



Universidade Federal de Goiás – UFG

Faculdade de Educação – FE

Universidade do Tocantins – UNITINS

Mestrado Interinstitucional em Educação Brasileira

**Diretrizes Curriculares e Formação Inicial de
Professores da Educação Básica**

José Damião Trindade Rocha

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho - Orientador

Goiânia-GO

2002

JOSÉ DAMIÃO TRINDADE ROCHA

Diretrizes Curriculares e Formação Inicial de
Professores da Educação Básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.
Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho.

Goiânia-GO

2002

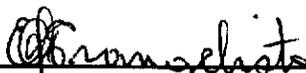
JOSÉ DAMIÃO TRINDADE ROCHA

Diretrizes Curriculares e Formação Inicial de Professores da Educação Básica

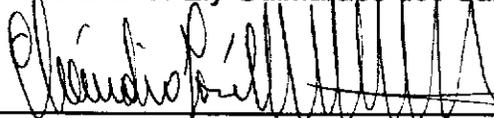
Dissertação defendida e aprovada em 28 de novembro de 2002,
pela Banca Examinadora constituída pelos professores.



Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho
Presidente da Banca



Profa. Dra. Ely Guimarães dos Santos Evangelista



Prof. Dr. Claudio José Lopes Rodrigues

AGRADECIMENTOS

O trabalho monográfico é o resultado do desenvolvimento psíquico e intelectual de seu autor, exige envolvimento e depende fundamentalmente dele mesmo e do apoio de instituições, mestres, orientador, colegas e familiares. A todos, sou eternamente grato. Obrigado à CAPES, à UNITINS (Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Extensão) pelo esforço implementado para promover Pós-Graduação *Scricto-Sensu* no cerrado brasileiro, à FE/UFG pela coragem de assumir os riscos do oferecimento de seu Programa de Pós-Graduação – Mestrado fora de casa, ao Prof. Ideu Coelho orientador deste trabalho, pela paciência de me ensinar a pensar com mais vagar a prática social, a minha família Rocha que sempre tem me apoiado, em especial, a minha mãe Profª Jacira Rocha pela força e entusiasmo em todos os momentos, às demais pessoas (meu companheiro, amigos, colegas, alunos) que convivem diretamente comigo, compreendem e apóiam minha dedicação a esse trabalho. E àqueles e àquelas que direta ou indiretamente contribuíram para sua realização, meu muito obrigado, em especial, aos companheiros e alunos da UNITINS-Campus de Tocantinópolis. Minhas idéias, minha produção não são individualmente minhas, são nossas.

Assumindo os riscos de pensar o real, sem esquemas prévios, tenho me contraposto aos dogmatismos à direita e à esquerda, à preguiça mental, ao culto do já-dito e do já-feito, aos apelos praticistas... Contra esses apelos crescentes a favor de práticas imediatas, novas ou velhas, em nome da conservação ou da revolução, da aplicação imediata dos resultados da investigação científica e dos avanços tecnológicos, é preciso pensar a prática, buscar compreendê-la em seu fazer-se, nas determinações histórico-sociais que contínua e contraditoriamente a produzem, reproduzem e superam. E se no campo da teoria e da prática não há caminhos já trilhados, esquemas e modelos a serem seguidos, é preciso ter a lucidez e a coragem de inventar nosso próprio caminho, criar o novo, o que ainda não existe, mas se coloca no horizonte como possível.

Ildeu Coelho

Sumário

Resumo	07
Abstract	08
Introdução	09
Capítulo 1. A educação e o sentido da formação humana.	21
Capítulo 2. O currículo como expressão do projeto pedagógico-curricular dos cursos de formação de professores.	52
Capítulo 3. Diretrizes curriculares e a MEC-anização da formação docente.	75
Capítulo 4. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais.	108
Considerações finais.	159
Referências bibliográficas.	162
Anexos:	
Anexo 1. Contribuições nas Audiências Públicas sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior”	176
Anexo 2. Parecer CNE/CP 9/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	206
Anexo 3. Parecer CNE/CP 21/2001 – Duração e carga-horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	274
Anexo 4. Parecer CNE/CP 27/2001 – Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001.	289
Anexo 5. Parecer CNE/CP 28/2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001.	292

Anexo 6. Resolução CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	308
Anexo 7. Resolução CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	317

Resumo

Nos anos 90, o quadro de destaque é o da reforma da educação no contexto internacional e nacional. A educação superior brasileira de modo geral, passa por um processo de reconfiguração através de vários instrumentos legais, como medidas provisórias, leis ordinárias, ementas constitucionais, pareceres, portarias, resoluções e decretos. Atores e instituições se destacam na implementação das formulações que passam a ser incorporadas no âmbito dos governos, conforme as prescrições de organismos multilaterais, como por exemplo o Bird/Banco Mundial. O campo da educação é envolto de um vigoroso debate de várias facções e de interesses antagônicos. Diante da hegemonia oficial, há o levante de entidades, associações, instituições representativas dos profissionais da educação que demarcam território, e definem posição de forma propositiva. No cenário anterior e pós-LDB se deflagram campos de disputa de dois projetos de formação de professores da educação básica: um com uma matriz pré-configurada e aderente às últimas transformações político-econômicas e culturais no mundo da economia chamado globalizado; o outro projeto historicamente defendido pelo movimento dos profissionais da educação. Em meio a este panorama, este trabalho busca refletir as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior e com base neste recorte apreender o sentido da política de formação de professores no Brasil nesta década.

Abstract

In the 90, the prominence picture is it of the reform of the education in the international and national context. The Brazilian superior education in general, goes by a reconfiguração process through several legal instruments, as measured provisórias, ordinary laws, constitutional ementas, opinions, entrances, resolutions and ordinances. Actors and institutions stand out in the implementação of the formulations that become incorporated in the governments' ambit, according to the prescriptions of multilateral organisms, I eat World Bank/Banco for example. The field of the education is wrapped up of a vigorous debate of several factions and of antagonistic interests. Before the official hegemony, there is he/she lifts it of entities, associations, the professionals' of the education representative institutions that demarcate territory, and they define position of form propositiva. In the previous scenery and powders LDB if deflagra fields of dispute of two projects of teachers' of the basic education formation: one with a pré-configured head office and adherent to the last political-economic and cultural transformations in the world of the economy called globalizado; the other project historically defended by the professionals' of the education movement. Amid this panorama, this work search to reflect the guidelines national curriculares for the teachers' of the basic education initial formation in courses of superior level and with base in this cutting to apprehend the sense of the politics of teachers' formation in Brazil on this decade.

Introdução

No Brasil, os princípios da reforma educacional em processo de implementação via políticas públicas, presentes sobretudo no Plano Decenal de Educação 1993, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), no Relatório Jacques Delors para a UNESCO (1999) e no Plano Nacional de Educação (PNE Lei 10.172/2001), supõem que se confira um novo significado ao papel do professor, a seus saberes e práticas.

Os mandamentos legais da LDB nº 9.394/96 e as diretrizes e parâmetros curriculares apontam nessa direção e podem ser resumidos emblematicamente na frase: A Educação Agora É Para A Vida, que animou as peças de divulgação massiva da reforma do ensino médio.¹

Diante dos constantes desafios colocados pela conjuntura global e local a todos os setores sociais, entre eles o educacional, há a complexa relação entre a formação dos profissionais da educação básica e a qualidade de ensino nas modalidades educação infantil, ensino fundamental, ensino médio que vem sendo analisada, predominantemente, sob a ótica da universalização da formação inicial.

O Brasil ainda não conseguiu cumprir a meta de universalização da educação básica de qualidade, isto é, garantir o atendimento, o acesso e a permanência na escola a todas as crianças em idade escolar própria, a jovens e adultos, mesmo ressaltando-se que o tempo pedagógico não deve se confundir com o *just-in-time do mix* mercadológico, no que se refere ao desenvolvimento do sistema de educação escolar. Todavia, o não

¹ GRELLET, Vera. *Notas conceituais*, p. 21.

oferecimento da educação básica, reduz as possibilidades de inserção de amplos segmentos da sociedade na esfera da cultura e do conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dá especial destaque ao papel do educador, tornando público que a sua função social é “zelar pela aprendizagem dos alunos”,² no contexto do dever do Estado pela educação escolar, pelo exercício do direito de aprender de cada educando.

Conforme os princípios da política de formação de professores do Ministério da Educação,

as medidas contidas na Resolução CP 1/99 e no Decreto 3.276/99 promovem mudanças na formação dos professores, em especial, no que se refere à superação da desarticulação entre a formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Essa desarticulação tem trazido para a formação dos alunos, prejuízos de descontinuidade, gerando gargalos no fluxo da escolarização, representados, principalmente pelos índices de evasão e repetência observados na transição entre a 5ª e a 6ª séries do ensino fundamental. O acentuado fracasso verificado na aprendizagem dos alunos da 5ª série, está relacionado à mudança abrupta da forma de tratamento pessoal e metodológico a que são submetidos no processo de escolarização.³

A necessidade de uma nova formação e da formação superior para todos os docentes da educação básica defendidas, já no Manifesto dos Pioneiros em 1932⁴, é reivindicação de parte da luta das associações e

² Lei 9.394/96, Art. 13, item III.

³ Esclarecimento do MEC sobre o Decreto 3.276/99. Disponível no site www.mec.gov.br Consulta realizada em maio de 2001.

⁴ “O Manifesto ... definiu os princípios e fixou as bases e diretrizes para a reforma do sistema da educação nacional, foi assinado por mais de 25 educadores ou escritores altamente interessados pelos problemas do ensino no país. ... por ter marcado uma época de renovação e aberto perspectivas a novas reformas escolares, orientadas, ao menos em parte, segundo os princípios nele sustentados, constitui o Manifesto um documento histórico de que já não se pode subestimar a importância, seja qual for o ponto de vista que se tomar para sua apreciação ou seu julgamento. São estes os nomes dos signatários do Manifesto ... Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto; A. de Sampaio Dória; Anísio Spinosa Teixeira; M. Bergström Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessoa; Júlio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mário Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Júnior; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemi M. da Silveira; Hermes Lima; Atílio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meireles; Edgar Sussekind de

entidades representativas dos profissionais da educação, na busca da valorização e profissionalização do magistério.⁵

Além da questão da formação de professores, há o problema da falta de aplicação adequada de recursos no setor educacional. Os governos, apesar da Constituição Federal assegurar que “a União aplicará nunca menos de 18%, o Distrito Federal, Estados e Municípios 25% no mínimo da receita de seus impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino,”⁶ preceito este, reforçado na LDB⁷, especialmente em relação à remuneração e ao aperfeiçoamento do pessoal docente, não têm cumprido esses e outros dispositivos legais, entre eles o que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).⁸

As pesquisas demonstram que as demandas sociais para a educação nos anos 90, têm sido historicamente reclamadas pela sociedade civil organizada há décadas,

o próprio Plano Nacional de Educação (PNE) recém-aprovado destaca o papel do *Manifesto dos Pioneiros da Educação* como marco dessa luta que iria conquistar amparo constitucional, pela primeira vez, na Carta de 1934 (art. 150). Desde aquela data, não apenas esta demanda não tem sido plenamente atendida, quanto

Mendonça; Amanda Avaro Alberto; Garcia de Resende; C. Nobre da Cunha; Pascoal Leme e Raul Gomes”. AZEVEDO, Fernando de. *A educação entre dois mundos*, pp. 55 e 56.

⁵ A luta pela valorização do magistério é fortalecida na década de 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, na qual foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, com sede na Universidade Federal de Goiás (UFG) em Goiânia.

⁶ Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988, art. 212.

⁷ Lei nº 9.394/96, arts. 68, 69 e 70.

