "Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores", o autor já havia conceituado a profissionalidade do professor como o resultado obtido pela definição daquilo que é específico de suas funções:

Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conteúdos,

destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". E segue afirmando: "o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado (p. 65).

Neste trabalho, a definição do perfil profissional do professor é, portanto, tomada como necessária ao resguardo do atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos, considerando as atuais demandas sociais. Dessa forma, representa, portanto, os interesses do mercado, tão-somente na medida em que esses interesses se ajustem aos interesses de uma política educacional sintonizada, tanto com a finalidade última da Educação Básica - a ampliação do exercício de cidadania dos alunos -, quanto com uma das bases da dignidade profissional dos professores - a ampliação do exercício da sua autonomia intelectual e pedagógica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores da Educação Básica, seu perfil inclui: a docência, a produção de conhecimentos, a participação no trabalho coletivo da escola e a promoção da articulação entre a escola e a sociedade.

A docência, defendida no texto das Diretrizes, está comprometida com o resultado das aprendizagens dos alunos e destinada a favorecer o processo de construção de conhecimentos, superando o limite alienador que caracteriza a mera conexão transmissão/recepção.

A produção de conhecimentos está vinculada ao fomento da atitude investigativa do professor que, ao mesmo tempo, amplia suas possibilidades de encontrar solução para os problemas de aprendizagem dos seus alunos e promove o seu próprio desenvolvimento profissional.

A participação no trabalho coletivo está voltada para o fortalecimento institucional da escola, na medida em que o conjunto dos profissionais que nela

atuam se unem no compromisso com o sucesso escolar e aposta para a potencialização da capacidade da escola para enfrentar os duros desafios que a ela têm sido impostos, mais de que antes, pelos graves problemas sociais que se vive atualmente.

Sobre a importância e a complexidade de instituir-se o trabalho coletivo, encontra-se em Nóvoa (1995):

É importante a criação de rede (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (p. 25 e 26).

A promoção da articulação entre a escola e a sociedade está referenciada na busca de estabelecer elos que resultem, de parte a parte, no fortalecimento para a solução dos problemas específicos de cada qual e na conquista, como bem comum, da transformação social para a construção da paz e da justiça.

As relações entre a escola e a sociedade aparecem como preocupação de Zeichner (in Nóvoa, 1997), onde assim se expressa:

Se não alterarmos os padrões normais das relações entre a escola e a comunidade nas grandes áreas urbanas, incentivando o aparecimento de ambientes escolares mais democráticos, poderemos ver-nos confrontados com graves problemas. Por isso, a introdução dessa problemática nos programas de formação de professores é uma iniciativa da maior pertinência (p. 129).

Na seqüência desta análise, ainda se tratará da questão do perfil profissional, considerando quais competências devem ser desenvolvidas para que se possa direcionar o trabalho formativo para a constituição do perfil de um dado professor voltado para a formação de um dado aluno.

4.2.2 - O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR E O ESTABELECIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A opção pelo desenvolvimento de competências possibilita a superação da velha e persistente dicotomia entre teoria e prática, uma vez que orienta a constituição e desenvolvimento de uma lógica que parte da análise do “fazer”, para apontar o pensar, o fazer, o pensar sobre o fazer e o fazer sob o pensar, tendo por guia, um “modelo” que representa a expectativa sobre o profissional necessário para atender às demandas de formação do aluno, diante das exigências da sociedade contemporânea, que terminaram por determinar que a principal finalidade da Educação Básica deve ser a ampliação do exercício de cidadania.

Na concepção de um projeto de curso de formação de professores, portanto, dado um perfil profissional de professor, a tarefa seguinte é a de definir quais competências esse aluno deve desenvolver para constituir aquele perfil.

Para exercer as funções implicadas nas diferentes dimensões do perfil de professor, será necessário conquistar a capacidade de apropriar-se de diferentes conhecimentos, de forma a poder fazer uso deles em diferentes contextos, para resolver questões da atividade profissional.



Sem essa apropriação, o pretendido desenvolvimento de competências, que deve ocorrer pela via da formação, restringir-se-ia à instalação de comportamentos desejados e, aí sim, se estaria reduzindo a concepção de desenvolvimento de competências ao mero treino de fazeres, o que seria, portanto, uma concepção tecnicista, descomprometida com o favorecimento da conquista, pelos professores em formação, de autonomia intelectual e pedagógica.

Já aqui, é possível identificar tarefas sobre as quais será necessário atuar, primeiramente, na direção do que Vigotsky (1984) chamou de desfossilização do comportamento, para que se possa ir além da identificação equivocada de que se estaria referindo a desenvolvimento de competências, com o caráter de tecnicismo funcionalista que isso pode fazer lembrar.

Com o intuito de melhor explicitar a compreensão sobre o significado do desenvolvimento de competências que aqui se defende, optou-se por dialogar brevemente com o texto exposto por Ramos (2001), na brilhante análise registrada na obra *A Pedagogia das Competências*, onde situa com clareza os descaminhos a que se pode conduzir a percepção equivocada da noção de competências, mas, também, onde admite a possibilidade de se colocar a noção de competência a serviço da construção da justiça social.

Essa apreensão apóia-se no que a autora afirma na Introdução da obra, supondo que a noção de competência pode produzir um deslocamento conceitual do conceito de qualificação quando o “reafirma e nega”. Neste sentido, atribui ao seu caráter contraditório e à contínua transformação que caracteriza o processo histórico, a possibilidade de que, embora o conceito de qualificação tenha caminhado na direção de favorecer a classe dominante, conforme seu texto tão bem explicita, pode ser “reapropriado pela classe trabalhadora a partir dos seus motivos e



conferindo-lhe seus significados". Sobre isso afirma: "Tal como o conceito de qualificação tem sido continuamente redefinido, a noção de competência pode também ser ressignificada resgatando, simultaneamente, a importância de se compreender a qualificação como relação social" (p.20). É nesta perspectiva que se quer, aqui, tratar da noção de competências.

A referida autora inicia suas conclusões afirmando:

Compreendendo a qualificação como uma relação social, cujo conteúdo sócio-histórico se expressa por suas dimensões conceitual, social e experimental (Schwartz, 1995), constatamos um movimento simultâneo de reafirmação e negação do conceito de qualificação pela noção de competência (p. 281).

Entende-se que, trata a autora, de analisar, nessas três dimensões, o que levaria a colocar a formação pautada no desenvolvimento de competências, a serviço da adaptação ao posto de trabalho e o que levaria a colocá-la a serviço da autonomia do trabalhador, voltada para a transformação social.

Buscar-se-á, então, ressignificar a noção de competências, pautando-se em cada uma dessas dimensões, com a finalidade de contribuir para que, na formação de professores, a adoção do princípio de desenvolvimento de competências resulte na formação de um profissional capaz de ser autor de sua prática e de superar os limites da ação individual, estando ciente do papel social que exerce.

No quadro que enxerga a noção de competência a serviço da adaptação ao posto de trabalho, encontra-se a idéia de que a noção de competência valoriza a dimensão experimental da qualificação e que disso resultaria o "enfraquecimento das dimensões conceitual e social". Parece bastante claro que tal entendimento se refere a uma noção de competência que se confunde com a noção de desempenho,

pois, ao final, afirma: "a supervalorização da dimensão experimental transforma a competência em pressuposto imediato para a realização da atividade" (p. 282).

Considerando o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores da Educação Básica, pode parecer, em análise menos apurada, que, necessariamente, se estaria reportando a fazeres e não a pensares ou, pelo menos, mais a fazeres de que a pensares. No âmbito desse equívoco, o primeiro tropeço diz respeito ao ignorar o real sentido de um processo de apropriação de conhecimentos.

A efetiva apropriação do conhecimento implica a possibilidade de fazer uso dele. Isso é o que define propriedade. Ao se compreender, como está expresso no texto das Diretrizes, a noção de competência como capacidade de mobilizar conhecimentos, também é necessário compreender que não se mobiliza os conhecimentos dos quais não se apropriou. Aliás, quando não se apropria dos conhecimentos, além de não conseguir mobilizá-los, a ausência dessa apropriação termina por produzir a imobilidade.

E só, de fato, se dá a apropriação de um conhecimento, quando se o domina em suas três dimensões: a conceitual (os pensares), a procedimental (os fazeres) e a atitudinal (os valores). Isso significa dizer que a atribuição de valor social à escola, por exemplo, depende do conhecimento sobre o papel da escola, que se revela por saber o que ela é, para que ela serve e a quem deve servir.

Assim, se revela a compreensão defendida por Perrenoud (1999) em Construir as Competências desde a Escola, onde afirma que a competência implica mobilização de recursos, a eles acrescentando o valor social:

Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa. Ela acrescenta o valor de uso dos

recursos mobilizados (...) pois ordena-os, relaciona-os, funde-os em uma totalidade mais rica que sua simples união aditiva (p.28).

Neste aspecto, vale lembrar que a tentativa de se fazer vincular os recursos, sejam eles conceituais ou experienciais, como específicos de uma dada competência, distorce o processo formativo e conduz a noção de competências para o caráter tecnicista, do qual o que nos interessa é afastá-la. Sobre isso se encontra em Perrenoud (1999): “nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras. Dessa forma, a maioria de nossos conceitos é utilizável em muitos contextos e está a serviço de muitas intenções diferentes” (p.28). E ainda acrescenta: “uma competência pode funcionar como um recurso, mobilizável por competências mais amplas” (p. 28).

Entende-se, assim, que com o significado que aqui lhe é atribuído, a noção de competências não enfraquece a dimensão conceitual da qualificação, colocando-a como condição equivalente à dimensão experimental, no processo formativo que não se encerra, mas resulta, na titulação.

Situando a dimensão social da qualificação, Ramos (2001) afirma: “A dimensão social coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas atividades” (p. 282). Considerando essa definição, a noção de competências aqui defendida valoriza essa relação entre os conteúdos das atividades e o seu reconhecimento social, na medida em que as competências a serem desenvolvidas na formação devem estar circunstanciadas pelo traçado de um perfil profissional. Este, por sua vez, tem origem nas demandas impostas pelas necessidades de aprendizagem na Educação Básica, cuja principal tarefa é a ampliação do exercício de cidadania dos alunos. Assim definido, o trabalho de professor deve ser, por certo, alvo de reconhecimento social.

Há de se tratar, também, na busca de conotar a noção de competências, vinculada a um processo de construção e apropriação de conhecimentos, da vinculação que se faz com a questão da formação pautada na individualidade, em contraposição à formação para o trabalho coletivo. Refletir sobre isso exige tanger na concepção de homem como um ser bio-psico-social e exige afastar-se das recorrentes polarizações que, ignorando essa natureza, tentam fazer sobrepor um desses aspectos aos outros. Portanto, o processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências ao qual aqui se está referindo, considera tanto o que seja individual, quanto o que seja coletivo.

Para tanto, as competências para o trabalho coletivo devem ser contempladas com espaços e tempos curriculares para que não se incorra no equívoco de que, na formação, basta discursar sobre essas competências, como se fossem óbvias e naturais e como se não fôssemos fruto de uma sociedade que nutre muito mais a individualidade.

Da mesma forma, deve ser pressuposto básico do processo de construção de conhecimentos, o valor da intersubjetividade, tanto na dimensão individual, pois que promove saltos qualitativos na atividade cognitiva, quanto na dimensão coletiva, pois que promove transformações mútuas.