⁸ “§ 1º - O Fundo referido neste artigo será composto por 15% de recursos: I – da parcela do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), devido ao Distrito Federal, aos Estados e Municípios, conforme dispõe o artigo 155, inciso II, combinado com o artigo 158, inciso IV, da Constituição Federal, de 5 de outubro 1988; II – do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE) e dos Municípios (FPM) previstos no artigo 159, inciso I, alíneas “a” e “b” da Constituição Federal, e no Sistema Tributário Nacional de que trata a lei 5.172, de 25 de outubro de 1966; e III – da parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) devida aos Estados e ao Distrito Federal, na forma do artigo 159, inciso II, da Constituição Federal e da Lei Complementar nº 61, de 26 de dezembro de 1989. Lei 9.424/1996, art. 1º”. DAVIES, Nicholas. *O FUNDEF e o orçamento da educação*: desvendando a caixa preta, p.100.

tem sido constante sua inscrição nas Constituições, impostas ou não, que o Brasil conheceu, a partir daquela época.⁹

Conforme os dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1996 o Brasil gastou em educação 5,0% do Produto Interno Bruto (PIB). Não é por acaso que uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação ao se referir ao financiamento e à gestão, assegura que é necessário “implementar mecanismos de fiscalização e controle que assegurem o rigoroso cumprimento do artigo 212 da Constituição Federal em termos de percentuais mínimos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino”.¹⁰

Em meio à problemática da educação contemporânea, há ainda que se destacar nos vários estados brasileiros questões já superadas em outros países, por exemplo, o trabalho do professor leigo na sala de aula. Uma realidade bastante comum na década de 90. Entretanto, quando o artigo 62 da LDB nº 9.394/96 “admite como formação mínima para as séries iniciais e para a educação infantil a oferecida em nível médio”, e as Disposições Transitórias da mesma lei determinam que até o final da “década da educação” em 2007, “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, percebe-se o porquê do aligeiramento com que estão sendo implementadas as políticas governamentais de formação dos profissionais da educação.

Acrescenta-se ainda nesse debate emblemático sobre os profissionais da educação a possibilidade legalizada da formação de professores se deslocar da Universidade, das Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação para os Institutos Superiores de Educação (ISE) como está proposto na Resolução CP nº 1 de 30 de setembro de 1999, a partir da criação do Curso Normal Superior (CNS), além do Decreto Presidencial nº

⁹ VALENTE, Ivan. *Plano Nacional de Educação*, p. 8.

¹⁰ Lei nº 10.172, item V.

3.276 de 06 de dezembro de 1999, que confere a este curso a responsabilidade “exclusiva”, depois alterada pelo Decreto nº 3.554/2000 para “preferencialmente”, pela formação de professores da educação básica; relegando e praticamente descredenciando, por sua vez, o histórico curso de licenciatura em pedagogia¹¹ em seus mais de 60 anos de existência.

A universidade, particularmente no que se refere ao ensino de graduação, não pode deixar de inserir-se no processo de discussão posto atualmente e de apresentar suas propostas na condução das políticas e das atividades voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Sobretudo é preciso repensar a formação de professores, no campo das políticas públicas sociais, em especial, a especificidade da formação no âmbito universitário.

Flexibilização e interdisciplinaridade¹² são eixos articuladores dos componentes curriculares, presentes nas propostas de reformas atuais da educação escolar, compreendidos como uma proposta de organização de conteúdos, a partir da realidade de cada instituição. Na flexibilização dos currículos, segundo os discursos oficiais, evidencia-se a importância de buscar e de permanentemente construir uma estrutura curricular capaz de incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social.

A tradição curricular americana, transferida para o Brasil, influenciou as origens do pensamento curricular brasileiro nos anos 20 e 30 do século XX, de certa forma propiciou a tendência de pensar o currículo relacionado à idéia de grade curricular. Nos dias atuais nossas grades, matrizes ou desenhos curriculares são verdadeiras “árvores de natal”

¹¹ SILVA, Carmem Silvia Bissolli. *Curso de pedagogia no Brasil: historia e identidade*, p. 26.

¹² FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*, p. 26.

disponíveis no “supermercado do conhecimento”.¹³ Uma noção curricular embasada na concepção taylorista-fordista do trabalho, que inevitavelmente acarreta a perda do fio condutor da questão da formação do profissional da educação.

Currículo não é apenas a grade. O currículo deve ser concebido como uma realidade articulada, na qual se busque, além da produção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades básicas e específicas e de atitudes formativas, de análise crítica e compreensão profunda da atuação do discente como futuro profissional e como membro participante da sociedade.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC),¹⁴ o Brasil possuía na década de 90, um quantitativo de 1.380.000 professores, dos quais 779.000 não possuíam curso superior; destes, 124.000 não concluíram o ensino fundamental. Dos cerca de 600.000 com ensino superior, 81.000 tinham licenciatura incompleta e quase 23.000 bacharéis lecionavam, mas não possuíam formação pedagógica.

Esse quadro explicita duas questões, a primeira, a urgência de ações governamentais articuladas às da sociedade civil; a outra, é que o alcance das políticas públicas do MEC que estão sendo implementadas atualmente via programas e projetos,¹⁵ voltam-se para a política de atendimento aos padrões

¹³ “As discussões e reformas do currículo em geral não vão além dos embates por ajustes na relação de disciplinas: acréscimo, retirada ou mudança na posição de cada uma na estruturação do currículo, modificação de seus pré-requisitos e co-requisitos e aumento de horas-aula. Apesar dos discursos em contrário, o currículo freqüentemente não passa de uma lista de disciplinas, ementas, créditos, horas-aula, verdadeiras “colchas de retalhos” e “árvores de natal”, expressões usadas por Bronislaw Malinowski e Joel Ulhôa, respectivamente, para se referir a uma visão analítica que reduz a cultura a um aglomerado de costumes e crenças e o currículo a um elenco variado de informações e disciplinas, no qual se tenta impingir quase tudo ao aluno, enfim, como um supermercado do conhecimento”. COELHO, Ildeu Moreira. *Diretrizes curriculares e ensino de graduação*, p. 8.

¹⁴ SEVERINO, Antonio Joaquim. *A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás*, p. 184.

¹⁵ Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Escola Ativa, Tv Escola, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), PCN em Ação, Proformação, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Alfabetização, Aceleração da Aprendizagem, Ética e Cidadania no Convívio Escolar, Arte e Educação, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (ENC).

internacionais das agências financiadoras¹⁶ e propulsoras de metas para a educação nos países, como definido na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), no Documento Econômico da CEPAL, no Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC) e nas Estratégias e Prioridades do Banco Mundial; e em consonância com a regulamentação da Lei 9.394/96.

A LDB, consubstanciada por legislação complementar (pareceres, resoluções, decretos), por exemplo, demarca a posição dos organismos internacionais que “promovem” a educação nessa década. Ela, “foi aprovada num cenário caracterizado, sobretudo, por uma rearticulação liberal conservadora balizada pela defesa do ideário da flexibilização, desregulamentação, privatização e, conseqüentemente, de reverência ao mercado”.¹⁷

Ao se referir à nova LDB, à política de formação de professores e às diretrizes curriculares para os cursos de graduação, Severino afirma que:

as diretrizes curriculares deverão se constituir também como referência para a configuração dos currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para a formação dos alunos da área em pauta. Tais conteúdos devem ser estabelecidos a partir das necessidades de formação de recursos humanos de cada área e coadunados com os objetivos estabelecidos em função dos perfis delineados. Embora a idéia seja de que esses conteúdos garantam uma uniformidade básica, obrigatória para todas as IES, pretende-se pelo menos 50% da carga horária mínima necessária para a obtenção do diploma seja livremente fixado pela instituição.¹⁸

Considerando-se a atualidade do debate sobre a formação de professores, o recorte que aqui se fez foi a partir de 1995, quando os

¹⁶ Cf. SHIROMA, Eneida Oto. Et alli. *Política educacional*, 2000.

¹⁷ DOURADO, Luiz F. *A formação inicial e continuada de professores e a educação a distância no Brasil: um caminho para a expansão da educação superior?*, p. 71

¹⁸ SEVERINO, Antonio Joaquim. *A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás*, pp. 181 e 182.

currículos de graduação, por conta da reforma da educação, se tornam questão central da política de formação dos profissionais da educação; destacando-se neste trabalho as proposições do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), o Relatório Jacques Delors para a UNESCO, as diretrizes da Secretaria de Ensino Superior (SESu) MEC, as políticas do Banco Mundial para a Educação Nacional e o Movimento dos Educadores representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) no contexto das transformações no mundo do trabalho.

As exigências feitas aos sistemas educativos são um fato mundial. São solicitações demandadas por todos os setores sociais, pais, adultos, trabalhadores, desempregados, empresas, coletividades locais, governos e, evidentemente crianças, pessoas jovens e adultas que estudam. Todos esperam resolver os problemas sociais através da educação. Se por um lado, a educação não pode mais assumir uma “missão redentora da sociedade”,¹⁹ por outro, ela não consegue atender a todos os anseios e então as esperanças dos seus interlocutores tornam-se desilusões.

No sentido definidor da política internacional, a comissão internacional sobre educação para o século XXI, Relatório Jacques Delors, recomenda que,

deve haver coerência entre as opções e as estratégias adotadas no espaço social e no tempo. Entre estas estratégias, a comissão inclui os recursos oferecidos pela sociedade da informação, assim como as possibilidades criadas pela inovação e pela descentralização. Mas tais estratégias supõem também uma regulamentação do conjunto da educação: é o papel que cabe ao político, a quem compete definir o futuro por uma visão a longo prazo assegurar ao mesmo tempo a estabilidade do sistema educativo e a sua capacidade de se reformar, garantir a coerência do conjunto,

¹⁹ Cf. LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*, 1994.

estabelecendo prioridades e, finalmente, abrir um verdadeiro debate da sociedade sobre as opções econômicas e financeiras.²⁰

A discussão sobre a reformulação curricular da graduação, em especial dos cursos de formação de professores, há décadas é um processo em andamento que, de certa maneira, se acelerou a partir da Lei nº 9.394/96 e do momento em que a Secretaria de Ensino Superior (SESu) MEC, através do Edital nº 04/97, solicitou às Instituições de Ensino Superior (IES) que fizessem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Com base nesses pressupostos, esse trabalho busca compreender o sentido das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, trabalhando o discurso, o conteúdo, os conceitos e as concepções, considerando que “os fatos e os documentos não falam por si, falam apenas quando o pesquisador os aborda e os interpreta, procurando compreender o pensamento que está por trás deles”.²¹ Pela exigência da conjuntura nossa referência é o contexto no qual estas se inserem nos anos 90, trabalhando-se com as palavras-chave formação, currículo, diretrizes curriculares, formação de professores.

Identificar os discursos, as concepções filosóficas, político-pedagógicas presentes nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, é o referencial para o entendimento da política de formação de professores nessa década, visando compreender por sua vez “o que” são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) como política governamental padronizada e homogeneizante, a partir da reflexão sobre a idéia de formação.

Para tornar compreensível nosso fazer, é necessário diferenciar o que se entende por avaliação de uma dada política pública e o que distingue as

²⁰ DELORS, Jacques. (Org.). *Educação um tesouro a descobrir*, p. 168.

²¹ FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e poder*. p. 7.

demais modalidades de avaliação (a avaliação política e a análise de políticas públicas). “Por avaliação política, entende-se a análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política; por análise de políticas públicas, entende-se o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas”.²² Nossa opção nesse estudo visa à análise, mesmo sabendo-se que somente a avaliação de programas será capaz de demonstrar a efetividade social de uma determinada política pública²³.