Cabe, na busca de melhor elucidar essa questão entre o individual e o coletivo, na formação de professores, recorrer ao que afirma Rios (1997), em *Ética e Competência*, ao tematizar questões sobre competência técnica e competência política, no âmbito de uma polêmica instalada entre educadores que “até defendem posições semelhantes” (p. 48). “A polêmica tem se manifestado ora acusando-se a competência técnica de tecnicista, ora acusando-se a competência política de um certo politicismo” (p. 48). Assim, não se dará, em sua completude, o trabalho do

professor, caso haja desenvolvido competências para a dimensão política de sua atuação, e tenha negligenciado a dimensão técnica, ou haja desenvolvido competências referentes à dimensão técnica de sua atuação e tenha negligenciado a dimensão política.

Ainda sobre as possibilidades de conceber o conceito de competências, a mesma conotação dada aqui ao conceito de competências, encontra-se no artigo de Markert (2002), intitulado "Trabalho e Comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência", publicado no periódico Educação e Sociedade, onde o autor assim se expressa:

O debate atual sobre as novas competências no trabalho e na vida demonstra ainda uma grande incerteza sobre as suas fundamentações teórico-metodológicas e prático-pedagógicas, o que repercute diretamente sobre o entendimento de que seus objetivos venham a ser emancipatórios ou somente instrumentais. Essa questão implica a seguinte discussão: estas mudanças determinam apenas uma instrumentalização das novas qualificações adquiridas no capitalismo tecnologicamente avançado, conformando a subjetividade dos trabalhadores ao novo nível de acumulação e modelando o homem laboral para ajustar sua consciência à nova ideologia progressista do capital, ou trata-se de uma mudança que avança tendencialmente para a superação das limitações do homem na produção capitalista? Neste sentido, nossa discussão será fundamentada numa abordagem histórico-crítica, baseada na análise das dimensões integrais (trabalho e comunicação) de um conceito dialético da formação do homem (p. 191).

É no sentido dessa última hipótese que colocamos nosso entendimento sobre a noção de competências.

Considerando, então, o desenvolvimento de competências como um processo de mobilização de recursos que dependem da apropriação de saberes, que assegure um processo de apropriação de fazeres, e um processo de construção de fazeres que transformam os saberes, é necessário que a concepção de um projeto de curso, ao definir o elenco de competências a serem desenvolvidas, tenha referência no perfil profissional e, assim, contemple as diferentes dimensões da

atuação profissional: a docência ressignificada; a produção de conhecimentos; a promoção da articulação entre a escola e a sociedade e o compromisso com o trabalho coletivo na escola.

Entendemos que, com relação às dimensões da atuação profissional que extrapolam a docência e a articulação entre a escola e a sociedade, a questão sequer é de ressignificação, pois essas dimensões não estão, ainda, presentes na maior parte dos cursos. Quanto a elas, a tarefa é, portanto, de significação.

A ressignificação da docência que exige dessa função que vá além da transmissão de conhecimentos, vai exigir, também, o desenvolvimento de competências que permitam cumprir a finalidade de socialização de conhecimentos. A diferença aí registrada aponta para a necessidade de identificar o que distingue o trabalho de “repassar” conteúdos que deveriam ser “repetidos” - demarcando-os com a heteronomia - do trabalho de estabelecer situações pedagógicas, que se pautam em favorecer as aprendizagens significativas de conteúdos significativos. Estes últimos devem ser instrumentos, no caso da formação de professores, da constituição de um perfil profissional que implica ser capaz de “criar”, sendo, o criar, originado na autonomia.

Há duas décadas, dentre os profissionais da educação, no Brasil, ampliou-se a discussão sobre a construção de conhecimentos. As dificuldades inerentes aos processos de mudança de mentalidade que tanto implicam a penosa revisão de valores, quanto a árdua necessidade de empreender esforços na direção de aprender novos conceitos, não os isentaram de graves distorções no trajeto da mudança. Não raro se interpretou o construir como o fazer e, quando assim, ignorou-se a construção por meio das atividades mentais. Em muitos casos, o que ocorreu foi a fragmentação ainda mais nítida entre pensar e fazer, consequência avessa



àquela que resultaria de um investimento na construção de conhecimentos, pautada pela articulação entre pensar e fazer, por meio do moto contínuo “ação-reflexão-ação”.

Sobre partir-se da prática, para a constituição e apropriação de conhecimentos, encontra-se a afirmativa de Gómez, (in Nóvoa, 1997):

Apoiar-se na prática não significa que se reproduzam acriticamente os esquemas e rotinas que regem as práticas empíricas e se transmitem de geração em geração como resultado do processo de socialização profissional. Pelo contrário, o conhecimento-na-acção só é pertinente se for flexível e se apoiar na reflexão na e sobre a acção. Trata-se de partir da prática para desencadear uma reflexão séria sobre o conjunto das questões educativas, desde as rotinas às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores (p. 112).

Ainda no mesmo Capítulo, Gómez, alegando a impossibilidade de se ensinar o pensamento prático, observa: “O supervisor ou tutor, responsável pela formação prática e teórica do futuro professor, deve ser capaz de actuar e de reflectir sobre a sua própria acção como formador” (p. 112).

A significação da produção de conhecimentos vai exigir o desenvolvimento de competências que permitam que o professor produza conhecimentos a partir de questões referentes aos processos de ensino e de aprendizagem, pressupondo sua inter-relação e considerando, na perspectiva interdisciplinar, as diferentes áreas que subsidiam o desenvolvimento do corpo de conhecimentos pedagógicos.

Julga-se necessário que, na formação para a produção de conhecimentos, ao menos duas questões com relação à finalidade dessa dimensão da atuação profissional não podem ser negligenciadas: considerar que o futuro professor deva buscar, prioritariamente, solução para as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, tomando-as como desafio para o sucesso da sua

prática profissional e considerar que os conhecimentos produzidos devem ser registrados e compartilhados.

Caso a direção da formação não tenha essas duas questões dentre suas metas, incorre-se no risco de não se conseguir ultrapassar o nível do discurso que defende a presença da pesquisa na formação e postula a autonomia intelectual e pedagógica do professor.

A significação do trabalho coletivo na escola é um compromisso da formação que vai exigir o desenvolvimento de competências que permitam desencadear, ou ampliar, um processo de revisão de valores capazes de higienizar as atitudes contaminadas pela cultura da individualidade que marca a convivência e que está dentre os principais pilares da desorganização social que apóia a manutenção de um modelo de sociedade que conta com a dispersão de forças para sua sobrevivência. No caso da escola, sabem todos, o quanto seu sucesso está na dependência da institucionalização do trabalho coletivo, pois, de outra forma, os projetos das escolas, que são instrumentos imprescindíveis à consecução de seus objetivos, ou continuarão a não ser sequer elaborados ou continuarão a ser elaborados, "pró-forma", nos gabinetes da direção.

O trabalho coletivo está estreitamente ligado à superação do raciocínio maniqueísta que produz a inflexibilidade, dos vícios do egocentrismo que ceifa a tolerância e dos grilhões do não saber que inibe a compreensão. Para que o projeto da escola seja fruto do trabalho coletivo, é necessário, portanto, que os envolvidos sejam capazes de perceber as possíveis aproximações que vivam entre o sim e o não, consigam pensar sob o ponto de vista do outro e se disponham a aprender.

Quanto à promoção da articulação entre a escola e a sociedade, ressalta-se que esta tarefa se insere no quadro da ressignificação, pois vai exigir o

desenvolvimento de competências que permitam reconhecer no papel social da escola o compromisso com a promoção da paz e da justiça social. Isso implica desvelar o valor social dos conteúdos de ensino.

Essa tarefa é complexa e desafia o trabalho escolar desde a democratização do acesso, quando foi obrigada a conviver com aqueles a quem sempre excluiu. A reação primeira, que ainda perdura, é a de continuar a excluir por meio da reprovação e do incentivo à evasão. Sinal de que continua a tratar os conteúdos como um fim em si mesmos, o que produz um trabalho inconseqüente do ponto de vista do desenvolvimento social da comunidade onde está inserida, e desinteressante, do ponto de vista do desenvolvimento pessoal dos alunos que a freqüentam.

Assim, de modo geral, quando se pensa, nas escolas, a articulação entre a escola e a sociedade é como a tarefa de trazer para dentro dela a comunidade do seu entorno, promovendo eventos que a situem como mais um espaço de convivência comunitária. Tais ações são inegavelmente importantes, entretanto, o que se vê nelas é a escola ultrapassando seu papel precípua, sem que o tenha cumprido devidamente.

A articulação mais específica a ser estabelecida entre a escola e a sociedade, do ponto de vista da escola, é fazer com que os conhecimentos que socializa possam favorecer ao aluno o desenvolvimento de competências que lhe permitam interferir na transformação da realidade objetiva. Afinal, a finalidade da Educação Básica inscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a ampliação do exercício de cidadania e essa finalidade, ao tratar os conteúdos como um fim em si mesmos, a escola não cumpre. O alheamento ou a oposição da escola aos anseios da sociedade tem contribuído para fazer dela, por vezes, mais uma

vítima e, por vezes, mais um algoz dessa mesma sociedade. Sofre seus efeitos e promove a violência, sofre seus efeitos e produz a injustiça.

Sobre a ressignificação e significação das diferentes dimensões da atuação profissional do professor, é relevante pensar que os ensinamentos que os alunos da formação não conseguirem reconhecer no trabalho dos seus formadores estão fadados ao esquecimento.

Os “jeitos” de formar estão dentre os mais significativos conteúdos formativos. Além de tornar inócuos os ensinamentos, os “jeitos” de formar têm, também, o poder de impregnar – por meio da assimilação subliminar –, a prática dos futuros professores, com ações e pensamentos pedagógicos inadequados.

Portanto, se o processo formativo não estiver sendo realizado com os pressupostos da docência pautada na socialização de conhecimento, se ele próprio não se apoiar na prática investigativa, se os formadores não demonstrarem que seu trabalho resulta de decisões coletivas e se a instituição formadora vive alheia às principais questões sociais, neste curso não se formará o professor de que os alunos da Educação Básica necessitam.

Ainda no âmbito da análise do processo formativo, assentado no desenvolvimento de competências, cabe discutir uma importante, complexa e velha questão: a interdisciplinaridade.

No bojo da lógica de concepção de projeto de curso aqui defendida, o primeiro passo, como já se apontou, é, necessariamente, a definição do perfil do egresso, originada na definição de um perfil profissional de professor que atenda às necessidades de formação dos alunos da Educação Básica, considerando a Educação Básica com a finalidade de ampliação do exercício de cidadania.



O exercício de cidadania passa a ser, portanto, o balizador da seleção de conteúdos a serem ensinados pelos professores da Educação Básica. Isso, por certo, se constitui em um dos determinantes da concepção de currículo para sua formação, no âmbito da docência. Os demais determinantes estão nos demais âmbitos da sua atuação.

Cabe aqui ressaltar o cunho da “simetria invertida”, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. No curso da Educação Básica dos que, hoje, são alunos dos cursos de formação de professores, não ocorreu, como se sabe, o direcionamento para a ampliação do exercício da cidadania, razão pela qual a Educação Básica teve que passar por reformas, resultando na explicitação dessa sua finalidade, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente.

Isso significa que é, também, tarefa da formação de professores, objetivar a ampliação do exercício de cidadania dos futuros professores, para que possam, no exercício futuro da sua profissão, gerar condições similares que favoreçam aos seus próprios alunos.

4.2.3 - O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS, A INTERDISCIPLINARIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE

Considerando tais eixos do processo formativo é que se pode tratar de um conceito de interdisciplinaridade, que emerge de concepção de formação que assume como princípio o desenvolvimento de competências.