Refletir sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de graduação plena, é importante para a história da educação no momento em que a sociedade brasileira exige a definição de políticas para a formação de professores que contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Dois projetos distintos se contrapõem. Um, visto sob a lógica do poder constituído, que prioriza as políticas veiculadas pelos organismos internacionais procurando adequar a formação desses profissionais às demandas do mercado globalizado e, ao mesmo tempo, reproduzindo reformas curriculares implantadas em outros países. O outro projeto, pautado na demanda dos movimentos de defesa do magistério e do profissional da educação, incluindo-se aí o debate sobre a crise pela qual passa a profissão docente, levando-se em conta as especificidades dos projetos pedagógicos das instituições.

Somente quando se considera o contexto em que são produzidos tais discursos e os objetivos mais gerais de quem os elabora, é possível se estabelecer diferenças sutis ou fundamentais em suas

²² ARRETICHE, Marta T. S. *Tendências no estudo sobre avaliação*, p. 30

²³ “A avaliação de projetos sociais tem um papel central nesse processo de racionalização e é um elemento básico do planejamento. Não é possível que estes sejam eficazes e eficientes se não forem avaliados os resultados de sua aplicação. Por isso, dispor de avaliação *ex-post* de projetos em curso ou já realizados é fundamental para melhorar os modelos. Deste modo, a avaliação *ex-ante* permite escolher a melhor opção dos programas e projetos nos quais se concretizam as políticas. Entretanto, na América Latina, a avaliação dos programas sociais não é freqüente, para não dizer excepcional e, em geral, os atores sociais envolvidos são refratários a avaliar o que realizam”. COHEN, Ernesto & FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*, p. 15

afirmativas, argumentos e formas de análise. ... O discurso acadêmico é legitimado pela voz autorizada de pesquisadores e professores universitários. Da mesma forma, o oficial é legitimado pelo poder legal e político investido naqueles que participam da administração pública. Ambos compartilham de um mesmo objetivo, o interesse em se tornarem legitimados pela audiência a que se dirigem.²⁴

Tendo como eixo articulador a questão da formação, essa dissertação está estruturada em quatro capítulos, baseados no debate sobre a formação de professores da educação básica nos anos 90 no Brasil.

O primeiro capítulo examina a construção histórica do sentido da formação humana. Busca na formação do homem grego e nas origens da educação clássica, a idéia de formação, uma vez que a educação na Antiguidade não deixa indiferente a cultura moderna. A *paidéia* retrata nossa tradição pedagógica. A partir desse pressuposto esboça-se uma discussão sobre escola e cultura e a universidade.

O segundo, trata da política curricular adotada no Brasil como mecanismo de formação. Aborda os princípios da reforma educacional implementada pelo Governo Federal via organismos internacionais e o posicionamento das universidades públicas brasileiras nos fóruns que têm apresentado um plano nacional para a graduação fundamentado no currículo entendido como expressão do projeto pedagógico-curricular da formação de professores.

A partir do modelo de formação que configura a reforma da educação básica no Brasil, o terceiro capítulo, trata da educação básica e a MEC-anização da formação docente, que visa a implantação de um currículo nacional, conforme os ideais das reformas educacionais implantadas em outros países e desencadeadas a partir da Conferência de Educação para Todos.

²⁴ SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Identidade docente em tempos de educação inclusiva*, p. 159.

O quarto capítulo apresenta a trajetória anterior à aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores e faz-se a análise documental das diretrizes curriculares na busca de apreender o sentido da formação expresso nas políticas governamentais dos anos 90 no Brasil. Apresenta o discurso dos conselhos de ensino, pesquisa e extensão, das associações dos profissionais da educação, das entidades representativas dos professores, das congregações de cursos e dos fóruns de professores, presente nos manifestos e moções em defesa da educação pública e pela valorização do magistério.

A reforma da educação na década de 90, a política de formação do Governo Federal e a configuração dos *curricula* são apresentadas a partir de dois projetos diferentes que objetivam indicar princípios para o trabalho da escola na perspectiva de meio educativo com finalidades culturais e da universidade como instituição responsável, por excelência, da formação de professores.

Um dos projetos defende a idéia de implantação de um currículo nacional, através da matriz pré-configurada e aderente às últimas transformações político-econômicas e culturais do mundo da economia chamado globalizado, sob a influência dos arautos da reforma: Jacques Delors, C. Cöll, Ph. Perrenoud, A. Zabala, A. Nóvoa, J. Santomé, J. Sacristán, F. Hernández, D. Schön, representantes das reformas curriculares de outros países. O outro projeto é representante do movimento histórico das entidades e associações ligadas aos profissionais da educação brasileira.

Capítulo 1

A educação e o sentido da formação humana.

Presente na tradição ocidental desde a constituição das *pólis* gregas, o problema da formação humana assumiu dimensões e sentidos diferentes ao longo da história, em especial na Grécia Clássica²⁵, na Idade Média, incluindo o chamado Renascimento, e no Século das Luzes. No século XX, sobretudo no Brasil, a educação tornou-se praticamente sinônimo de escola que, desde o início da Idade Moderna, vem ganhando uma importância cada vez maior na existência dos indivíduos. Educar passou a ser equivalente a escolarizar e escolarização se confunde com profissionalização. No momento em que o debate dessas questões se põe para a sociedade como um todo, é necessário pensarmos a formação para além da concepção de cursos de atualização de complementação pedagógica e profissional, ou seja, pensá-la como humanização.

Fortalecer a discussão sobre o homem, parece-nos ser de grande valia neste momento da história da educação brasileira. Contrariando a racionalidade técnica, o estudo do humano ajuda a entender um mundo que se desumaniza a cada nova invenção tecnológica. Nesse sentido, o presente estudo trabalha a formação dos profissionais da educação fundamentada em bases humanísticas, entendida aqui diferentemente de humanismo, ao se levantar a questão da educação e o sentido da formação humana.

²⁵ "Clássica, é a fase em que ocorreu uma depuração, superando os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala da cultura greco-romana como sendo clássica". SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, p. 25.

A forma contemporânea do capitalismo, o sistema neoliberal, na acepção da racionalidade técnica, se caracteriza pela análise dos problemas sociais segundo as forças econômicas,

essa postura consiste em fazer com que o jogo do mercado seja considerado a última *ratio*, ou seja, o fundamento de toda a racionalidade. Quando você quer saber se algo é ou não racional, (para decidir a racionalidade de alguma coisa, de uma ação, de uma instituição...), toma-se como critério o modo de inserção disso que está examinando no jogo do mercado. O mercado, portanto, se tornou não só o fim da história, a fatalidade humana e a naturalização das relações sociais, mas também o cerne onde se decide o que é racional e o que é irracional.²⁶

Compreendemos a educação como “*pro-jeto*”²⁷ de formação, capaz de redimensionar o entendimento do que seja a formação humana, o educativo, o pedagógico em sua expressão mais ampla. A compreensão da dinâmica da formação dos seres humanos, dos processos civilizatórios e culturais fazem parte das preocupações da pedagogia.

O que é formação? O que é constitutivo da humanização das pessoas? Até que ponto instituições de ensino superior (IES) contribuem para essa formação e essa humanização? Estas são questões que devem ser refletidas no processo de formação docente pois a humanização como projeto é o ponto de partida de toda ação pedagógica, fora ou dentro da escola ou da universidade.

Na discussão sobre formação humana se faz necessário entendermos a concepção de humanismo, uma vez que,

a idéia de humanismo ou a expressão “humanismo” aparece tardiamente na história do pensamento, na história das idéias. Ela vai surgindo em finais do século XIX e no correr do século XX. E é usada, inicialmente, para se referir a um acontecimento histórico

²⁶ CHAUI, Marilena de Souza. *As humanidades contra o humanismo*, p. 16.

²⁷ A expressão “pro-jeto” empregada no sentido originário do latim *projectus*, que significa lançar para frente.

muito preciso, muito determinado, que é a cultura da Renascença.²⁸

Na trajetória da Grécia Clássica para Roma, *Studia humanitatis*, na tradição que remonta a Cícero, indicam os estudos de valores considerados essencialmente humanos, a “humanidade”, no sentido adotado pelo pensamento helenístico. Nessa medida, se referem à história, à poesia, à retórica, à gramática e à filosofia moral que, no ensino escolástico, eram relegados a um segundo plano. O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas a *humanitas*, no sentido literal de humanidade, como cultura universalizada. Os humanistas idealizaram a Antiguidade, reinventaram-na, criando, num certo sentido, o modelo que depois tratariam de imitar, em especial quanto à forma e ao estilo.

Nosso propósito é valorizar a atualidade e a importância dessa discussão, sem a preocupação de responder as questões formuladas em torno da idéia de formação. Partimos da *paidéia* grega, pois o conhecimento essencial da formação grega constitui um fundamento indispensável para o conhecimento da educação contemporânea, além do que “uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior”.²⁹

Refletir a educação no sentido da formação humana e nela assumir a importância de entender a ação pedagógica, remete-nos às questões históricas da educação ocidental e nesse sentido à formação do homem grego.

Ao analisarmos os aspectos essenciais da formação clássica, ampliaremos a possibilidade de entendimento do sentido da educação na sociedade contemporânea. A formação dos gregos constitui-se de enfoques distintos, porém se apresenta de forma consciente, contribuindo para a

²⁸ CHAUI, Marilena de Souza. *As humanidades contra o humanismo*, p. 26

²⁹ JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*, p. 3.

mudança da natureza física do homem e de suas qualidades buscando a ascensão de suas capacidades.

Os gregos caracterizaram pela primeira vez a educação como ação consciente e, nesse sentido, a este tipo de educação se pode aplicar com propriedade a palavra formação. A educação é então considerada como força propulsora da própria vida, o que possibilita entender a prática educativa inerente ao homem, que não se restringe aos fatores individuais do ser, mas de forma abrangente e extensiva, refere-se à humanidade como um todo. Diante disso, o termo *paidéia* para o grego, significa a busca da *areté* por parte de todos os pertencentes à sociedade, de modo que pudessem se reconhecer como responsáveis e realizadores dos valores políticos.

Para o grego, a existência humana se baseia na vida virtuosa, na excelência moral, na igualdade de todos os cidadãos. Nesse sentido,

areté significa capacidade, qualidade, mérito, valor que faz de um indivíduo o mais excelente, o coloca num patamar de excelência corporal, intelectual, psíquica, ética, moral, política, artística. Refere-se, pois, à perfeição com que o objeto realiza a finalidade para a qual foi concebido e produzido e sobretudo a uma certa qualidade presente no homem, àquilo que constitui um ideal de excelência para os membros da *pólis* e, portanto, para todos os humanos, ideal a ser observado e perseguido na educação (*paidéia*) de todos os *políticos* (membros do corpo *político*), na formação de todos como *áristos*, os melhores, os excelentes. A tradução usual por *virtude*, termo que em português é bastante vago e ambíguo, é sugerida pela tradução latina de *areté* por *virtus* que significa força, vigor, coragem, virtude, mérito, perfeição moral.³⁰

A questão sobre como formar os jovens e o que lhes deveria ser ensinado para alcançarem a virtude sempre esteve presente na filosofia grega do período clássico. *Paidéia* e *areté*, educação e virtude, não estavam desvinculadas, assim como sociedade e cultura eram indissociáveis da formação do homem e do cidadão das *pólis* gregas.

³⁰ COELHO, Ildeu Moreira. *Filosofia e educação*, p. 23.

Os gregos buscavam por meio da educação o ideal de excelência e de perfeição para o homem, as instituições e a cidade. Platão elevou a *paidéia* a seu ápice, ao considerar que “apenas o filósofo, amigo do saber, possui as virtudes necessárias ao governo justo, é capaz de ser guardião e comandar a cidade, educar seus cidadãos”.³¹

A educação grega não se confunde com levar o conhecimento de fora para dentro dos educandos, mas desperta no indivíduo o que ele já sabe, proporcionando ao corpo e à alma a realização do bem e da beleza que eles possuem e não tiveram ocasião de manifestar. A formação manifesta-se na forma integral do homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior. Consistindo na formação do homem, a educação clássica visa formar o homem por inteiro, e supõe sempre uma disciplina.

Na sociedade grega, a disciplina consciente não é uma forma coercitiva de unificação dos cidadãos. Ela constitui-se na efetivação da própria *pólis*, sua formação é decorrente do processo de desenvolvimento da organização social do povo grego, pois a cidade contribui para a nova maneira de pensar e de conceber o mundo. Conforme Marrou, a história da educação antiga expressa de certa forma, “a evolução de uma cultura de nobres guerreiros para uma cultura de escribas”.³²

A origem da *pólis* é demarcada pelas transformações políticas, pelas sucessivas invasões de povos variados que constituem a civilização helênica. A realeza desaparece e o poder político passa a ser controlado por uma aristocracia de ricos proprietários de terras, resultando no fim da unidade política, sem a qual a sociedade passa a ser vista como lugar de desordem, de conflitos entre a aristocracia e as camadas mais pobres da população. No

³¹ “O guardião reúne em si as qualidades opostas da mansidão e da impetuosidade. Essa combinação pode ser observada no cão. Deves ter observado que os cães de raça têm como tendência inata a de serem perfeitamente mansos para com as pessoas da família e os seus conhecidos, enquanto com os estranhos sucede o contrário”. PLATÃO. *Diálogos III: a República*, pp. 44 e 45.

³² MARROU, Henri-Iréné. *História da educação na antiguidade*, p. 7.

intuito de recuperar a ordem e a harmonia perdidas, como forma de preservar a unidade e a coesão da comunidade sem a presença do rei, impõe-se a organização da *pólis*.

Essa nova forma de organização social e política, a *pólis*, torna a todos, com exceção dos escravos e dos estrangeiros, iguais. Os gregos não dissociam o homem do cidadão entre eles, como lembra Vernant “a *phrónesis*, a *reflexão*, é o privilegio dos homens livres que exercem correlativamente sua razão e seus direitos cívicos”.³³ Essa revolução política desenvolveu o pensamento humano e com isso o ideal de humanidade que, para o grego, vinculava-se ao nascimento da *pólis*. *Pólis* que se constitui na *agorá*, praça pública, lugar onde o cidadão expressa sua individualidade através do debate. É a instauração dessa ordem humana que dá origem ao cidadão da *pólis*, figura inexistente no mundo coletivista da tribo.

Os que compõem a cidade, por mais diferentes que sejam por sua origem, sua classe, sua função, aparecem de uma certa maneira “semelhantes” uns aos outros. Esta semelhança cria a unidade da *pólis*, porque, para os gregos, só os semelhantes podem encontrar-se mutuamente unidos pela *Philia*, associados numa mesma comunidade. O vínculo do homem com o homem vai tomar assim, no esquema da cidade, a forma de uma relação recíproca, reversível, substituindo as relações hierárquicas de submissão e de domínio. Todos os que participam do Estado vão definir-se como *Hómoioi*, semelhantes, depois, de maneira mais abstrata, como os *Isoi*, iguais. Apesar de tudo o que os opõe no concreto da vida social, os cidadãos se concebem, no plano político, como unidades permutáveis no interior de um sistema cuja lei é o equilíbrio, cuja norma é a igualdade.³⁴

Marrou ao se referir à formação do homem grego, categoriza a Grécia clássica como o berço da civilização ocidental, dado que a proposta de educação do homem como membro de uma cultura foi apresentada primeiramente pelos gregos como *paidéia*.

³³ VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*, p. 104.

³⁴ VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*, p.49

A história da educação na Antiguidade não pode deixar indiferente nossa cultura moderna: ela retraza as origens diretas de nossa própria tradição pedagógica. Somos greco-latinos: o essencial da nossa civilização veio da deles: isto é verdadeiro, num grau eminente, para nosso sistema de educação.³⁵

O conhecimento da educação antiga não deve constituir um fim em si: deve converter-se numa das fontes onde possa abeberar-se a cultura do nosso tempo. A esta importa tomar consciência das origens diretas de sua tradição pedagógica, como meio de aliviar-se e aliviar-nos do peso do determinismo histórico.

A crise da idéia de formação, expressa a crise da sociedade moderna, ou seja, a educação já não possui o sentido de formação da consciência de si, mas a idéia de subjetividade da sociedade capitalista burguesa.

Na discussão de formação, Chauí (*apud* Santos) apresenta a idéia central presente nos trabalhos de alguns dos pensadores clássicos, ao afirmar que,

quem lê o Emílio de Rousseau, O que são as luzes? de Kant, a Fenomenologia do Espírito de Hegel, A Educação para a Liberdade de Dewey, as propostas de Escola Nova e da Escola Ativa, as de Summer Hill ou as de Freinet, para não mencionar a República de Platão, os Dos Ofícios de Cícero e o *De Magistro* de Santo Agostinho, há de perceber que a idéia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica, de sorte que esta não pode ser compreendida sem a compreensão do papel atribuído ao pedagogo com relação à sociedade, à política e ao saber. Lembradas estas obviedades, a questão colocada, o que é formar?, permanece inteiramente aberta à procura de resposta.³⁶

Na sociedade contemporânea identifica-se, em algumas práticas e discursos, a idéia de formação integral do homem, por exemplo na LDB, que

³⁵ MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*, p. 4

³⁶ SANTOS, Gislene Aparecida dos. *Apresentação*, p. 9

traz uma certa idéia de formação quando assegura que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.³⁷

Na atualidade há necessidade de compreender como estes princípios acontecem na educação básica e na escola, e entender como estão postos na formação de professores, em seu tempo e espaço histórico-sociais no contexto da sociedade capitalista.

A formação do homem, do cidadão, entendida como excelência e perfeição, não pode ser tão somente considerada uma meta de política pública, mas processo de formação visto como meio, princípio, forma e ação. Nesse sentido como as ações desenvolvidas pela escola, pela universidade tem propiciado esta prática?

Na reflexão a seguir, identifica-se a contradição na formação de cidadãos atualmente pois,

para que a escola seja inspiradora de valores éticos é preciso que ela também seja um espaço ético, operando por meios éticos. De acordo com os clássicos, isso não poderia ocorrer de outro modo (embora saibamos que eles jamais pensariam na escola como o lugar ideal de formação do cidadão). Contudo, considerando-se que a escola de hoje pretende ocupar o lugar da política e da *paidéia* de ontem, cabe-nos perguntar se os professores estariam habilitados à educação para a cidadania, para a formação do homem justo, belo e bom. Pensemos. Seria possível cobrar dos “profissionais da educação” que eles sejam, de fato, agentes da ética e da cidadania ao imaginarmos um professor que não compartilhe do ideal da tolerância, que não compreenda as especificidades étnicas de cada povo, que não respeite as necessidades especiais de alguns alunos, que ele próprio não respeite valores, esteja despreocupado com direitos e menos ainda com a cidadania e se encontre em sala de aula, “ensinando” o respeito mútuo, a tolerância, a ética e como ser cidadão?³⁸

³⁷ Lei 9.394/96, art. 2º.

³⁸ SANTOS, Gislene Aparecida dos. *Ética, formação, cidadania: a educação e as nossas ilusões*. p. 152.

Na educação helenística encontramos o sentido da educação. A partir desta se desenvolveu a tradição pedagógica da Antiguidade, uma vez que ela está voltada para a formação do homem.

Conforme Marrou, a educação clássica visa “formar o homem por inteiro, corpo e alma, sensibilidade e razão, caráter e espírito”.³⁹

Na educação grega a formação é entendida essencialmente como formação moral. Por volta do século V a.C. é criada a palavra *paidéia* que, de início, significava apenas criação dos meninos (*pais, paidós, criança*), mas com o tempo adquire nuances que a tornam intraduzível.

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de emprega-los todos de uma só vez.⁴⁰

A palavra *paidagogos* significa literalmente aquele que conduz a criança (*agogós, “que conduz”*), no caso o escravo que acompanha a criança à escola. Com a evolução o termo pedagogia passou a significar toda teoria sobre educação. Nesse sentido os gregos são considerados os iniciadores da ação pedagógica, ao discutirem os fins da *paidéia*, o que tem influenciado durante séculos a cultura ocidental.

Bem significativa, a este respeito, é a evolução semântica (estimulada desde o período helenístico) que conduziu o termo “pedagogo” a seu sentido atual de “educador”: na formação da infância este humilde servo desempenhava, efetivamente, um papel mais importante que o mestre-escola; este último é apenas um técnico, adstrito a um setor limitado da inteligência; o pedagogo, ao contrário, acompanha a criança o dia inteiro, inicia-a nas boas maneiras e na virtude, ensina-a a conduzir-se no mundo e na vida (o que importa mais do que saber lê ...). Entre nós,

³⁹ MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*, p. 342.

⁴⁰ JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*, p. 1.

modernos, é a escola o fator decisivo da educação; entre os gregos da Antigüidade, o fator decisivo é o meio social em que a criança cresce: família, ambiente doméstico, círculo de relações.⁴¹

O pedagogo é aquele que conduz à *palestra*⁴². As primeiras escolas, *scholé*⁴³, começam a aparecer com o advento das *póleis* e somente no período clássico, sobretudo em Atenas, a instituição escolar se estabelece.

A importância atualmente dada à escola como principal responsável pela educação, não condiz com o pensamento grego. Para os gregos o aspecto decisivo era o meio social em que a criança convivía e se desenvolvia. Antes de qualquer outra preocupação, a pedagogia clássica interessa-se pelo homem⁴⁴ em si, circunscrito em seu meio social, não pelo técnico apto a desenvolver uma tarefa específica, como a nossa educação na atualidade ao voltar-se quase que exclusivamente para a tarefa de formar especialistas.

Segundo Marrou,

é dos antigos que nos vem a noção tradicional de cultura geral ... a educação clássica gaba-se de proporcionar uma formação-modelo, ao mesmo tempo geral e comum. Busca desenvolver, sem atrofiar nenhuma, todas as virtualidades do ser humano, tornando-o, assim, capaz de bem desempenhar o papel que a vida, as imposições sociais ou sua livre vocação venham a exigir-lhe mais tarde. O produto ideal de uma tal educação é, de certo modo, um complexo humano indiferenciado, mas de excelente qualidade intrínseca, apto a obedecer a todas as injunções do espírito ou da conjuntura. ... Cultura geral, mas também cultura comum: justamente por conduzir a tudo, ela convém a todos e constitui, destarte, um poderoso fator de unidade entre os homens.⁴⁵

⁴¹ MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*, pp. 345 e 346.

⁴² Palestra: de *palaistra*, "lugar onde se luta", *palaio*, "eu luto".

⁴³ *Scholé* inicialmente significa "o lugar do ócio". Na sociedade escravagista grega, o ócio digno significa a disponibilidade de gozar do tempo livre, privilégio daqueles que não precisam se preocupar com a própria subsistência.

⁴⁴ "O grego possui três termos para se referir aos seres humanos. O termo *anér* é homem (sem oposição aos deuses), varão, homem feito, guerreiro. Os termos *anér*, *andros*, e *gyné*, que deram origem em português a andrologia e ginecologia, por exemplo, se referem, respectivamente, ao homem e à mulher, aos humanos em sua diferenciação sexual. O substantivo *ánthropos*, entretanto, se refere ao homem em sentido genérico, ao gênero humano como diferente dos animais, aos humanos por oposição ao divino, aos homens e às mulheres, independentemente de diferença sexual. Assim para se referir aos humanos em geral, os gregos não precisavam dizer *anér* (homem) e *gyné* (mulher), pois o termo *ánthropos* englobava todo o gênero humano". COELHO, Ildeu Moreira. *Filosofia e educação*, p. 22.