As competências são descritas em função das dimensões da atuação profissional do professor, e são elas que indicarão quais conteúdos devem compor o currículo da sua formação. Assim, a interdisciplinaridade deixa de ser uma tarefa a ser decidida após a definição do quadro curricular, para começar a existir na determinação dos conteúdos necessários à formação.

Quando a seleção dos conteúdos formativos tem por critério principal o atendimento às exigências impostas pelas necessidades de desenvolvimento de determinadas competências, voltadas para a constituição de um dado perfil profissional, já ficam, todos eles, os conteúdos, dispostos na mesma direção, sendo essa convergência a promotora, por si, do caráter interdisciplinar.

Escolhidos sob esse critério, os conteúdos articulam-se, entre si, podendo ser dispostos das mais variadas formas na organização curricular. Dessa forma, não será, necessariamente, a organização curricular em eixos temáticos que determinará o caráter interdisciplinar da formação, nem será sua organização em disciplinas que levará o currículo a fragmentar-se.

A interdisciplinaridade compreendida da forma aqui exposta, estará garantida pela concepção do currículo e não pela sua organização. Portanto, não será, aglutinando os conteúdos em torno de supostos eixos, nem "juntando" conteúdos em mosaicos, que se abordará o caráter interdisciplinar.

Os conteúdos selecionados a partir de imposições colocadas pelas necessidades de formação de um dado perfil dispõem-se como instrumentos, deixando de ter um fim em si mesmos e assumindo uma finalidade comum que lhes impregnará da perspectiva interdisciplinar.

Sacristán (in Nóvoa, 1995), manifesta-se sobre a interdisciplinaridade como instrumento da superação do divórcio entre a formação e o trabalho:

Uma abordagem dedutivista tem orientado a formação dos professores, considerando que a posse de múltiplos saberes, separados e longe da prática, tornariam os professores capazes de executar segundo as orientações das ciências de base. Sem dúvida que o conhecimento prático e os esquemas estratégicos exigem a pluridisciplinaridade, relacionando-a com ações e intenções. Essa cascata dedutiva tem de ser realizada pelo próprio professor, graças a uma contribuição pessoal tal como o artista dá sentido à sua obra no processo de criação (p. 84).

Na sequência, alegando a insuficiência de se conectar o processo criativo com o conhecimento de base, alerta para a necessidade de incluir-se, nessa análise, uma visão realista das condições de trabalho do professor, ao afirmar: "O posto de trabalho do docente nem sempre se caracteriza pelas conotações criativas e autônomas que estas imagens despertam" (p.85).

4.2.4 - A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A concepção do currículo de formação tem sido mais comumente referenciada no acúmulo de conhecimentos e, assim, um projeto de curso tem base, fundamentalmente, na definição de sua "grade curricular", onde se buscam incluir conteúdos das áreas do conhecimento considerados importantes para formar professores e onde a decisão dos conteúdos considerados importantes, fica a cargo de cada área e não da consecução da intencionalidade coletiva, a qual, em geral, é "fabricada" à *posteriori*. É por essa razão que as práticas mais comuns que buscam "implementar" a interdisciplinaridade se fazem por meio de "combinações" realizadas pelos professores, após terem já definido, na realidade, independente do objetivo daquela formação, os conteúdos de cada área.



Se os conteúdos estão aprisionados dentro das áreas, não há chance de que a formação não esteja aprisionada dentro da escola. É assim que a escola se divorcia da vida e que o aluno que nela se profissionaliza não consegue atender, no exercício de sua profissão, às exigências sociais.

A sociedade contemporânea clama por mudanças que não serão promovidas pela via dessa escola ensimesmada, que nem ouve seus clamores e nem lhe fala o que ela precisa ouvir. Na ausência desse diálogo, é que reside a contribuição da escola para a manutenção de um perverso *status quo* marcado pela injustiça social e pela violência.

Sem que os conteúdos dialoguem entre si, pela linguagem comum que lhes é imposta pela intencionalidade que lhes dá causa, não se terá, de fato, interdisciplinaridade e, sem que a escola dialogue com a sociedade pela linguagem que lhe dá função social, não se dará, de fato a transdisciplinaridade.

Quanto ao caráter transdisciplinar, no contexto da concepção de formação aqui defendida, entende-se que se revela como resultado da decisão de definir o perfil do egresso do curso, de forma que ele esteja pautado no perfil do professor que a Educação Básica hoje exige.

A transdisciplinaridade, então, vista como a abertura dos portões da escola para permitir oxigenar-se pelo fluxo das questões sociais que devem tanger e serem tangidas pelo trabalho educativo, situa a sociedade como a origem e o destino das ações de formação.

Ele estará implícito no trabalho de todos os professores, na medida em que deverão socializar os conteúdos que permitam desenvolver as competências necessárias à constituição do perfil do egresso. É este que atribui à formação o

caráter transdisciplinar, já que está referenciado no *extra muros* da escola, na figura do professor que se pretende para a escola de Educação Básica.

A sustentação desses conceitos de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, os quais, em última instância, são imprescindíveis na consecução de uma formação que qualifica um dado profissional, devem orientar tanto a seleção dos conteúdos, como já explicitado, quanto devem orientar seu tratamento e o processo de avaliação, aspectos, nos quais, se deterá a seguir.

4.2.5 - OS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS NO TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS E A AUTONOMIA INTELECTUAL

Selecionados os conteúdos que permitem o desenvolvimento das competências a serem desenvolvidas para formar o professor necessário à Educação Básica de hoje, há de se decidir sobre como tratá-los, ou seja, como ensiná-los. São decisões do campo metodológico.

O professor necessário não pode ser um mero transmissor de conhecimentos e, portanto, precisa apropriar-se deles de tal forma que possa usufruir da liberdade de usá-los e, ainda, construí-los, dependendo das exigências de sua atuação profissional. Isso significa que a formação deve estar comprometida com o favorecimento da ampliação da autonomia intelectual do professor.

A efetiva apropriação de conhecimentos depende muito do tratamento que foi dado aos conteúdos, por parte dos formadores de professores. Assim, é indispensável reconhecer nos conteúdos suas diferentes dimensões, para que seja possível utilizá-los no desenvolvimento de competências. Nas Diretrizes Curriculares

Nacionais, os conteúdos são concebidos como tendo três dimensões: a conceitual, a procedimental e a atitudinal. Talvez se possa afirmar que essas dimensões sejam, então, os continentes de cada conteúdo.

Incluir no tratamento de cada conteúdo formativo essas três dimensões implica, fundamentalmente, superar os limites de um tratamento apenas teórico, de um tratamento apenas prático e de um tratamento que se submete à mentira da neutralidade de seus valores sociais.

Para que o formador possa cumprir essa tarefa, de tratar os conteúdos em suas diferentes dimensões, será necessário que ele próprio os reveja sob essa ótica, uma vez que todos nós freqüentamos uma escola que, em geral, transitava entre o teórico e o prático sem articulá-los, e denotava os conhecimentos sem conotá-los em relação ao seu sentido para além das áreas do conhecimento, e, assim, deixava de conferir-lhes, valor histórico e social.

É preciso que se saiba, por mais complexas que pareçam ser e que realmente sejam, quais são as idéias que permitem a liberdade de escolher determinadas condutas e qual é a decorrência social de cada conduta assumida. Se no meu curso de formação aprendi sobre o desenvolvimento humano, apenas na perspectiva que o compreende, por exemplo, a psicologia skinneriana, assentada no controle do comportamento, posso ficar aprisionado às condutas que essa concepção preconiza e, pior, posso não saber avaliar as conseqüências que advirão dessa “pseudo” escolha. É assim que se fomentam os preconceitos e as discriminações que, fruto da ignorância, se apresentam como atitudes naturais e neutras, resultantes de bem elaborados sofismas, caracterizando as situações em que, ao invés de dominarmos as idéias, somos dominados por elas.



A interdependência existente entre a condição do formador e as possibilidades que ele oferece para o seu aluno, foi expressa, claramente, por Alarcão (1996), ao afirmar: "Para ensinar a ser autônomo há de se ser reflexivo e só se é reflexivo quando se é autônomo" (p. 177). E, a autora, na seqüência, completa: "quanto maior a capacidade de reflexão maior é a capacidade de autonomização" (p. 177).

Na ausência dessa condição, é que, os professores, com o melhor dos propósitos, não raro, prometem no seu plano de ensino, contribuir para a formação do seus alunos como cidadãos intelectualmente autônomos, e terminam por emaranhá-los nas malhas da submissão a que eles próprios, os professores, podem estar aprisionados.

Considerando o raciocínio aqui desenvolvido, ao invés de se defender que os professores devam ter sólida base de conhecimentos teóricos, é preciso defender que tenham sólida base da dimensão teórica de todos os conhecimentos necessários à realização adequada do seu trabalho, assim como, que tenham sólida base da dimensão prática de todos esses conhecimentos e, ainda, que tenham sólida base para atribuir a todos esses conhecimentos o valor social que lhes pode ser conferido, dependendo do tipo de sociedade que se quer construir.

Uma idéia que não inspira nenhuma ação não contribui para mudar a realidade e uma idéia que desencadeia uma ação, cuja interferência na realidade não se sabe qualificar, pode mudar a realidade na direção contrária da intencionalidade do seu próprio autor. É como colocar nossas próprias idéias a serviço de nos tornarmos traidores de nós mesmos.

Ainda quanto aos princípios metodológicos da formação de professores, além de assegurar a importância do reconhecimento das diferentes dimensões



presentes em cada conteúdo, há de se considerar que a apropriação efetiva de conhecimentos não pode prescindir do trabalho de construí-los com e em nossa própria estrutura cognitiva.

Disso decorre que os conhecimentos dos quais se apropria efetivamente, como ensinou Ausubel (1980), sejam apenas aqueles aos quais se pode atribuir significância e para os quais se encontra “âncora” em conhecimentos prévios. Ninguém se apropriará do conhecimento do que seja uma floresta, sem que perceba sentido em conhecê-la, e sem que antes que saiba o que é árvore.

Crê-se, aqui, que a melhor definição de aula, que possa dar conta da questão metodológica no trabalho escolar, está na exploração do conceito de zona de desenvolvimento proximal, defendido por Vigotsky (1984).

Ao conceber o processo de desenvolvimento como um processo de ampliação sucessiva, não apenas do acúmulo de conhecimentos, mas, em especial, da conquista de independência intelectual, Vigotsky o descreve como ocorrendo na constante transição entre uma esfera de desenvolvimento real – a qual define como aquilo que o sujeito pode realizar sozinho – e uma esfera de desenvolvimento potencial – onde se situa aquilo que o sujeito pode realizar com ajuda –, de forma que o que fora potencial, após a ajuda (ensino) deve passar a ser real.

É certo, então, que na circunstância do trabalho da escola, o professor só considere as realizações do aluno que se encontrem, ainda, na esfera do desenvolvimento potencial, objetivando pela ação pedagógica, que essas realizações transcendam para a esfera do desenvolvimento real. Para tanto, é preciso que o professor identifique o que é já, real, para o aluno e planeje, para o espaço compreendido entre essas duas esferas, ou seja, para atuar na zona de desenvolvimento proximal, o caminho de fazer real o ainda potencial.



Sob essa ótica, o ensino é um trabalho de ajuda que se coloca a serviço da busca de autonomia por parte do aluno. Se bem compreendemos Vigotsky, não deverá ser considerado conteúdo de ensino, nem aquilo que conduza o aluno a realizações que já lhes sejam possíveis, atuando sozinho, nem aquilo que não será possível que ele realize, nem mesmo com ajuda.