⁴⁵ MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*, p. 348.

A educação na Antiguidade oriental, por exemplo, vinculada à religião, não produziu reflexão enquanto saber e prática. É a forma pela qual se repassa o saber do passado, por meio do escriba, sacerdote ou mago. Na Grécia Clássica, pelo contrário, há uma ruptura com as explicações míticas e a invenção da razão, no sentido de explicações dos fenômenos pela ótica humana e não mais divina. Nesse sentido, o espírito de autonomia e liberdade se desenvolve, tornando o homem cidadão, aquele que produz a cultura da cidade e não está preso a um destino traçado, mas é capaz de projeto, de utopia.

O nível de consciência de si mesmo atingido pelos gregos não ocorrera até então nas demais sociedades. A frase socrática “só sei que nada sei” representa a gênese da sabedoria. O reconhecimento da própria ignorância, atitude filosófica, nos faz superar o senso comum, o pré-concebido e atingir o conhecimento metódico, rigoroso e racional dos fenômenos. Esta “pedagogia socrática” está presente no método maiêutico (*maieutiké*), no sentido de fazer com que os jovens que o procuravam dessem à luz novas idéias. Todo esse trabalho, no entanto, não tem um objetivo puramente intelectual. O que Sócrates pretendia, conforme afirmam os historiadores, usando a máxima “conhece-te a ti mesmo”, é o reto conhecimento das virtudes humanas, a fim de se poder levar uma vida igualmente reta. A filosofia favorece portanto a vida moral do homem, porque conhecer o bem e praticá-lo são ações de um mesmo ato, assim como a maldade provém da ignorância, já que na filosofia socrática ninguém é mau voluntariamente. É chamada de intelectualismo ético a filosofia socrática que identifica o sábio e o homem virtuoso.

Em *A República*, no Livro VII, Platão trabalha o “mito” da caverna, explica a sua teoria do conhecimento. Nesse relato, homens se encontram

acorrentados em uma caverna desde a infância, de tal forma que, não podendo se voltar para a entrada apenas enxergam o fundo da caverna. Aí são projetadas as *sombras das coisas* que passam às suas costas, onde há uma fogueira. Se um desses homens conseguisse se soltar das correntes para contemplar, à luz do dia, os *verdadeiros objetos*, quando regressasse para contar o que vira, não mereceria o crédito de seus antigos companheiros, que o tomariam por louco.

Essas questões da educação na Antigüidade, nos fazem entender que provavelmente nenhuma outra civilização soube valorizar a educação quanto os gregos.

Além de criarem a razão, a política e a democracia, os gregos valorizaram a educação, entendida não como escola, instrumentalização de crianças e jovens para o exercício de funções e atividades específicas, mas como *paidéia*, cultura, ideal de excelência, trabalho de purificação e elevação da alma à mais alta perfeição. ... A educação não é algo que se acrescenta ao indivíduo, a sua existência, de fora para dentro, mas sim um convite à liberdade. Como chamamento à autonomia, ao equilíbrio, a *paidéia* parte do reconhecimento de que a natureza (*phýsis*) é governada por normas e leis que extrapolam a subjetividade. Não visa cultivar a individualidade, a subjetividade, mas orientar o ser humano, o educando, num sentido que, juntamente com os meios, é apreendido como justo e legítimo. Em Platão, Aristóteles e Santo Agostinho, por exemplo, mais do que a personalidade do professor e a força da tradição é a autoridade da razão, da verdade, que se impõe ao educando. A formação proporcionada por essa educação deve ajudar-nos a ver o que é o ser, a essência do existente, a dominar o animal, o bárbaro que há em cada um de nós, a superar os limites e a atingir a plena realização das possibilidades. O conhecimento do mundo, das coisas, do real, de certo modo incorpora a forma, a perfeição da realidade conhecida, àquele que a conhece.⁴⁶

Nos tempos atuais, contrariamente ao pensamento grego, a forma como está estruturada e funcionando a escola, faz do trabalho educativo uma

⁴⁶ COELHO, Ildeu Moreira. *Filosofia e educação*, pp. 45 e 48-49.

rotina cansativa, preocupando-se com questões acessórias da educação em detrimento das nucleares,

escrevemos e falamos “educação”, mas lemos e entendemos “escola”. Nossos problemas de educação na verdade não passam de problemas de escola. O próprio Ministério da Educação não vai além da escola, nada mais é do que um Ministério das Escolas, ou melhor, Ministério das Coisas das Escolas. E então, educar, formar, escolarizar e ensinar se tornam sinônimos de transmitir informações, repassar, socializar saberes prontos, sistematizados, a serem apropriados e consumidos, bem como de profissionalizar, instrumentalizar os alunos para enfrentarem a vida, o mundo do trabalho, o mercado ... É preciso saber o que é a educação, qual sua natureza e sentido.⁴⁷

A educação é um fenômeno eminentemente humano, assim sendo, entender a natureza da educação passa necessariamente pelo entendimento da natureza humana. O que diferencia os homens dos demais seres vivos? As respostas a estas indagações são de certa forma, conhecidas, mas a compreensão de que diferentemente dos outros animais que se adaptam à realidade natural, tendo a sua existência garantida naturalmente, é necessário refletirmos que o ser humano necessita produzir continuamente sua própria existência, sua história. Para tanto, em lugar de adaptar-se à natureza, com seu trabalho ele transforma-a e faz cultura.

Afirmar que a educação é um fazer humano, é dizer que ela é uma necessidade do e para o processo de trabalho material e não-material. A categoria trabalho, contribui para a compreensão da natureza da educação, sua especificidade.

O trabalho material garante a subsistência, a produção de bens de consumo, atividade que se dá na sociedade capitalista conforme a acepção marxista, pelo “trabalho alienado”, separando o produtor do seu produto. No trabalho não-material, isto é, produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, o produto não se separa do ato da produção. É nessa segunda

⁴⁷ COELHO, Ildeu Moreira. *Avaliação institucional na universidade pública*, pp. 55 e 59.

modalidade de trabalho não-material que a educação se constitui. A educação não se reduz ao ensino, apesar deste ser inseparável do processo educativo que, como tal, participa da natureza própria do fenômeno sócio-cultural. A atividade de ensino, por exemplo, é uma construção coletiva de seus agentes, isto é, o ato de ministrar aula é indissociável da produção deste próprio ato.

A educação, na perspectiva crítica caracteriza-se pela abordagem formativa, esclarecedora e emancipatória. À pergunta dirigida muito mais para o “para que educação?” e nem tanto para “o que é a educação?” nos conduz à reflexão “para onde a educação deve conduzir?”. A esse respeito Adorno, responde que,

evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.⁴⁸

A relação escola e cultura, deve nos levar ao entendimento de que a educação crítica constitui a base da formação emancipativa e emancipatória nos termos da formação cultural da pessoa.

A especificidade do trabalho da escola é o saber metódico, sistematizado, rigoroso. Os gregos utilizam três palavras ao se referirem ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sophía* e *epistéme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sophía* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida, e que se manifesta como prudência e conhecimento teórico elevado à perfeição. É

⁴⁸ ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*, pp. 141 e 142.

nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *epistéme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado, rigoroso. Conseqüentemente, se do ponto de vista da *sophía* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *epistéme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

São constitutivas da educação como *práxis* as dimensões da economia, da política, da cultura, da arte, da ética, da comunicação, da cidadania, da solidariedade, da afetividade, da paixão, da utopia, do sonho, do imaginário, do prazer. A abertura a essas dimensões passa necessariamente pela elevação cultural de todos os seres humanos, pela cultura entendida, não como coisa, objeto de consumo e diversão, mas como criação cultural e fruição.⁴⁹

Ao se pensar a questão do conhecimento na escola, na universidade, é importante refletir sobre seu processo de construção, a partir do entendimento da relação entre educação e sociedade. Sem esse conhecimento é difícil o entendimento da prática pedagógica. Uma proposta pedagógica é uma opção basicamenté entre dois aspectos: a transmissão do saber instituído ou o trabalho pedagógico no plano do instituinte. Em uma ou em outra opção, perpassam aspectos epistemológicos que definem processos metodológicos, caracterizam diferentes processos de pensamento e contextualiza o fazer do professor. Apesar do texto constitucional propor a indissociabilidade entre ensino e a pesquisa na universidade, ela em geral fica circunscrita à esfera da pós-graduação.

Diante dessa realidade, impõe-se o desafio de trabalhar o saber como processo, relação, de forma que contribua para a autonomia pessoal, intelectual, social e política de educandos e educadores.

Uma das funções sociais da escola e tarefa da universidade é, pois, tornar possível o acesso ao saber, aos conceitos e métodos e aos processos

⁴⁹ COELHO, Ildeu Moreira. *Educação, cultura e escola*, p. 20.

históricos de sua constituição. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. A primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é a linguagem, a comunicação. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Estão aí questões fundamentais a serem trabalhadas na escola básica.

Ao se conceber a escola, a universidade como *locus* de acesso à educação formal, entendemos que seu dever não é tão somente a transmissão e a produção da cultura. O que significa a palavra cultura, quando se fala da educação como processo de transmissão cultural? A cultura é trabalho do homem, seja na sua forma individual ou coletiva que determina seu comportamento e explica suas realizações. Enquanto processo de criação, a cultura é resultante da experiência histórica de geração a geração. A partir da compreensão do conceito de cultura entende-se a natureza humana.

A escola, da alfabetização à universidade, possui um sentido humano e sócio-cultural bem mais amplo, fundamental e rico, que concepções e práticas ingênuas, simplistas e ligadas à dominação e à exclusão não conseguem apreender. É preciso, pois, pensá-la e recriá-la antes de tudo como instituição de cultura e de civilização de todos os homens e mulheres, das sociedades e da humanidade, inserindo-a no processo cultural, na dinâmica da sociedade e na luta política mais ampla. Sem dúvida, a escola deve ensinar os estudantes a dominarem a leitura, a escrita, a ciência e a tecnologia; a entenderem e a pensarem, de forma crítica, com rigor e radicalidade, a natureza, a sociedade, o saber. Mas deve também inseri-los no universo do simbólico, das letras, das artes e da filosofia, formá-los para a liberdade, a igualdade, a justiça, a solidariedade, a convivência coletiva, a paz.⁵⁰

Na sociedade moderna, a cultura é entendida em sentido genérico, significando a totalidade das características de uma realidade social, ou como conhecimento que uma determinada sociedade, povo, nação ou grupo social possuem da realidade. Como dimensão dinâmica, criadora, processo social, a

⁵⁰ COELHO, Ildeu Moreira. *Educação, cultura e escola*, pp. 22 e 23.

cultura é construção histórica que não decorre de fatos naturais nem de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é ação coletiva da vida humana.

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque “subjetivista” da subjetividade na sociedade capitalista burguesa.⁵¹

Embora compreensível a relação interdependente entre cultura e educação, no processo educacional acontece sempre uma seletividade cultural. A educação escolar trabalha fragmentos culturais e, no transcorrer da história da humanidade, parte da herança cultural é mantida e a outra esquecida.

A cultura não existe em seres humanos genéricos, em situações abstratas, mas em homens e mulheres concretos, pertencentes a este ou àquele povo, a esta ou àquela classe, em determinado território, num regime político qualquer, dentro desta ou daquela realidade econômica. Somente se poderá conceituar cultura como auto-realização da pessoa humana no seu mundo, numa interação dialética entre os dois, sempre em dimensão social. Como prática social, ela não se cristaliza apenas no plano de conhecimento teórico, mas também no da sensibilidade, da ação e da comunicação. Na verdade, o ser humano não se caracteriza, exclusivamente, como conhecedor de dados e informações culturais, sendo também e sobretudo um agente de cultura, ainda que, muitas vezes, não tenha consciência disso. E agente cultural de atividade incessante, em qualquer ação por ele implementada.

Dentre as inúmeras acepções de cultura, é muito comum entendê-la como desenvolvimento da pessoa ou da humanidade em geral, ou ainda como acervo, transmissão espontânea ou dirigida de valores e conhecimentos. Desde a Antigüidade clássica e a Idade Média o ideal da *paidéia* ou

⁵¹ ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*, p. 16.

humanitas era apresentado como proposta de aperfeiçoamento pleno da pessoa, incluindo-se não apenas a educação das faculdades intelectuais, mas também das morais, religiosas e corporais. Esse sentido humanizante de cultura floresceu entre os romanos, a partir do cuidado com a terra, a “agricultura”, isto é, o trabalho e o cultivo do campo.

Essa visão clássica, típica das “humanidades”, estudo próprio do homem livre, educado nas “artes liberais”, foi assumida pelo cristianismo e veio a prevalecer na Idade Média, englobando então tudo aquilo que faz o homem superior aos animais e aos “bárbaros” e idealmente vinculado a todos os seus semelhantes. No Iluminismo, a noção de cultura passou a ser o conjunto dos modos do viver civilizado.

A educação escolar reorganiza e reestrutura a cultura. Daí as dificuldades desse processo, em especial, quando se pensa como Arendt interpretada por Forquin, ao considerar que,

existe assim uma espécie de incompatibilidade estrutural entre o espírito da modernidade e a justificação da educação como tradição e transmissão cultural. Hannah Arendt formula esta contradição em termos particularmente fortes quando ela observa que a educação, que por natureza supõe a autoridade e a tradição, deve se exercer hoje num mundo que não está mais estruturado pela autoridade nem contido pela tradição. A intenção educativa encontra-se assim como que paralisada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade. E no entanto a continuação do mundo é uma necessidade absoluta, que supõe que as novas gerações substituam as gerações antigas e se reconheçam numa herança. Esta exigência categórica significa que não podemos nos satisfazer com um discurso pedagógico puramente “instrumentalista”, que atribuiria como único alvo para a educação formar espíritos ágeis e personalidades adaptáveis, capazes de respostas “flexíveis” e preparadas para qualquer eventualidade. Do mesmo modo, se a autonomia da pessoa é um fim em si, incondicionalmente desejável, uma pedagogia que pretendesse apoiar ou favorecer esta autonomia com base numa negação do imperativo da cultura, isto é, pretendendo liberar a criança de toda submissão a uma ordem humana de saberes, de símbolos e de valores anterior e exterior a ela só poderia conduzir a conseqüências derrisórias ou devastadoras. Temos de reconhecê-

lo: a reflexão pedagógica contemporânea não poderia contornar a questão da modernidade nem se resignar em fazer a apologia da amnésia, pois só uma visão extremamente superficial e prematura da modernização do mundo pode nos fazer aderir ao mito do efêmero e rejeitar, como um fardo, nosso pertencimento à memória.⁵²

Nesse debate da educação concebida como formação cultural que deve contribuir para o processo de humanização, emancipação do homem e da mulher, precisamos pensar nas condições sociais e políticas historicamente determinantes da sociedade capitalista.

Considerar a educação em um determinado sentido cultural não pode levar à negação de sua significação social, o que faz na maioria das vezes a pedagogia, ao entender a cultura como atualização da natureza humana, definida a partir de bases filosóficas.⁵³

Para que a educação escolar não se torne ideologizante é necessário que o trabalho pedagógico desmistifique a idéia de natureza humana, e trabalhe com uma concepção de homem historicamente contextualizado, assumindo que “espaço e tempo não são *coisas*, recipientes vazios que receberiam em seu seio acolhedor as trajetórias, reduzidas naturalmente à condição de coisas”.⁵⁴

Há a necessidade de se evitar interpretações erradas ao compreendermos a diferença entre condição humana e natureza humana. A

⁵² FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, p. 20.

⁵³ “A idéia de cultura tornou-se hoje politicamente suspeita. ... A cultura não parece mais como um bem comum a todos os homens mas como um fenômeno ideológico. A cultura não é atualização no homem de uma essência humana em acordo com a estrutura metafísica do universo. Como o mostraram Freud, Marx, Nietzsche e numerosos estudos sociológicos, a cultura é uma criação humana e social. Psicologicamente, é engendrada pela sublimação de pulsões cuja satisfação direta a sociedade não admite. Socialmente, reflete a tomada de consciência e a elaboração da vivência social dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais. A cultura é, portanto, expressão das realidades sociais e a denúncia da injustiça e da desigualdade sociais deve muito logicamente levar à da cultura burguesa que as camufla ideologicamente. ... Não é, portanto, a cultura que é preciso denunciar, a cultura é um fato humano inelutável. É toda concepção da cultura que se apóia na idéia de natureza humana. Com efeito, tal concepção camufla a significação social da cultura e mascara o fato que, numa sociedade dividida em classes, a cultura apresenta, ela mesma, uma significação de classe”. CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, p. 265.

⁵⁴ COELHO, Ildeu Moreira. *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*, p. 21.

condição humana não se refere aos aspectos relativos à constituição orgânica e psicológica do homem, compreende mais que suas condições vitais apesar, de não podermos negar-lhes a sua importância no processo de desenvolvimento humano.

A forma como o ser humano busca satisfazer suas necessidades biológicas se distingue substancialmente da utilizada pelos outros animais e a partir da criação de suas próprias condições assume o caráter de condição da existência humana.

A forma como a questão da natureza humana é tratada no pensamento ocidental, segundo Chauí, supõe que haveria, por um lado, uma natureza humana universal e por outro, uma natureza humana diferenciada por gênero, nacionalidade ou condição social.

Em outras palavras, a Natureza teria feito o *gênero* humano universal e as *espécies* humanas particulares, de modo que certos sentimentos, comportamentos, idéias e valores são os mesmos para todo o gênero humano (são naturais para todos os humanos), enquanto outros seriam os mesmos apenas para cada espécie (ou raça, ou tipo, ou grupo), isto é, para uma espécie determinada. Dizer que alguma coisa é natural ou por natureza significa dizer que essa coisa existe necessária e universalmente como efeito de uma causa necessária e universal. Essa causa é a Natureza. Significa dizer, portanto, que tal coisa não depende da ação e intenção de seres humanos.⁵⁵

O trabalho é outro fator que qualifica a condição humana. A cultura, na acepção marxista, é o conjunto de relações sociais que a busca de meios de sobrevivência proporcionou. O que humaniza e socializa o homem é sua integração no contexto social.

Negativamente, a condição humana se define pela ausência de instintos predeterminados no homem. Essa ausência de instintos obriga o homem a produzir, ele próprio, os meios que lhe permitirão satisfazer suas necessidades fisiológicas. Mas trata-se, no caso, de uma característica da condição humana própria à

⁵⁵ CHAUI, Marilena de Souza. *Convite à filosofia*, p. 289.

espécie, e não ao indivíduo. A espécie humana teve de produzir, pouco a pouco, no curso da história, meios de sobrevivência cada vez mais aperfeiçoados. Criando suas condições materiais de sobrevivência, criou-se, ela própria, como humana e elaborou formas determinadas, e historicamente variáveis, de vida social.⁵⁶

Em *A condição humana* Arendt, examina o que é específico e o que é genérico na condição humana, através do estudo de três atividades fundamentais que integram a vida ativa: labor, trabalho e ação.

As três atividades e suas respectivas condições têm íntima relação com as condições mais gerais da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. ... A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana.⁵⁷

Se a condição humana é inerente à nossa existência, somente nos tornamos homens a partir das condições sociais determinadas, e não idealizadas, e à medida que agimos como humanos. Responder que tipo de homem se quer formar, significa dizer que a função social da escola é trabalhar com a compreensão de que o homem é uma construção social em relação a um tipo de sociedade. Nesse sentido Charlot assegura que,

⁵⁶ CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, p. 272.

⁵⁷ ARENDT, Hannah. *A condição humana*, pp. 16 e 17.

a análise da condição humana, em vez de reintroduzir a idéia de natureza humana na pedagogia, opõe, ao contrário, a essa idéia, o fato de que a cultura é edificação de uma personalidade social, criação de um homem social. A cultura é socialização, sem que se possa dissociar o processo de formação individual (aquisição de poderes, saberes, comportamentos, ideais) e o movimento de socialização. A cultura não é criação de um ser que se socializa, mas criação de um ser social.⁵⁸

Enquanto a idéia de natureza humana mistifica o ser humano, a de condição humana, mostra que o homem socializa-se de acordo com o meio, o grupo e a classe a que pertence e em que ele está inserido.

O sentido da formação é o eixo que está permeando nossa reflexão sobre a educação básica. Formação que deve tornar possível o cultivo da cidadania. Nesse sentido a educação participa da vida e da existência social, em termos de desenvolvimento social e de formação que possibilita a formação de caráter. “Os fins da educação devem ser fins sociais, ordenados a um projeto de sociedade que seja também um projeto de humanidade”.⁵⁹

O conceito moderno de formação,⁶⁰ conforme Bolle, surgiu na Alemanha a partir de fins do século XVIII, como “conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado”.⁶¹ Há um certo consenso entre os estudiosos, de que somente o homem tem necessidade de formação. O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. O homem é aquilo que a educação dele faz. Conforme Bolle “o conceito de *Bildung*

⁵⁸ CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, p. 273.

⁵⁹ CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, p. 281.

⁶⁰ “Não se encontram equivalentes para o conceito de *Bildung* em outras línguas. O francês *formation* e mais ainda o inglês *formation* seriam apenas reproduções mecânicas, às quais não corresponde nenhum uso social. Quanto às palavras correntes *éducation* e *education*, elas não servem, porque traduzem *Erziehung* (“educação”), da qual a *Bildung* deliberadamente se emancipou. O uso da palavra formação em português só até certo ponto fornece uma ajuda para o entendimento da *Bildung* alemã”. BOLLE, Willi. *A idéia de formação na modernidade*, p. 15

⁶¹ BOLLE, Willi. *A idéia de formação na modernidade*, p. 14.

começou a adquirir maior peso e vida própria em relação à educação, sempre que entrava em jogo o cuidado, o desenvolvimento e o desabrochar das forças psíquicas e as energias do coração e do bom gosto”.⁶²

A idéia de formação em sua origem etimológica não significa diretamente educação e ensino, mas está associada ao processo de auto-formação e é inseparável do conceito de perfeição.

Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação.⁶³

O aperfeiçoamento da humanidade está intrinsecamente relacionado à educação, e nela reside a possibilidade da perfeição humana. A educação como projeto de formação humana é utopia, ideal a ser atingido.⁶⁴

O sentido da formação cultural se caracteriza na idéia de auto-reflexão crítica que visa a busca da autonomia. Certamente a escola não é o *locus* exclusivo da consciência crítica, nem a garantia da mudança social necessária. Todavia, a auto-reflexão não pode ocorrer fora da constituição de um sujeito epistêmico, capaz de tomada de consciência. Nesse processo de formação do sujeito epistêmico como condição básica para o processo de crítica, há a necessidade de elaboração da crítica das determinações histórico-

⁶² BOLLE, Willi. *A idéia de formação na modernidade*, p. 17.

⁶³ KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 16.

⁶⁴ “Uma idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. Tal, por exemplo, seria a Idéia de uma república perfeita, governada conforme as leis da justiça. Dir-se-á, entretanto, que é impossível? Em primeiro lugar, basta que a nossa Idéia seja autêntica; em segundo lugar, que os obstáculos para efetua-la não sejam absolutamente impossíveis de superar. Se, por exemplo, todo mundo mentisse, o dizer a verdade seria por isso mesmo uma quimera? A Idéia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente”. KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 17.

sociais da realidade educacional, para que a educação básica possa cumprir seu papel emancipatório.