Se se utilizar tal conceito de aula, como padrão para avaliar a prática profissional dos professores que tivémos, saber-se-á que, muitas vezes, as aulas que tivémos não foram, de fato, aulas. Não tivémos, de fato, aulas, todas as vezes que ficávamos a nos ocupar de tarefas que poderíamos estar realizando em nossas casas, ou nas bibliotecas, anulando, assim, a oportunidade de estarmos sendo conduzidos a construir a ponte entre o conhecido e o desconhecido. Da mesma forma, não tivémos, de fato, aulas, todas as vezes que estávamos a fazer o que não podíamos compreender, o que nos impedia de conhecer o ainda desconhecido.

Considerando o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ambas as situações teriam sido inócuas: as primeiras, porque teriam sido dispensáveis – como se estivéssemos recebendo o que já tínhamos – e as últimas, porque teriam sido inatingíveis – como se estivéssemos perdendo o que nunca havíamos tido.

Essa compreensão sobre o ensino favorece a percepção da complexidade do trabalho escolar, constituindo-se em um dos principais argumentos contra a tese de que quem sabe algo sabe ensinar algo. É preciso saber muito mais que algo para poder ensinar algo: tanto é preciso saber mais do próprio conteúdo que será ensinado, quanto é preciso saber mais de tantas outras áreas, além da área em que se situa o que vai ser ensinado. Trata-se, aqui, de reconhecer a importância do trabalho exclusivo do profissional professor, responsável pela educação formal, centrado na socialização de conhecimentos necessários ao



desenvolvimento das competências exigidas para que se alcance as finalidades da sua educação escolar.

Por fim, é preciso reafirmar que a formação que se concebe e se pratica, sem se apoiar nesses princípios metodológicos colocados como princípios para a ação pedagógica a ser engendrada pelos seus alunos, futuros professores, será, por si, não formadora, mas deformadora.

Sobre isso, Gómez (in Nóvoa, 1997), afirma: "Na perspectiva de um ensino reflexivo que se apóie no pensamento prático do professor, a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional dos professores" (p. 113).

Assim, os princípios que forem defendidos no discurso dos formadores e que não estejam presentes nas suas práticas terão nelas um fortíssimo instrumento de negação e descrédito, atuando, assim, em desfavor da própria intenção do formador. Por mais óbvio que seja o aqui afirmado, seguramente não o é, na mesma proporção, fácil de se concretizar, sem que os formadores de professores tenham oportunidades de ver atendidas as suas próprias necessidades de formação.

Compreendendo, então, as ações de formação, também, como conteúdos formativos, destaca-se a importância de que na organização curricular, a engenharia de dispor em conjuntos de tempos e espaços, os conteúdos formativos, seja decidida, considerando as possibilidades que podem ser geradas para fazer convergir todos esforços na direção de formar professores que possam ter tido o seu curso de formação voltado para a conquista do maior grau possível de autonomia emocional, intelectual e pedagógica.



4.2.6 - FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO, DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS, CONSTITUIÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL E INTERDISCIPLINARIDADE

A avaliação de competências, com a finalidade de aferir a constituição do perfil profissional, é um dos grandes desafios dessa mudança de mentalidade na concepção de formação de professores. As duas principais dificuldades estão na superação da dicotomia teoria-prática – e isso diz respeito, mais ao como se avalia, ou seja, à forma de construção dos instrumentos de avaliação – e, na intersecção entre os conteúdos das diferentes áreas, demandada pelo desenvolvimento de competências que exige que eles estejam disponíveis para serem mobilizados – e isso diz respeito, mais ao o que se avalia, ou seja, aos temas presentes nos instrumentos de avaliação.

A posição assumida em relação ao tratamento dos conteúdos, aqui defendida, emerge da decisão de formar para desenvolver competências e é dessa mesma decisão que resultam as exigências para o processo de avaliação, no que se refere à superação da dicotomia teoria-prática. Visto assim, no processo de avaliação se há de superar a proposição de questões que são meramente conceituais ou que são meramente procedimentais, ou que são, ainda, meramente atitudinais. Essas têm sido as características mais presentes nos instrumentos de avaliação, pois, em geral, ora se está perguntando “o que é”, ora se está solicitando que “exemplifique” e ora se está instando o aluno a emitir sua opinião, solicitando “o que você acha”.



Assim, ou se afere apenas o domínio genérico e descontextualizado de um conhecimento ou se afere impressões. Nenhuma das formas “liberta” o aluno, preparando-o para apresentar soluções para as situações reais com as quais vai se deparar no exercício de sua profissão.

Por fragmentar elementos que estão articulados na vida real, em nenhuma dessas formas se coloca o aluno na circunstância de ter de resolver situações que se aproximem da realidade a ser por ele enfrentada no trabalho, onde e quando ele deverá, sobre essa realidade, ter a que lhe permita sobre ela agir e agir tanto quanto lhe permita qualificar o sentido de sua própria ação.

Além dos desafios para a construção dos instrumentos, ou seja, para a forma de avaliar, existem os desafios postos pela decisão de “o que avaliar”. E, sobre “o que avaliar”, a superação da dicotomia teoria-prática no processo de avaliação se obtém apenas pela simulação de situações reais ou pela oportunidade de avaliar “em situação”, já que a demonstração de obtenção de conhecimentos isolados não afere sua disponibilidade para, articulados entre si, permitirem a solução de questões próprias da atuação profissional.

Para selecionar as situações a serem vividas ou simuladas é necessário que o formador se atenha às competências que haverão de constituir aquele perfil definido no projeto do curso de formação. Aqui, se trata, portanto, da outra dificuldade a que se referiu: considerar, na avaliação a intersecção dos diferentes conteúdos que são exigidos na construção de uma dada competência. Avaliar competências, portanto, significa que cada avaliação deverá ser tarefa do conjunto dos formadores, já que não poderão estar sendo “rateadas”, entre as diferentes áreas do conhecimento, sob pena de se esfacular o perfil pretendido.



A idéia de promover todo instrumento de avaliação a ser utilizado na formação de professores como responsabilidade do conjunto dos formadores é revolucionária, considerando que a prática usual é a de avaliar os conteúdos de cada área de forma independente, assim como é de produzir o próprio projeto de curso como ação isolada, da qual participam apenas alguns formadores ou mesmo apenas os coordenadores de curso.

A seguir, no Capítulo 5, com o intuito de melhor explicitar essa compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, além de se tratar das especificidades próprias dos dois tipos de formação: uma para a atuação multidisciplinar - na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental - e outra para a atuação em campos específicos do conhecimento - nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio -, tomar-se-ão duas "grades" curriculares clássicas, uma de cada tipo de formação, para nelas se exercitar uma análise pautada em conceitos que aqui foram expostos, na perspectiva de significá-los no contexto de uma nova mentalidade de formação de professores. Pretende-se, dessa forma, apontar as distâncias que se estabelecem entre o que se tem e o que se quer.



CAPÍTULO 5 - LIMITES DA REALIDADE ATUAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA AS DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os eixos da análise, aqui, estarão demarcados pelas questões da generalidade e da especificidade do processo formativo e pelas seguintes idéias: na formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tem havido inadmissível fragilidade no tratamento dos conteúdos de ensino e, na formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, tem havido inadmissível fragilidade no tratamento dos conteúdos para o trabalho de ensinar.

5.1 - CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE CADA UM DOS TIPOS DE FORMAÇÃO

5.1.1 - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A delimitação do que é realidade e do que é ambição, no caso da **formação dos professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental**, está representada na superação de um estágio de formação que acontece na forma da oferta de um “KIT” composto por um feixe de habilitações postas como finalidades em um mesmo curso que ao mesmo tempo forma para o magistério na Educação Infantil e para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Tal superação, do ponto de vista desta análise, que está pautada nas novas exigências das diretrizes curriculares, apresenta-se visando ao atingimento de um estágio de formação vinculado à exigência de cursos específicos para cada uma dessas etapas da educação básica, além de se considerar como desafio o tratamento da didática articulada com os conteúdos específicos.

A lógica que conduziu a concepção das licenciaturas em campos específicos do conhecimento como independentes dos bacharelados é a mesma que conduziu à independência da formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental dos cursos de Pedagogia. Assim, se o Curso Normal Superior recebeu denominação inadequada, não é inadequada a idéia de curso próprio para a formação dos professores da Educação Infantil, muito menos é inadequado que seja respeitada a especificidade implícita no trabalho com crianças de 0 a 6 anos. O mesmo se pode dizer sobre a especificidade implícita no trabalho com as crianças de 7 a 10 anos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim se evita o aligeiramento de que foi vítima essa formação enquanto oferecida em um único curso, com uma única carga horária, que habilitava seu egresso, mas, de modo geral, não o qualificava para as muitas funções: professor da Educação Infantil, professor dos anos iniciais e resultava, como se não bastasse, também na habilitação para uma das funções de gestão – administração, supervisão ou orientação.

Libâneo (1988), em importante trabalho, tematizando as questões que tangem a discussão sobre a distinção entre a formação do pedagogo e a formação do professor, afirma:

Considerando a variedade de níveis de atuação profissional do pedagogo, há que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todos sejam modalidades de prática pedagógica. De fato, os focos de atuação e

as realidades com que lidam, embora se unifiquem em torno das questões do ensino, são diferenciados, o que justifica a necessidade de formação de profissionais da educação *não diretamente docentes* (p. 53).

Com essa sobreposição, perde a formação dos professores como perde a formação do pedagogo. Quanto ao professor, termina seu curso de formação pouco sabendo sobre os conteúdos que irá ensinar, tanto mais pensando que sua própria formação até o nível da educação básica já tem sido, em geral, bastante precária. A formação em cursos diferentes não impede as articulações necessárias entre a formação do professor e a formação do pedagogo.

Um problema claro para a formação do Pedagogo para atuar como gestor educacional reside no fato de que a base docente, sobre a qual seu trabalho se assenta, tem sido restrita à Educação Infantil e/ou aos anos iniciais do Ensino Fundamental, desguarnecendo sua atuação como gestor nos sistemas de educação básica que inclui as etapas dos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Embora não seja este o cunho deste trabalho, apenas para, brevemente, defender a importância de um curso específico para formar o pedagogo, registram-se algumas reflexões que buscam revelar o que a Educação tem perdido com a sua ausência e que o pedagogo tem perdido com um curso que só prevê seu trabalho na escola enquanto, por exemplo, psicólogos e administradores de empresas dirigem o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, sem que sejam, como o pedagogo, especialistas em ensino-aprendizagem.

Tratando da identidade profissional do pedagogo, encontra-se em Libâneo (1988):

A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo da investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o

educativo. O aspecto *educacional* diz respeito às atividades do sistema educacional, da política educacional, da estrutura e da gestão da educação em suas várias modalidades, das finalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social. O aspecto *educativo* diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias (p. 47).

Entende-se que, dentre o que a Educação tem perdido com a falta de um curso específico para formar o pedagogo, está a possibilidade de formar profissionais que contribuam para que a Educação seja orientada por princípios pedagógicos, que é o que lhe é peculiar. Isso significa mudar o curso da história da educação que, no nosso País, esteve sempre marcada pela prevalência de uma ou outra das ciências que subsidiam o corpo de conhecimentos da Pedagogia, na consecução do papel precípua da escola, visto como a socialização do saber sistematizado, acumulado historicamente, articulado com a realidade.

Essa prevalência está revelada, por exemplo, na psicologização da escola com submissão dos ideais pedagógicos à psicologia skinneriana, no período rotulado de Escola Tradicional, a ponto de transformar os alunos em sujeitos passivos e sob a égide do controle de comportamento, produziu uma "Pedagogia da Exclusão", que reprova muito, porque não consegue ensinar. Também na chamada Escola Nova, aconteceu a submissão à psicologia rogeriana, a ponto de transformar os alunos em clientes e, sob a égide da aceitação positiva incondicional, produziu uma "Pedagogia da Piedade", que aprovava muito, mas ensinava pouco.

Assim, talvez por não se perguntar qual é a Psicologia ou a Sociologia que serve à Pedagogia tem-se assistido a uma Pedagogia que serve à Psicologia ou à Sociologia. Assim, enquanto a transposição didática dos conhecimentos produzidos por essas ciências não estiver sendo realizada com o foco nos interesses da escola, continuar-se-á a "psicologizar" e "sociologizar" a escola, transformando-a ora em

clínica, ora em espaço de convivência. O ensino, no contexto das especificidades da instituição escolar é uma questão do campo da Pedagogia, que se utiliza como recursos, de conhecimentos de outras áreas. Sendo assim, cabe aos pedagogos “pedagogizar” a educação escolar.

A tarefa de “pedagogizar” a educação é dos pedagogos e é uma tarefa cuja complexidade exige uma formação voltada para ela, o que é impossível de fazer, ao mesmo tempo em que se forma o professor para a Educação Infantil e se forma o professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse ponto de vista, se deveria estar formando pedagogos como se formam psicólogos e sociólogos, ou seja, especialistas em uma área do conhecimento. E aqui pode-se reafirmar que, da mesma forma que sempre se combateu a licenciatura como apêndice do bacharelado deve-se combater a formação de professores como apêndice da formação do pedagogo, tanto quanto se deve combater a formação do pedagogo como apêndice da formação do professor, se for o caso.

O aprisionamento da formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais aos formadores pedagogos resultou na carência da presença dos conteúdos a serem ensinados, nos currículos dessa formação. Embora não tenhamos dados estatísticos formalizados, nossa experiência, nos últimos três anos, coordenando a formação de professores na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, nos permitiu inferir, no trabalho de análise de projetos de curso que, na sua maior parte, o tempo destinado ao tratamento dos conteúdos a serem ensinados, articulados com suas didáticas raramente ultrapassava 15% do tempo destinado à formação.

Sempre que esse dado se revelava, cabia perguntar: afinal, qual será o trabalho cotidiano desses profissionais, egressos desses cursos, senão ensinar



Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física? Em que condições eles farão isso se sua formação não se pauta nisso? Qual é a consequência disso, considerando, ainda, que sua própria formação nessas áreas do currículo, na educação básica, lhe conferiu enormes lacunas?

Outra questão do mesmo teor reside na formação do alfabetizador, cuja tematização também está freqüentemente ausente ou é freqüentemente insuficiente nos currículos dos cursos de formação. Os resultados apontados pelo SAEB e pelo ENEM ratificam a pertinência dessa preocupação. Os alunos passam de ano, evoluem no processo de escolarização e, muitas vezes, pouco sabem ler e escrever. No bojo dessa reflexão, arrisca-se a considerar hipócrita a surpresa que a muitos assalta quando se deparam com os resultados das avaliações.

Também é relevante o desafio de vincular a didática aos conteúdos escolares. Pensa-se que, tratar a didática, não só do ponto de vista de seus princípios gerais, mas, também, da sua especificidade em relação à especificidade de cada área dos conteúdos a serem ensinados, atualmente, implica compor o corpo docente da formação com ambos os especialistas: os especialistas na didática e os especialistas nos conteúdos.

Essa condição parece ser necessária, pelo menos enquanto não houver professores formados em cursos específicos para formar professores. Neste sentido, o mesmo se revela para a formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme trataremos a seguir.



5.1.2 - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E PARA O ENSINO MÉDIO

A delimitação do que é realidade e do que é ambição, no caso da **formação dos professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio** está representada, em especial, na superação de um estágio de formação que acontece na forma de um apêndice do bacharelado na direção de se constituírem cursos próprios para a formação de professores.

Essa “cruzada” trará à tona com maior visibilidade um dos mais importantes limites até então identificados nas licenciaturas em campos específicos do conhecimento, que é vincular os conteúdos a serem ensinados às suas didáticas específicas.

Se falta a especificidade dos conteúdos a serem ensinados, nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação dos professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, falta a especificidade dos conteúdos para ensinar. Se sobram pedagogos lá, faltam pedagogos aqui.

Conceber a formação como curso próprio, certamente levará essa formação a responder muito mais adequadamente às necessidades dos futuros professores. Isso implica, também, ao mesmo tempo que atende à complexidade do processo formativo, um passo na direção da valorização profissional do professor.

Sucumbe a idéia de que saber Matemática, é saber ensinar Matemática. As especificidades do processo de ensinar, quase ausentes na formação como apêndice do bacharelado, ganham espaços e tempos curriculares.



A ausência da vinculação entre as licenciaturas e as necessidades de formação dos alunos da educação básica tem sido um dos mais importantes fatores na explicação da dificuldade dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

5.2 – ANÁLISE DOS MODELOS DE “GRADES” CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com o intuito de tematizar, fundamentando o que aqui se afirma, far-se-á uma análise que se processa sobre dois modelos “clássicos” de “grades” curriculares de cursos de formação de professores - que são objetos reais, não identificados -, utilizando elementos trazidos pela reforma da formação de professores: um modelo será para ilustrar o caso da formação dos professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Anexo A), que se dá, considerando sua atuação multidisciplinar, e, o outro modelo, para ilustrar o caso da formação dos professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Anexo B) que se dá, considerando a sua atuação em campos específicos do conhecimento.

Ressalta-se, aqui, a discussão já efetuada no Capítulo 4 a respeito da diferença entre o que se considera grade e o que se considera quadro curricular, onde estão registradas as razões pelas quais optou-se por se referir aos modelos apresentados para análise, como grades e não como quadros.

Procurando viabilizar essa pretendida análise e, ao mesmo tempo, circunstanciá-la com os indicadores que se consideram mais relevantes, elegeu-se alguns critérios, a seguir explicitados.



Um dos critérios utilizados nessa análise é a identificação da **abrangência das dimensões da atuação profissional do professor**, buscando discutir a presença das mesmas nas “grades” e nas ementas das disciplinas. Neste aspecto, buscar-se-á identificar, nos objetos de análise, a presença das quatro dimensões da atuação profissional preconizadas pelas diretrizes, conforme tratado no Capítulo 4: a docência, a produção de conhecimentos, a articulação entre a escola e a sociedade e a participação no trabalho coletivo da escola.

Outro critério, para aprofundar a análise sobre a atuação na docência, será a análise da **proporção da presença dos conteúdos das áreas que serão objeto de ensino e dos conteúdos para aprender a ensinar**, em cada um dos modelos.

Por fim, analisar-se-á **o papel das ementas na consecução do projeto de curso**, considerando que as ementas devem explicitar o caráter interdisciplinar do currículo, na medida em que devem apontar para a perspectiva de análise dos conteúdos de cada uma delas, de forma a explicitar a finalidade de sua inclusão em um currículo que pretende servir a uma dada formação de um dado professor.

Com isso, o que se pretende tematizar é a distância que essa formação que vem sendo oferecida está da formação que, de acordo com as diretrizes, se pretende oferecer, de forma a ratificar essa preocupação revelada no subtítulo deste trabalho, ao tratar do espaço compreendido entre os pólos demarcados pela ambição e pela realidade.

Sobre isso, Esteve (in Nóvoa 1995), assim se expressa:

Apesar de se exigir que os professores cumpram todas essas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação de professores. Os professores do ensino primário continuam a ser formados de acordo com velhos modelos normativos, aos quais se juntaram, em muitos casos, as descobertas da psicologia da aprendizagem dos últimos vinte anos. Os professores do ensino secundário formam-se em universidades

que pretendem fazer investigadores especializados e, nem por sombras pensam em formar professores. Não é portanto de estranhar que sofram autênticos “choques com a realidade”, ao passarem, sem preparação adequada, da investigação sobre a química inorgânica, ou da sua tese de licenciatura sobre um tema altamente especializado, para a prática de ensinar a quarenta crianças em um bairro degradado os conhecimentos mais elementares da química ou da filosofia (p. 100).

5.2.1 - ANÁLISE DE MODELO DE “GRADE” CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (Anexo A)

5.2.1.1 - PRESENÇA DAS DIMENSÕES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Deve-se reiterar que, do ponto de vista desta análise, no bojo das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da educação básica, as dimensões da atuação profissional estão indicando a necessidade de formação do professor para atuar como docente, produtor de conhecimentos, articulador entre a escola e a sociedade e partícipe do trabalho coletivo da escola. Assim, proceder-se-á à análise, considerando esses quatro campos da atuação profissional do professor.

No que se refere, na atuação do professor, ao caráter da **produção de conhecimento**, observa-se que a “grade” curricular aqui analisada destina uma disciplina: Métodos e Técnicas em Pesquisa Educacional, com 68 horas, significando 2,6% das 2.618 horas que representam o tempo total do curso. Além de ser a única evidência de preocupação com a formação do professor no campo da



produção do conhecimento, para essa disciplina não foi apresentada a ementa, impedindo a avaliação do seu significado formativo.

Para preparar o futuro professor, especificamente para atuar no processo de **articulação entre a escola e a sociedade**, é possível pressupor que se destinam as disciplinas: História da Educação, com 136 horas; História da Educação Brasileira, com 68 horas, Filosofia da Educação I e II com 136 e 68 horas, respectivamente. Apresenta, ainda, Sociologia Geral e da Educação, com 136 horas e Sociologia da Educação, com 68 horas. Totalizando 612 horas, para esse campo da atuação profissional, esse currículo destina 23,3% do tempo. Se comparado esse tempo com aquele destinado às outras três dimensões da atuação, poder-se-ia deduzir que essa foi a área prioritária, na concepção da “grade” em análise.

Levando-se em conta que este é um quadro comum nas definições curriculares dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe observar que a relevância que pode estar sendo atribuída às questões da relação entre a escola e a sociedade, não se tem revelado na aproximação entre ambas, já que a escola continua, como sempre foi, afastada das questões da realidade objetiva.

Considerando a formação para o desenvolvimento da **participação no trabalho coletivo**, registra-se que não é possível identificá-la na grade, nem pelos rótulos das disciplinas, nem pelas ementas disponíveis.

Tratando-se da **docência**, a “grade” curricular em análise destina-se à habilitação para o magistério em três segmentos diferentes: habilita para o



magistério na Educação Infantil, para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau.¹

No que se refere, em específico, ao magistério para a Educação Infantil, na “grade” se ignora a formação para atuar com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos. Para as demais, portanto, para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, do tempo e do espaço curricular são destinadas 136 horas alocadas na disciplina “Métodos e Técnicas de Educação Pré-Escolar e 102 horas na disciplina “Prática de Ensino na Pré-Escola”. Esse total de 238 horas que representa apenas 9,09% da carga horária global do curso é inferior, por exemplo, ao dedicado às disciplinas optativas que totalizam 304 horas, significando 11,6% do total. Para o tratamento das peculiaridades que cercam o ensino na Educação Infantil, essas circunstâncias do currículo são, sem dúvida, insuficientes.

Quanto ao que é específico para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a “grade” curricular, em análise, denota, também, precariedade. A disciplina Metodologia do Ensino de 1º Grau I e II, respectivamente com 68 e 138 horas e a disciplina Prática de Ensino nas Séries Iniciais do 1º Grau, com 102 horas, totalizando 308 horas, têm o tempo idêntico ao dedicado às disciplinas optativas que, como já apontado, representam 11,6% da carga horária total do curso.