Nessa discussão sobre a educação, recorreremos a obra de Kant⁶⁵, considerada como um marco na filosofia moderna, ao tratar os conceitos razão e verdade. Ao considerar o homem como a única criatura que precisa ser educada, oferece um referencial de como deve ser a educação das crianças e adolescentes.

Para Kant, a educação e a instrução não podem ser desenvolvidas mecanicamente. “A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações”.⁶⁶ Ao pensar a educação como uma arte, ele acredita que cada geração, de posse do patrimônio cultural da geração que o precedera, estará apta a exercer a educação que desenvolva as disposições naturais do ser humano, uma vez que estas não se desenvolvem por si mesmas e, portanto, o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele.

Um princípio de pedagogia, o qual principalmente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação.⁶⁷

O homem é o único ser que não pode prescindir da educação e, portanto, da disciplina, da instrução e da formação.

⁶⁵ “Kant completou a trajetória moderna, mas com duas inovações fundamentais: em primeiro lugar, transformou a própria teoria do conhecimento em metafísica, ao afirmar que esta investiga as condições gerais da objetividade, isto é, do conhecimento universal e necessário dos fenômenos e, em segundo lugar, demonstrou que o sujeito do conhecimento não é, como pensara Hume, o sujeito psicológico individual, mas uma estrutura universal, idêntica para todos os seres humanos em todos os tempos e lugares, e que é a razão, como faculdade *a priori* de conhecer ou o Sujeito Transcendental” CHAUI, Marilena de Souza. *Convite à filosofia*, p. 235.

⁶⁶ KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p 19.

⁶⁷ KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, pp. 22 e 23.

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido. Mas, a disciplina é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação.⁶⁸

A educação como projeto de formação humana possui em Kant dois aspectos: um negativo, como disciplina que impede os defeitos, e outro positivo, como instrução e direcionamento. O fato de não existir educação moral positiva não desobriga o educador de toda tarefa formadora.

A sujeição do educando pode ser *positiva*: enquanto deve fazer aquilo que lhe é mandado, enquanto não pode ainda julgar por si mesmo, tendo apenas a capacidade de imitar. *Negativa*: enquanto o educando deve fazer aquilo que os outros desejam, se quer que eles, por sua vez, façam algo que lhe seja agradável. No primeiro caso, está sujeito a ser punido; no segundo, a não conseguir o que deseja: e aqui, se bem que já possa refletir, ele não fica menos dependente dos outros quanto à própria satisfação.⁶⁹

Daí decorre um dos maiores desafios da educação: como conciliar a disciplina e a liberdade. Esta questão esboçada por Kant tem sido objeto de estudo da filosofia clássica aos tempos atuais: o homem é moralmente bom ou mau por natureza?

O homem não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei. Pode-se, entretanto, dizer que o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto que sua razão o impulsiona para o contrário. Ele, portanto, poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência dos estímulos.⁷⁰

Uma das características principais das Luzes, foi recusar as verdades ditadas por autoridades e submeter tudo ao crivo da crítica. Ao colocar a

⁶⁸ KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, pp. 12.

⁶⁹ KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 34.

⁷⁰ KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, p. 102.

própria razão sob julgamento, a crítica kantiana assume um sentido preciso e se torna uma atitude sistemática.

Criticar é pôr em julgamento. Em grego, *krisis* significa ato de distinguir, separar e decidir. Kant (*apud* Vincenti)⁷¹ propõe que a razão estabeleça um tribunal que, ao mesmo tempo, assegure suas legítimas aspirações, rechace todas as que sejam infundadas, não mediante arbitrariedades, mas segundo suas leis imutáveis. Nesse tribunal a razão é posta em questão e é também o juiz, pois só ela tem competência para o autojulgamento.

Nesse sentido a finalidade das humanidades, em especial, na modernidade, no âmbito das universidades, segundo Readings, tem passado por um processo de mudança por ele chamado de “desreferencialização”, ou seja, há um “declínio da função ideológica da universidade que está intimamente ligado à ascensão sintomática da crítica ideológica como metodologia interna à universidade”.⁷² Em termos de universidade, precisamos compreender e procurar seu lugar na sociedade, seu papel em relação à formação de sujeitos, à “formação do educador como um dever do Estado e tarefa fundamental da universidade”⁷³ e indagar, com Casper se “no futuro, viveremos num mundo sem universidades”.⁷⁴ Este debate não pode ser feito de forma simples e aligeirada, devido o dissenso em torno da concepção de universidade. Pelo fato de não haver concepção unificadora de universidade e de seu debate envolver uma diversidade de práticas e discursos históricos que envolvem esse pensar, a universidade deve ser concebida como construção histórica.

⁷¹ Cf. VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*, 1994.

⁷² READINGS, Bill. *Universidade sem cultura?* p. 54.

⁷³ Cf. COELHO, Ildeu Moreira. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*, 1996.

⁷⁴ Cf. CASPER, Gerhard & HUMBOLDT, Wilhelm Von. *Um mundo sem universidades?* 1997.

A idéia de universidade é mais complexa do que à primeira vista poderia parecer. A universidade é uma concepção histórica. Somente a partir de sua criação e da identificação dos rumos que ela tomou, como parte de uma realidade concreta, historicamente constituída e em íntima relação com valores e demais instituições da sociedade, podemos chegar a apreender sua essência.⁷⁵

A história da universidade no Brasil é recente, visto que sua criação data do século XX. Portugal impediu seu surgimento até o século XVIII, com medo que sua presença pudesse insuflar a libertação da Colônia. As primeiras escolas superiores, conforme Fávero⁷⁶ surgem após 1808 e encontram resistência à sua criação, da Colônia à República. Aliás, dadas as peculiaridades de sua colonização e aos embates na construção de sua autonomia, o Brasil atravessou a fase colonial e chegou até a República sem universidades.

Nos anos 20 e 30 do século passado as questões referentes à instrução pública no Brasil passam por momento de efervescência, com posteriores repercussões na criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado ao povo e ao governo em 1932, apresenta uma análise do problema educacional sob vários aspectos, define princípios e propõe fins. Traz em seu bojo elementos de uma nova política para reconstrução educacional do país, recomendando, para o ensino superior, a criação de universidades capazes de elaborar ciência, de transmiti-la, vulgariza-la, e que por meio de seus institutos estejam voltados para a investigação científica, para a elaboração da cultura, para a formação de professores nos diferentes níveis e de profissionais em todas as profissões com base científica⁷⁷.

A universidade é uma instituição da sociedade, com a atribuição precisa de produzir conhecimentos teóricos e práticos e formar seres humanos capazes de pensar e recriar o mundo e a sociedade.

⁷⁵ FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e poder*, p. 9.

⁷⁶ Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e poder*, 2000.

⁷⁷ FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e poder*, p. 36.

Falar sobre a universidade na sociedade contemporânea é falar de cultura, apesar deste eixo identificador da universidade atualmente ter sido perdido como objeto das ciências humanas.

Nos tempos atuais, quando a reforma do Estado transforma a educação em serviço e não um direito, a universidade passa a ser questionada, na busca de assumir seu novo papel definido pelo mercado. Passamos da idéia da universidade como “instituição social” para o modelo de universidade definida como “organização”⁷⁸ que presta serviços.

A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital, e ocorreu em três etapas sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira etapa, tornou-se *universidade funcional*; na segunda, *universidade de resultados*; e na terceira, *operacional*.⁷⁹

O que resta da excelência da universidade? Há nesta questão pelo menos duas posições: uma relacionada à cultura e outra que se refere a custos, gastos, fluxos, burocracia e resultados.

“Excelência”, então, é uma unidade de valor inteiramente intrínseco que efetivamente põe entre parênteses todas as questões de referência ou função. A partir daí, a questão da Universidade é somente a questão do valor relativo ao dinheiro, questão dirigida ao estudante que é considerado tão somente como *consumidor*, e não (por exemplo) como alguém que quer pensar.⁸⁰

O tipo de “excelência” apregoado na universidade operacional dos anos 90, responde às necessidades do capitalismo voltado para a tecnologia da

⁷⁸ “A instituição social aspira à universidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais” CHAUI, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*, pp. 187 e 188.

⁷⁹ CHAUI, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*, p. 189.

⁸⁰ READINGS, Bill. *Universidade sem cultura?* p. 28.

produção e para o processamento da informação. É medida pela sua produtividade: quanto produz, em quanto tempo produz e qual preço do que produz. “Excelência” nessa concepção é uma unidade monetária que permite identificar seu papel no *ranking* definidor do seu futuro.

Contrariando a idéia de universidade para o mercado, entendemos a universidade como instituição complexa que não pode ser pensada a partir dos elementos isolados de sua estrutura: departamentos, centros, institutos, faculdades.

A reflexão sobre a universidade liga-se intrinsecamente à noção de cultura. A possibilidade da realização do homem como homem só é possível no exercício do ato de criação cultural. Portanto, a razão de ser da universidade como *locus* de cultura é a inserção do homem no universo da cultura. Nesse sentido, a universidade, demonstra uma,

efetiva vigência histórica: ela torna possível como instituição e, portanto, como órgão normal do corpo social, um permanente confronto da sociedade com as expressões possíveis da sua visão de mundo. Torna possível sua auto-consciência e, por conseguinte, realiza verdadeiramente o saber como cultura: um saber cuja aquisição e cujo exercício abrem ao indivíduo o caminho de uma mais alta realização humana e cujas obras exprimem a perspectiva universal, que é a do grupo no seu projeto mesmo de existência histórica.⁸¹

Números da produção científica, apesar de importantes, não podem, por exemplo, ser considerados indicadores isolados de excelência ou de qualidade. O que dizer dos critérios de avaliação em que o perfil de excelência considera como itens de avaliação dados quantitativos de corpo docente, número médio de orientandos por docente, quantidade da produção técnica de docentes e discentes, número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente, tempo médio de titulação de bolsistas?⁸² Diante

⁸¹ VAZ, Henrique de Lima. *Cultura e universidade*, p. 24.

⁸² Cf. Ficha de Avaliação de Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

desses itens, entre outros, entende-se o quanto a universidade tem sido pensada como uma empresa. No entanto, “a universidade é uma totalidade complexa que não resulta da justaposição de partes desconectadas. ... A totalidade é a síntese da integração de sentidos das diversas partes que a compõem”.⁸³

A universidade não é uma estrutura física, uma burocracia privada ou pública, uma mera associação de professores, alunos e técnico-administrativos, uma empresa, nem mesmo um espaço de socialização do conhecimento. Ela e tudo o que produz não são *coisas*, dados e fatos observáveis, realidades prontas e acabadas, a serem radiografadas, esquadrinhadas, analisadas e julgadas em seus resultados e produtos, nem *idéias* provisória e precariamente encarnadas no espaço e no tempo. Pelo contrário, são realidades complexas e perpassadas inteiramente pelas contradições sociais. ... Não surge por decreto, mas se faz, à medida que se produz, se institui enquanto espaço por excelência da vida intelectual, do exercício da razão, do aprendizado da dúvida, do questionamento e do pensamento, da busca sempre retomada da verdade, das teorias, dos conceitos e dos métodos de investigação.⁸⁴

A busca da identidade da universidade e de sua função social é de fundamental importância, visto que há uma tendência por parte da sociedade de encarar a universidade como alavanca do mercado, como se fosse uma realidade natural e a-histórica. No Brasil medidas governamentais têm conduzido a universidade no sentido da cartorialização, do mercado e da privatização. Nesse sentido a universidade operacional contribui decididamente com o projeto de reestruturação da sociedade moderna.