¹ Observa-se que quanto às disciplinas pedagógicas do 2º grau, se está referindo ao curso de formação de professores em nível médio, significando que, as aulas tidas como aluno da licenciatura vão habilitar o egresso para dar aulas, por exemplo, de conteúdo e metodologia de ciências, sem que na sua formação a “grade” curricular haja sequer previsto tais conteúdos. Além disso, em muitos Estados da federação o magistério de nível médio já foi extinto, colocando em cheque esse tipo de habilitação.



5.2.1.2 - PROPORÇÃO DA PRESENÇA DOS CONTEÚDOS A SEREM ENSINADOS E DOS CONTEÚDOS PARA APRENDER A ENSINAR

Somadas, as cargas horárias destinadas especificamente à docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, se obtêm 546 horas que significam 20,8% do curso. Adicionando-se a esse percentual as disciplinas destinadas a áreas específicas do conhecimento, as quais se incluem em 136 horas da “grade”, teremos: 238 horas específicas para a Educação Infantil; 308 horas específicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 136 horas para áreas específicas do conhecimento. Isso significa que durante 682 horas, portanto, em 26,05% do tempo curricular, se está dedicando à docência.

Esse tempo total se altera ao juntarmos a ele as horas destinadas à Psicologia da Educação I e II (204 horas) e à Didática I e II (204 horas). Assim, na dimensão da atuação profissional compreendida pela docência, o total geral é de 1090 horas, que representam 41,6% do curso.

Do total geral de 1090 horas para a docência, destinam-se aos conteúdos a serem ensinados, apenas 204 horas, representando 18,7%. Os demais 81,3% compreendem os conteúdos para aprender a ensinar. Confirma-se, assim, a crítica comum a esta formação, denunciando a precariedade do tratamento dos conteúdos a serem ensinados.

Observa-se, ainda, que, nessa grade, os conteúdos a serem ensinados estão explicitados apenas em três disciplinas: “Fundamentos e Metodologia da Expressão Plástica e Gráfica”; “Fundamentos e Metodologia da Expressão Musical e Corporal” e “Linguagem e Literatura Infantil”. Não há, portanto, pela análise da grade, como identificar, por exemplo, o tratamento de Matemática, de Ciências, de

História ou de Geografia. Registra-se, ainda, a ausência de conteúdos específicos para a alfabetização, área de grande complexidade e com enormes desafios para os professores das duas etapas da Educação Básica.

5.2.1.3 - PAPEL DAS EMENTAS NA CONSECUÇÃO DOS OBJETIVOS DO CURSO

Na grade curricular analisada, as ementas assumem a forma de indicações de conteúdos a serem trabalhados, sem expressar a direção que lhes deve ser dada. Tendo em vista que, de acordo com as Diretrizes, os conteúdos devem ser instrumentos para o desenvolvimento de competências, da forma como estão, neste caso, apresentados, não explicitam a perspectiva em que serão tratados. Com o objetivo de demonstrar o aqui exposto, far-se-á, a análise de alguns exemplos de ementa.

Na ementa da disciplina História da Educação, encontra-se: “Os modos de produção e a educação. A transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa. As correntes pedagógicas nos séculos XVIII, XIX E XX”. Em Filosofia da Educação I, observa-se: “Filosofia e educação. Ideologia e educação. Educação e história. Principais correntes pedagógicas da filosofia da educação”. A ementa de Didática assim se apresenta: “Abordagem histórica da didática. Pressupostos teóricos. O processo ensino-aprendizagem. A formação e o papel do Educador. Relação entre educação e sociedade”.

Nos exemplos citados, percebe-se tão-somente uma relação de temas, os quais, sem atribuição de significado para o processo formativo e sem explicitação de

correlação entre si, podem conduzir a formação para uma finalidade diversa da necessária ou mesmo da pretendida.

5.2.2 - ANÁLISE DE MODELO DE “GRADE” CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO MÉDIO (Anexo B)

5.2.2.1 – PRESENÇA DAS DIMENSÕES DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Denotando ainda menor preocupação com a abrangência da atuação profissional do professor, do que no caso da “grade” para a formação dos professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, aqui se encontra tratada, dentre as funções do professor, exclusivamente a docência.

Considerando na atuação do professor o caráter da **produção de conhecimento**, observa-se que a “grade” curricular aqui analisada estaria destinando uma disciplina: Iniciação à Ciência, com 72 horas de duração. Isso representa 2,3% do curso que compreende 3.024 horas. A ementa apresentada apenas anuncia tópicos de conteúdos sem atribuir, a eles, significado, no contexto da formação pretendida.

Quanto ao preparo para atuar no processo de **articulação entre a escola e a sociedade**, da grade em análise, pode-se inferir que, para compor o corpo de conhecimentos necessários para essa dimensão da atuação, são destinadas as



disciplinas: Sociologia Geral e Introdução à Filosofia com 72 horas cada uma e, ainda, Cultura Brasileira, com 108 horas. Reúnem-se, assim, 252 horas, ou seja, 8,3% do total do curso. Essa situação é bastante diferente da apresentada na outra grade analisada, em que esse grupo de disciplinas representa 23,3% do curso.

Sobre a **participação no trabalho coletivo**, da mesma forma que na grade já analisada, não se pôde identificar sua presença na formação.

Tratando-se da **docência**, pela peculiaridade da formação em campos específicos do conhecimento, marcada pela oferta da licenciatura como apêndice do bacharelado, far-se-á sua análise no bojo dos comentários sobre a relação entre os conteúdos a serem ensinados e os conteúdos para aprender a ensinar.

5.2.2.2 - PROPORÇÃO DA PRESENÇA DOS CONTEÚDOS A SEREM ENSINADOS E DOS CONTEÚDOS PARA APRENDER A ENSINAR

A grade analisada apresenta um total de 1.872 horas – 62% do total do curso –, destinadas à formação em conteúdos da área de conhecimentos específica – distribuídos entre Língua e Literatura. A análise de suas ementas indica que sequer se pode tomá-los como “conteúdos que serão objeto de ensino”, já que em nenhuma das disciplinas há alusão de consideração da Educação Básica.

As disciplinas para aprender a ensinar totalizam 684 horas, o que significa 22,6% do total do curso. Incluem-se aí os conteúdos de: Psicologia da Educação e Didática, com 108 horas cada uma; Metodologia e Ensino da Língua Portuguesa e Literatura I e II, somando 144 horas, e, Estágio Supervisionado, com 324 horas.



Como a atestar a figura da licenciatura como apêndice do bacharelado, nesta grade, evidencia-se a submissão da formação do professor para atuação na docência, cuja especificidade se pretende que fique atendida, com a utilização de uma terça parte do tempo dedicado ao bacharelado.

5.2.2.3 - PAPEL DAS EMENTAS NA CONSECUÇÃO DOS OBJETIVOS DO CURSO

Conforme se pode observar pelos exemplos a seguir apresentados, as ementas, configurando um mero rol de tópicos de conteúdos, não cumprem a finalidade de assegurar que, na perspectiva de tratamento dos conteúdos, os mesmos sejam colocados na direção de instrumentos para a construção de competências que permitam constituir um dado perfil de professor.

Na disciplina Iniciação à Ciência, encontra-se: "Conhecimento e ciência. Comprovação científica. A construção científica. Verdade e a ciência moderna". A ementa para Sociologia Geral, é, assim, apresentada: "As condições históricas em que se formou e desenvolveu a ciência sociológica. A construção do pensamento sociológico. Temas especiais de Sociologia Contemporânea". No caso de Introdução à Filosofia, a ementa explicitada é: "A possibilidade de conhecimento humano: formas de conhecer, teoria do conhecimento, linguagem, conhecimento e pensamento. A consciência mítica. Do mito à razão. As ciências humanas. Deontologia do Administrador. Ética e Moral".

Da mesma forma que nas ementas do modelo anteriormente analisado, também aqui se observa uma relação de tópicos de conteúdos não articulados entre



si e sem explicitação do seu papel na formação do professor. A conexão necessária entre os conteúdos formativos, as competências a serem desenvolvidas e o perfil a ser constituído não ficando explícita, deixa, à mercê do desejo de cada formador, a consecução das finalidades para as quais o curso é dirigido.

5.3 - SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS MODELOS DE “GRADES” CURRICULARES

Considerando a análise de ambas as grades, é possível observar que, referindo-se às dimensões da atuação profissional do professor, a formação para a produção de conhecimento é frágil nos dois casos, o que desfavorece sua condição para o trabalho reflexivo e seu processo de conquista de autonomia.

A formação para a promoção da articulação entre a escola e a sociedade, embora mais presente na grade para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, não revela, em nenhum dos casos, pelas ementas apresentadas, que os seus conteúdos estariam sendo tratados na perspectiva de permitirem o desenvolvimento de competências para essa dimensão da atuação profissional. Assim, pode, essa formação, contribuir para a manutenção do divórcio entre a escola e a vida.

Quanto ao preparo para a participação no trabalho coletivo, não há previsão de tempo e espaço curricular em nenhuma das grades analisadas. Considerando a importância dessa condição para o sucesso na concepção, execução e avaliação dos projetos das escolas, verifica-se uma inadequação desses cursos de formação, no que se refere ao enfrentamento de um dos principais desafios, hoje colocados para a formação de professores.



Tratando-se da formação para a docência, as grades analisadas confirmam a crítica já consensual sobre o desequilíbrio entre os conteúdos a serem ensinados e os conteúdos para aprender a ensinar. Esse desequilíbrio se manifesta na formação dos professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na prevalência dos últimos sobre os primeiros, de forma oposta ao desequilíbrio denotado na formação para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

As ementas, nos dois casos, como denotam os exemplos analisados, apresentam-se como fragmentos de programação, revelando uma pseudoneutralidade dos conteúdos formativos. Sob essa condição, as grades curriculares permitem que cada professor siga a direção que desejar, comprometendo a necessidade de pautarem seu trabalho docente, na contribuição para que o futuro professor possa constituir o perfil exigido para a qualidade de sua atuação profissional. Esse quadro caracteriza uma concepção de formação de professores assentada no princípio do acúmulo de conhecimentos, o que é oposto ao princípio de desenvolvimento de competências.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ocupa-se o espaço das Considerações Finais para apontar o que, no âmbito da presente análise, tratando-se de melhorar a qualidade da formação de professores, pode ser considerado, no contexto atual, avanço, pendência ou contradição.

O propósito dessa escolha é buscar contribuir com a superação dos obstáculos que hoje se interpõem à consecução de objetivos dirigidos à revisão e ampliação da qualidade da formação dos professores, referenciada na qualidade da formação dos seus alunos.

Ao identificar avanços, pretende-se contribuir com a diminuição da distância entre o que temos e do que necessitamos. Ao apontar as pendências, objetiva-se contribuir com o direcionamento das ações para encurtar o trajeto que nos leve ao que necessitamos e, ao registrar as contradições, almeja-se contribuir com a eliminação de fatores que, a título de aproximar, ainda mais nos afastam do que necessitamos.

A reflexão, nestas Considerações Finais, categorizando-se em torno de avanços, contradições e pendências na reforma da formação de professores, pretende recuperar, pontuar e sintetizar, as principais questões presentes na discussão desenvolvida ao longo deste trabalho.

Os avanços

O que aqui se considera avanço está, principalmente, referenciado nas possíveis respostas dadas a problemas e propostas apresentados pelo conjunto de educadores que participaram da elaboração do Plano Decenal de Educação



para Todos, representadas, essas respostas, no estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as quais favorecem a transformação da realidade atual, na medida em que exigem:

- ✓ formação em cursos próprios, respeitando as especificidades da atuação profissional do professor, refletida, tanto na sua independência em relação ao bacharelado – tratando-se da formação para anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio -, quanto na sua independência em relação à formação do pedagogo – tratando-se da formação para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- ✓ organização institucional dos cursos de formação, por meio de projeto comum, fortalecendo o compromisso com os seus resultados e promovendo a interlocução no interior das instituições formadoras, o que se tem constituído em um desafio histórico, considerando o afastamento existente entre os que trabalham com campos específicos do conhecimento a ser ensinado e os que trabalham com a especificidade de ensinar;
- ✓ vinculação entre as escolas de formação e as escolas de Educação Básica e a ampliação do tempo e do espaço curricular voltados, explicitamente, para o foco na atuação profissional do futuro professor, promovendo a aproximação entre formação e trabalho;
- ✓ articulação entre formação inicial e formação continuada, como funções do mesmo *locus*, permitindo que ambas se nutram uma da outra, impregnando, a primeira, da realidade vivida na

segunda, e a segunda, das transformações empreendidas pela primeira;

- ✓ dimensão de formação, comum a todos os professores da Educação Básica, apoiando o enfrentamento dos problemas, gerados pela fragmentação entre a formação para a Educação Infantil, para os anos iniciais e para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio;
- ✓ superação dos limites da formação pautada no acúmulo de conhecimentos – cujos indícios estão apontados na análise realizada sobre os dois modelos de “grades” curriculares –, por meio de uma concepção pautada no desenvolvimento de competências, promovendo uma inversão na lógica de elaboração dos projetos de curso que devem ser reestruturados a partir das novas demandas sociais e não de velhos re-arranjos curriculares.

As contradições

As contradições aqui apontadas são encontradas no âmbito da legislação vigente e em ações e omissões dos órgãos responsáveis pela formação de professores no espectro nacional. Dessa forma, aqui se quer registrar:

- ✓ a malfazeja possibilidade respaldada pela Resolução CNE-CP nº 2/97 que, ao criar os Programas Especiais de Formação Pedagógica, cria “escapes” que constituem um sistema paralelo que admite o aligeiramento ou mesmo o “arremedo de



formação”, podendo, essa situação, se perpetuada, jogar por terra todos os avanços conquistados;

- ✓ a interpretação equivocada do texto da LDB, entendendo como opostas entre si, a conjunção entre a admissão, ainda, da formação em nível médio - no Art. 62 -, e a perspectiva da exigência de formação em nível superior – no Art. 87 -, para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, induzindo ao “afrouxamento” dessa indispensável exigência, revelando, assim, um descaso com as crianças brasileiras;
- ✓ a ausência de um programa voltado para o apoio às Instituições de Ensino Superior na implantação das novas Diretrizes, o que, levando-se em conta a complexidade das transformações que elas ensejam, pode boicotar sua efetiva vigência;
- ✓ a descon sideração das Diretrizes gerais para a formação de professores, observada, em muitos casos, tanto na definição das referências sob as quais devem ser elaborados os instrumentos utilizados no Exame Nacional de Cursos, quanto no estabelecimento, pelo Conselho Nacional de Educação, de Diretrizes específicas para os cursos de graduação;
- ✓ a falta da estrutura necessária ao processo de avaliação e supervisão dos cursos de formação de professores, de responsabilidade da SESu/MEC,



- ✓ a falta de vinculação da reforma na formação com políticas mais efetivas de alteração das condições de trabalho, salário e carreira dos professores.

As pendências

Na incompletude do processo de reforma da formação de professores e na precariedade das articulações entre setores integrantes do conjunto que compõe as diferentes dimensões de uma política nacional de formação de professores, reside a maior parte das pendências observadas. A superação dessa precariedade é imprescindível, tanto para que se possa otimizar os avanços obtidos, quanto para que se possa eliminar as contradições que comprometem sua otimização.

Apontam-se como pendências a:

- ✓ definição de diretrizes curriculares nacionais específicas para cada um dos cursos de formação de professores, dando consequência, efetiva à definição, já posta, de diretrizes gerais para a área;
- ✓ concepção, execução e avaliação de um programa de implantação das novas Diretrizes gerais, apoiando as instituições na tarefa de formar o professor de que os alunos da Educação Básica necessitam, e identificando e socializando experiências bem sucedidas, já em execução, nas instituições formadoras;
- ✓ articulação formal entre os diferentes setores envolvidos na constituição de um sistema nacional de formação de professores, visando a promover uma convergência de esforços que esteja

- ✓ voltada, tanto para a percepção global do quadro de problemas, quanto para o engendramento conjunto das possíveis soluções;
- ✓ criação de um setor responsável pelo acolhimento e averiguação de denúncias de irregularidades existentes nos cursos de formação de professores, irregularidades essas que, na ausência de um controle mais eficaz, se têm alastrado, podendo, assim, minar os esforços empreendidos na direção da obtenção de melhor qualidade para a formação.

Destaca-se que, se não houver importante investimento na formação dos formadores de professores, a mudança de mentalidade, implícita nas Diretrizes, não ocorrerá. Será necessário que, na formação desses formadores, se promovam as transformações que possam atribuir realidade às expectativas de vê-los, formando seus alunos, os futuros professores, conforme as expectativas que se pode levantar, considerando a formação preconizada nas Diretrizes.

Considerando a crença implícita nas discussões aqui explicitadas, a superação das contradições e o atendimento às pendências podem conduzir a qualidade da formação de professores a um estágio substancialmente diferente e superior ao vigente, uma vez que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, são apresentados importantes caminhos nessa direção, tese que se dispôs, aqui, a defender.

Não se ignora a distância compreendida entre o desejado e o existente, ou seja, entre a ambição e a realidade. No trajeto compreendido entre esses dois pólos, situa-se a necessidade de uma conjunção de medidas para permitir que se torne viável atingir o desejado, ou seja, a factibilidade depende da coerência.

Assim, a falta de clareza sobre a verdadeira distância entre a ambição e a realidade e a falta de coesão de esforços e de coerência, na busca para se tornarem factíveis as transformações necessárias, pode terminar condenando as conquistas obtidas pelas Diretrizes para a formação de professores, à integral e, efetivamente, jamais deixarem o papel onde estão anunciadas.

Afastar do caminho tal fracasso exige que a única razão a mover todos aqueles que pretendem defender a melhoria da qualidade da formação de professores seja, de fato e tão-somente, a busca da melhoria da qualidade da formação de professores.

Essa é a razão que pautou, na presente reflexão, a busca de recusar-se ao mal contido, na negação peremptória e na aquiescência incondicional, condições que obstam o avanço na produção de conhecimento. Escapar desses extremos foi o fio com o qual se buscou tecer as análises.

A natureza dos espaços onde se fixaram as raízes da intencionalidade, na condução das análises registradas neste trabalho, está pautada, tanto no político quanto no técnico, tanto em valores quanto em saberes, tanto em sensações quanto em percepções, tanto na realidade quanto no sonho.

Algemadas à intencionalidade, a leitura, a reflexão e a escrita colocam-se a serviço dos sonhos que projetam transformar a realidade. Circunstanciadas pelo caráter científico, colocam-se a serviço da construção de novas realidades que possibilitam engendrar novos sonhos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org.). *A formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

AUSUBEL, D. P, NOVAK, J. D, HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*, 1ª ed. Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - *Documento Conjunto* da ANPEd, ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), FORUNDIR (Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País) e *fórum nacional em defesa da formação do professor*, encaminhado para a audiência Pública Nacional/CNE – www.anped.org.br/docconjunto.htm , acesso em 24/06/2003.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo, Saraiva, 1988, 168 p. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL, Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 1996, modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. Dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação* – versão atualizada – Brasília: novembro, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conferência Nacional de Educação para Todos. *Anais* – Brasília: setembro, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Conferência Nacional de Educação para Todos*. Acordo Nacional. – Brasília: setembro, 1994.



BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Conferência Nacional de Educação para Todos*. Pacto de Valorização do magistério e pela Qualidade da Educação. – Brasília: outubro, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de Professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

BRASIL, Decreto Federal nº 3276, de 06 de dezembro de 1999, Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na área de educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 dez. 1999. Seção 1, p. 4 a 5.

BRASIL, Decreto Federal nº 3554, de 08 de agosto de 2000, dá nova redação ao Art. 3º do Decreto 3276 de 06 de dezembro de 1999. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 08 ago. 2000. Seção 1, p. 1.

BRASIL, Lei Federal nº 9.424, de 14 de dezembro de 1996, regulamenta o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Seção 1, p. 28442 a 28444.

BRASIL, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833 a 27841.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 133, de 30 de janeiro de 2001, Esclarece quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 mar. 2001. Seção 1, p. 35.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 9, de 08 de maio de 2001, trata das “Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.



BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 21, de 06 de agosto de 2001 “Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Não homologado. url: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/021.pdf>, acesso 25/02/2003.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 27, de 02 de outubro de 2001, que “Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 28, de 02 de outubro de 2001, “Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, “Dispõe sobre os 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”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jul. 1997. Seção 1, p. 14.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 2, de 07 de abril de 1998, “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 1998. Seção 1, p. 31.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jun. 1998. Seção 1, p. 23.



BRASIL, Resolução nº 1, de 07 de abril de 1999, "Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil". *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 2, de 19 de maio de 1999, "dispõe sobre a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino". *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 maio 1999. Seção 1, p. 15.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1, de 30 de setembro de 1999, "Dispõe sobre os institutos superiores de educação". *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 out. 1999. Seção 1, p. 50.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena". *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução 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". *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FAZENDA, I.C.A. (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. - 7ª ed. , Campinas: Papirus, 2002.



GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 3ª ed, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 1998.

MARKERT, W. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. *Educação e Sociedade*, ago. 2002, vol.23, n.79, p.189-211.

NÓVOA, A. *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 3ª ed, 1997.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Artmed Alegre, RS, 1999.

PIMENTA, S.G.; GUEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil - gênero e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1997.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org) *Saberes e Competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. G. Conciencia e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SEVERINO, A. J. *A Formação Profissional do Educador: Pressupostos Filosóficos e Implicações Curriculares*, Revista da Ande, (17): 29-40, 1991.



SEVERINO, A.J. (Coord.), FREITAS, H.; LIBÂNEO, J.C.; MENEZES, L.C.; PIMENTA, S.G. *Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores*, 1999. (mimeo)

VYGOSTKY, L. S. *A Formação Social da Mente*, 1ª ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*, 2ª ed. brasileira, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação e Sociedade*, abr. 2000, vol.21, n.70, p.129-155.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos noventa. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 3ª ed, 1997.



ANEXOS



A - MODELO DE "GRADE" CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL				
SÉRIE	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		EMENTAS
		T	P	
1ª	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	136		Os modos de produção e a educação. A transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa. As correntes pedagógicas dos séculos XVIII, XIX e XX.
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	136		Filosofia e educação. Ideologia e educação. Educação e história. Principais correntes pedagógicas da filosofia da educação.
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	136		Matrizes epistemológicas. Bases do comportamento: fatores orgânicos e ambientais. O escolar e o desenvolvimento pré-escolar, desenvolvimento cognitivo, social e emocional.
	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	136		Técnicas de redação. Aperfeiçoamento da expressão oral. Produção de textos.
	SOCIOLOGIA GERAL E DA EDUCAÇÃO	136		Educação e sociedade. Ideologia e conhecimento. Processos sociais. Cultura e Sociedade. Estudos sociológicos sobre a educação na perspectiva histórica.
	EDUCAÇÃO FÍSICA		68	S/ EMENTA
SUBTOTAL		748		
SÉRIE	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		EMENTAS
		T	P	
2ª	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	68		A educação no Brasil: a pedagogia jesuítica. As reformas pombalinas da instrução pública. Os pareceres de Rui Barbosa e a ação política de Benjamin Constant. A Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros. A crítica das Ciências Sociais ao "otimismo pedagógico". O "Tecnicismo" e o primado da teoria do capital humano, o reprodutivismo. A crítica histórica.
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	68		Educação, valores, ética e política: tendências filosóficas da educação.
	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE PRÉ-ESCOLA, 1º E 2º GRAUS	136		O processo histórico do ensino no Brasil. Organização, funcionamento e políticas educacionais. Realidade do ensino de pré-escolar, 1º e 2º graus.
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	68		Concepção de desenvolvimento (adolescência). Aprendizagem e as teorias psicológicas aplicadas à educação. Análise do cotidiano escolar.
	METODOLOGIA DE ENSINO DE 1º GRAU I	68		Fundamentos, conteúdos e metodologia do currículo por atividade da 1ª série do 1º grau.
	DIDÁTICA I	136		Abordagem histórica da didática. Pressupostos teóricos. O processo ensino-aprendizagem. A formação e o papel do Educador. Relação entre educação e sociedade.
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	68		A educação e a sociedade capitalista. Educação e desenvolvimento.
	MÉTODOS E TÉCNICAS EM PESQUISA EDUCACIONAL	68		S/ EMENTA
	SUBTOTAL	680		

SÉRIE	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		EMENTAS
		T	P	
3ª	MÉTODOS E TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	136		História da educação pré-escolar (evolução dos métodos, técnicas e materiais de ensino). Fundamentos e tendências da educação pré-escolar. Organização do currículo e de atividades.
	METODOLOGIA DE ENSINO DE 1º GRAU II	136		Fundamentos, conteúdos e metodologia do currículo por atividade da 2ª, 3ª e 4ª série do 1º grau.
	DIDÁTICA II	68		O processo de planejamento de ensino para o pré-escolar, 1º e 2º graus.
	LINGUAGEM E LITERATURA INFANTIL	68		Propostas e atividades com livros em sala de aula da pré-escola à 4ª série.
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA E GRÁFICA	68		Evolução do grafismo: técnicas de expressão plástica e gráfica.
	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EXPRESSÃO MUSICAL E CORPORAL	68		Desenvolvimento de formas de expressão, sons, ritmos, movimento e suas relações com seres humanos.
	COMPLEMENTAR OPTATIVA	68		
	COMPLEMENTAR OPTATIVA	68		
	SUBTOTAL	680		
4ª	PRÁTICA DE ENSINO NA PRÉ-ESCOLA	34	68	Planejamento, execução e avaliação de atividades na Pré-Escola.
	PRÁTICA DE ENSINO NAS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU	34	68	Planejamento, execução e avaliação de atividades nas séries iniciais do 1º Grau.
	PRÁTICA DE ENSINO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU	34	68	S/ EMENTA
	COMPLEMENTAR OPTATIVA	68		S/ EMENTA
	COMPLEMENTAR OPTATIVA	68		S/ EMENTA
	COMPLEMENTAR OPTATIVA	68		S/ EMENTA
	SUBTOTAL	510		
	TOTAL GERAL	2618		



B - MODELO DE "GRADE" CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO

CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA				
SÉRIE	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		EMENTAS
		T	P	
1ª	INICIAÇÃO À CIÊNCIA	72		Conhecimento e ciência. Comprovação científica. A construção científica. Verdade e a ciência moderna
	SOCIOLOGIA GERAL	72		As condições históricas em que se formou e desenvolveu a Ciência Sociológica. A construção do pensamento sociológico. Temas especiais de Sociologia Contemporânea
	INTRODUÇÃO À FILOSOFIA	72		A possibilidade de conhecimento humano: formas de conhecer, teoria do conhecimento, linguagem, conhecimento e pensamento. A consciência mítica. Do mito à razão. As ciências humanas. Deontologia do Administrador. Ética e Moral.
	LÍNGUA PORTUGUESA I	108		Fundamentação lingüística. Sistematização gramatical. Compreensão de texto. Produção de texto
	LÍNGUA LATINA I	72		Formação da língua latina; gramática básica do latim clássico; sistema fonético e ortográfico; aspectos morfológicos e sintático; gênero e número dos substantivos; sintaxe dos casos; declinação dos substantivos; declinação e concordância do adjetivo de 1ª e 2ª classe.
	HISTÓRIA DA LITERATURA	72		Conceito de literatura. História da literatura. Gêneros. Estilo individual e estilo da época. Trovadorismo. Humanismo. Classicismo. História da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira: expansão, domínios, evolução.
	TEORIA DA LITERATURA I	108		Arte e sociedade; a natureza do fenômeno literário; literatura e linguagem; modos de realização literária e literatura de massas; literatura popular (paraliteratura: cordel, novela e best-seller); manifestações em prosa: os elementos da narrativa.
	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO BÁSICO E MÉDIO	72		Evolução histórica do processo educacional brasileiro; Educação na Constituição Federal e nas legislações complementares; fins e objetivos da Educação; Educação Básica; recursos humanos para a Educação; integração latino-americana.
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	108		Teoria do desenvolvimento; relações e práticas educacionais e os aspectos evolutivos; teorias da aprendizagem e implicações educacionais.
SUBTOTAL		756		

SÉRIE	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		EMENTAS
		T	P	
2ª	LÍNGUA PORTUGUESA II	72		Fundamentação Lingüística; evolução interna da língua portuguesa; o português de Portugal e o português do Brasil. Pressupostos teóricos; classe de palavras; a sintaxe da palavra: morfemas; a palavra; formação de palavras
	LÍNGUA LATINA II	108		Gramática básica do latim clássico; adjetivos: comparativo e superlativo; pronomes; verbos: voz passiva - depoente e semidepoente; verbo: voz ativa - 3ª conjugação mista; categoria das palavras invariáveis; numerais.
	TEORIA DA LITERATURA II	108		Manifestações em verso elementos da poesia; os estilos de época; os gêneros literários; a crítica e o estudo da literatura; as correntes críticas; tópicos teóricos de aprofundamento.
	LINGÜÍSTICA I	108		Noções de Semiologia; Lingüística e linguagem (correntes da Lingüística); cientificidade da Lingüística; o objeto de estudo da Lingüística; a dupla articulação; língua e cultura; dicotomias; noções Hjelmslevianas; competência pragmática; estrutura gramatical e teorias sintáticas.
	LITERATURA BRASILEIRA I	108		Importância do conceito na periodologia literária; a estética e a ideologia; significado e etimologia do termo; Barroco no Brasil; movimento academicista no Brasil e o sentido nativista
	PRODUÇÃO DE TEXTOS	72		Morfossintaxe: período composto. Teoria e prática de redação: resumo, resenha, monografia, relatório. Revisão de textos.
	DIDÁTICA	108		A interpretação da prática do docente mediatizada pelas tendências de educação; o papel da didática na formação do educador; didática teoria/didática prática; o planejamento pedagógico: compromisso com a ação; informática: utilização como recurso didático; a avaliação educacional escolar: novos paradigmas.
	METODOLOGIA E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA I	72		Métodos e práticas de ensino e de verificação em conteúdos de Língua e Literatura de Língua Portuguesa: na linguagem oral, na literatura de textos, na produção de textos, na gramática, na literatura de escola fundamental e média. Estágio Supervisionado.
SUBTOTAL		756		

SÉRIE	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		EMENTAS
		T	P	
3ª	LÍNGUA PORTUGUESA III	108		Fundamentação lingüística; sintaxe do período simples; a oração e seus termos; questões específicas de sintaxe; sintaxe de regência; sintaxe do período composto: coordenação e subordinação.
	LINGÜÍSTICA II	108		Pressupostos teóricos; o aparelho fonador, fonética articulatória; fonologia: pressupostos teóricos; estrutura fonológica do português; estrutura da frase e fonema; prosódia.
	LITERATURA BRASILEIRA II	108		Pre-Romantismo: o movimento romântico; o pré-romantismo no Brasil; arcadismo brasileiro; a poética lírica; o indianismo e a poesia social; a prosa de ficção; a contribuição do movimento romântico ao romance brasileiro; o romance indianista; o romance urbano; o romance regionalista; filmografia.
	PRÁTICA DE ENSINO		72	O ensino atual de português e das línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio; livro didático; fundamentação e experiências metodológicas do ensino de português, espanhol e inglês.
	CULTURA BRASILEIRA	108		Conceitos que informam a discussão sobre cultura numa perspectiva histórico-antropológicas; os intelectuais brasileiros e suas formulações sobre a cultura brasileira e a identidade nacional; principais marcos e formulações; do final do século XIX aos nossos dias; a relação problemática entre os elementos que conformam nossa identidade e nossa diversidade cultural.
	LITERATURA PORTUGUESA I	108		Origem da literatura portuguesa; poesia dos cancioneiros; historiografia: crônicas, livros de linhagem, Fernão Lopes e outros cronistas; prosa doutrinária e mística; prosa de ficção; poesia palaciana; teatro vicentino.
	METODOLOGIA E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II	72		Métodos e práticas de ensino e de verificação em conteúdos de Língua e Literatura de Língua Portuguesa: na linguagem oral, na literatura de textos, na produção de textos, na gramática, na literatura de escola fundamental e média. Estágio Supervisionado.
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I		72	A Importância do Estágio na Formação do Educador A Realidade da Escola de Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) e Ensino Médio: Propostas pedagógicas da disciplina: língua portuguesa. Organização do Trabalho de Docência: O estágio supervisionado e suas formas: observação, participação e regência Modalidades de Estágio: Microaulas desenvolvidas na Faculdade Estágios em instituições de ensino fundamental (5ª à 8ª série) e médio, em escolas públicas e particulares Colaço de projetos ou experiências realizadas em escolas, instituições e associações comunitárias
	SUBTOTAL	756		

SÉRIE	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		EMENTAS
		T	P	
4ª	LÍNGUA PORTUGUESA IV	108		Fundamentação teórica; semântica lingüística: o léxico e a frase
	LITERATURA BRASILEIRA III	108		Antecedentes da Semana de Arte Moderna; fatos políticos, sociais, econômicos e literários determinantes; a vanguarda européia; a Semana de Arte Moderna e sua repercussão; Modernismo: a Geração de 22; a Geração de 30; a Geração de 45; a Literatura Contemporânea; o início de um teatro nacional expressivo.
	LITERATURA PORTUGUESA II	108		Pressupostos críticos e teóricos da arte clássica; as descobertas e o renascimento cultural: Sá de Miranda; a poesia lírica e épica de Camões; o maneirismo nas artes plásticas e na lírica camoniana; a poética de Antônio Ferreira; Bernardim Ribeiro - poeta e novelista; a poesia cultista e conceptista no Barroco; Padre Antônio Vieira; autores barrocos e as academias; a estética neo-clássica, o Iluminismo e o Arcadismo; a produção literária árcaica e pré-romântica; Manuel Maria Barbosa du Bocage.
	LITERATURA INFANTO JUVENIL	108		Questionamento do conceito de literatura infanto-juvenil; a literatura e a criança e o livro; tipos de literatura infanto-juvenil; a literatura infantil brasileira: diacronia e sincronia.
	MONOGRAFIA	72		
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II		252	Conhecimento da realidade educacional vivenciada em Escolas de ensino fundamental e médio - públicas e privadas. Observação da prática pedagógica desenvolvida na escola Participação no desenvolvimento de atividades curriculares Prática docente em instituições educacionais e laboratórios Participação em projetos desenvolvidos em instituições escolares e comunitários
SUBTOTAL		756		
TOTAL GERAL		3024		