A ciência e a tecnologia contemporâneas, submetidas à lógica neoliberal e à ideologia pós-moderna, parecem haver-se tornado o contrário do que delas se esperava: em lugar de fonte de conhecimento contra as superstições, criaram a ciência e a tecnologia como novos mitos e magias; em lugar de fonte libertadora das carências naturais e cerceamento de guerras, tornaram-se, por meio do complexo industrial-militar, causas e carências e genocídios.⁸⁵

⁸³ DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*, p. 124.

⁸⁴ COELHO, Ildeu Moreira. *Avaliação institucional na universidade pública*, p. 60.

⁸⁵ CHAUI, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*, p. 25.

Formar faz parte da razão de ser da universidade e, opondo-nos ao papel definido a ela pelo Estado e pelo mercado, devemos fortalecê-la no sentido do cultivo da autonomia, da liberdade.

Mais do que profissionalizar, formar na universidade significa desenvolver no indivíduo a capacidade de, em sua vida pessoal, na sociedade, no mundo do trabalho e em qualquer outra situação em que se encontre, entender e transformar o real, fazer a história, realizar a transcendente aspiração do homem para a liberdade, para a contemplação do verdadeiro, do belo e do justo.⁸⁶

A formação de professores na universidade deve ser fundamentada no pensar crítico vinculado à formação humana e inseparável da clareza de que a ação educativa envolve pessoas. É necessária mudança na forma de pensar a universidade e a escola, refletindo as vidas que delas são parte. A escola básica deve ser pensada na dimensão da própria vida, assumir a formação em seu sentido universal e tornar-se um local de con-vivência mediada pela democracia e pelo diálogo.

⁸⁶ COELHO, Ildeu Moreira. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*, p. 35.

Capítulo 2

O currículo como expressão do projeto pedagógico-curricular dos cursos de formação de professores.

O estudo da política curricular adotada no Brasil deve evidenciar novos rumos e novos sentidos para o trabalho educacional, em especial, das secretarias de educação, das escolas e dos cursos e programas de formação de professores, concebida não segundo a ótica oficial, no contexto das reformas dos anos 90, mas como espaço coletivo e democrático onde se ensina e se aprende conhecimentos dos diferentes indivíduos e das realidades em que vivem, como instrumento de promoção de uma educação de qualidade social.

A análise da formação de professores, como política pública implementada através do currículo, requer o entendimento da política educacional que de certa forma é a expressão da política social.

Nesse sentido a responsabilidade dos governos em atender as necessidades sociais depende basicamente de fatores relacionados a exigências conjunturais, orçamento e comprometimento político, o que significa que, em se tratando da educação escolar, política educacional e política social são dimensões indissociáveis.

Na verdade, embora, como as demais políticas sociais, a política educacional envolva um amplo conjunto de agentes sociais, esta se expressa, sobretudo, por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público e, portanto, o Estado é uma referência fundamental para sua compreensão. Assim, é oportuno captá-la em sentido mais amplo, como “um processo mais que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação”.⁸⁷

⁸⁷ VIEIRA, Sofia Lerche. *Políticas de formação em cenários de reforma*, p. 13

O entendimento do sentido das reformas educacionais, passa pela análise rigorosa das reformas globais, como por exemplo, “como anda a reforma da educação na América Latina”.⁸⁸

Nos últimos 20 anos, tem-se intensificado no panorama pedagógico brasileiro o foco na formação docente. Consolidam-se e divulgam-se, em inúmeros encontros e publicações, os conhecimentos produzidos com base em pesquisas e reflexões dos especialistas da área, ao mesmo tempo em que se reformulam os currículos de inúmeros cursos destinados a esse preparo. Todavia, apesar do avanço teórico e das propostas inovadoras implementadas, as configurações básicas do sistema de formação de professores não se têm alterado significativamente.⁸⁹

Ao se considerar que o currículo se materializa no ensino, a partir do momento em que educandos e educadores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstróem conhecimentos e saberes, revermos o sentido etimológico do termo projeto nos parece importante para estabelecer o olhar a que nos referimos.

Freqüentemente se confunde projeto com plano. Não que se considere que a organização das partes constitutivas de um plano não seja necessária porém, somente sua elaboração é insuficiente como indicativo do trabalho educativo. Um projeto precisa rever o instituído e tornar-se instituinte, não nega o instituído (a história, os *curricula*, seus agentes internos e externos) da escola, ou da universidade. Projeto do latim *projectus*, significa lançar para frente, é sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte.

Nesse sentido ao construirmos os projetos de nossas instituições, projetamos o que temos a intenção de fazer, de realizar, lançando-nos à busca da utopia, do possível, almejando o futuro diferente do presente, mas futuro

⁸⁸ Cf. CASTRO, Cláudio de Moura & CARNOY, Martin. *Como anda a reforma da educação na América Latina*, 1997.

⁸⁹ MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Multiculturalismo, currículo e formação de professores*, p. 81.

construído diuturnamente. O projeto pedagógico-curricular pressupõe ir além de um simples ritual burocrático de atividades diversas, porque não é uma construção para ser arquivada ou encaminhada para os gestores educacionais como certificação do cumprimento de obrigações legais. É vivenciado em todos os momentos, por todos os agentes e sujeitos do processo educativo na instituição.

Na expressão “projeto político-pedagógico” há redundância, no sentido de que, a ação pedagógica é um ato político por excelência. Portanto, é um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da instituição, na busca de alternativas exequíveis à sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva.

Por outro aspecto, o currículo propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da escola, da academia e o exercício da cidadania. Político e pedagógico não são termos sinônimos em seus sentidos e significados. Há quem entenda que, dizendo pedagógico, está subentendido o termo político, porém a nomenclatura não tem importância se não vier carregada de significação. Um projeto é pedagógico, porque discute o ensinar e o apreender num processo de formação. E, por isso, também é político, porque trata dos fins e valores referentes à finalidade da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder. Um dos elementos para o enfrentamento desse desafio é entender que uma instituição se solidifica pela construção e pela efetivação de seu projeto político-pedagógico institucional.

Para a instituição além da função política, o projeto especifica princípios filosóficos, define políticas, organiza ações, qualifica o trabalho das pessoas, recursos materiais e financeiros, facilita a continuidade administrativa, mobiliza os diferentes setores na busca de objetivos comuns e,

por ser de domínio participativo, permite constante acompanhamento e avaliação. O projeto pedagógico dá voz e é a concretização da identidade da instituição, de sua identidade interna e externa e, conseqüentemente, de sua autonomia. A autonomia é a possibilidade e a capacidade da instituição elaborar e implementar um projeto pedagógico que seja relevante para si mesma e a sociedade da qual faz parte.

Segundo Veiga,⁹⁰ as características consideradas principais e não exclusivas, de um projeto pedagógico-curricular são a totalidade, a identidade, a intencionalidade, a dinamicidade, a construção participativa e a transparência. Porém o projeto pedagógico-curricular, construído coletivamente, por si mesmo não garante à instituição qualidade. Certamente permitirá que seus agentes tenham consciência do seu “quefazer”, intervenham no ambiente escolar/acadêmico, superem e equacionem as dificuldades identificadas e lhes possibilitem um “olhar” sobre o processo de ensino e aprendizagem, aguçando-lhes os sentidos para compreenderem e entenderem as mudanças sociais.

Pensar o saber é entender que este não se acomoda a uma exclusiva e determinada área do conhecimento. Portanto, um dos princípios da educação é refletir sobre o rigor e os encadeamentos lógicos que sustentam as argumentações na busca de novos procedimentos para apreender o conhecimento. É necessária nesse processo análise crítica dos caminhos pelos quais é construído o conhecimento. Em suma, o projeto pedagógico-curricular é um dos eixos articuladores das instituições de ensino, na medida em que o seu núcleo é o saber crítico, criativo, significativo, que por sua vez, é a especificidade do trabalho educacional.

⁹⁰ Cf. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*, 2000.

No Brasil, os olhares dos pesquisadores em relação ao currículo têm se voltado para a questão da universidade e para a escola pública assim como nos demais países no âmbito das políticas públicas,

para exemplificar a coincidência de preocupações, recorro à literatura pedagógica internacional e nela escolho os nomes de Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, Joe Kincheloe, Thomas Popkewitz, Ivor Goodson, Lawrence Stenhouse, John Elliott, dentre outros, cujos artigos e livros evidenciam a inevitável flexibilidade das fronteiras entre os dois campos de conhecimentos e práticas, o currículo e a formação de professores. Que temas da ação e do preparo docente têm atraído os olhares desses autores? Destaco alguns: o professor como intelectual transformador, os currículos da formação docente; as diferentes culturas na e da escola ; as relações de classe social, raça e gênero na escola; os preconceitos, os rótulos e os estereótipos; o professor como pesquisador; as vidas e as histórias dos professores (Apple 1982 e 1986; Giroux 1988; Popkewitz 1987; Aronowitz e Giroux 1991; Giroux e McLaren 1994; McLaren 1991 e 1997; Kincheloe 1993; Goodson e Walker 1991; Goodson e Hargreaves 1996; Stenhouse 1985; Elliott 1991 e 1999).⁹¹

Qual(ais) a(as) concepções curriculares presentes na reforma dos anos 90? No texto da LDB, está posta a questão dos profissionais da educação. Como a política curricular tem se constituído num mecanismo de formação de professores? Qual a concepção de formação?

A LDB aborda questões substantivas como, por exemplo, que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e, mediante o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.⁹²

A partir desse princípio a lei recomenda que a formação seja ofertada preferencialmente em nível superior. Ao fixar a meta, nas Disposições Transitórias, de que todos os docentes para qualquer nível de

⁹¹ MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Multiculturalismo, currículo e formação de professores*, p. 82.

⁹² Lei 9.394/96, art. 61.

ensino devam ter formação superior, prevê um prazo de dez anos para que somente sejam admitidos professores habilitados em nível superior para o exercício da docência em qualquer nível, delineia a tendência de substituição gradativa da formação de docentes de outros níveis pela formação em nível superior. A lei prevê que essa formação possa ser feita em institutos superiores de educação, com ou sem associação com universidades, ou em faculdades, centros ou departamentos de educação.

No texto oficial, segundo Gatti,⁹³ evidencia-se a preocupação com a superação da dicotomia teoria/prática na formação dos docentes para a educação básica, consolidando-se esta intenção em vários de seus artigos. Porém, a prática de ensino como eixo de formação de professores torna-a empiricista e pragmática.

Nas diretrizes curriculares para a formação de professores, instrumento utilizado pelo Governo Federal para implantar sua “filosofia” de ensino, a competência é nuclear na orientação do curso. Esse pressuposto vem sendo objeto de debates, críticas, problemas e preocupações levantados nas pesquisas sobre formação de professores, através das associações, entidades representativas dos profissionais da educação, pelos grupos de pesquisa, pelas faculdades, centros ou departamentos de educação.

Em relação à ênfase na definição de competências, há a preocupação com a diversidade brasileira e a realidade peculiar de cada escola, uma vez que,

o conceito de competência, por seu caráter polissêmico, tem provocado múltiplas interpretações. No contexto das diretrizes curriculares nacionais, a competência está fortemente vinculada a experimentações na educação profissional mais do que na educação básica escolar. Ela restringe-se à dimensão técnico-instrumental

⁹³ Cf. GATTI, Bernardete A. *Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas*, 2000.

tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico.⁹⁴

A universidade e a escola são instituições complexas, formadas por segmentos docentes, discentes e técnico-administrativos cujos problemas, aspirações, necessidades, tendências e interesses diferenciados determinam uma dinâmica de interação muito peculiar, e como instituições que se legitimam por princípios sociais, a fidelidade aos fins tem sido, ao longo do tempo, a responsável por sua sobrevivência. Porém, as instituições formadoras de profissionais de educação estão passando, em especial na última década do século XX, por mudanças vertiginosas face às recentes transformações no mundo do trabalho.

A função estratégica esperada do setor educacional no panorama de um mundo em processo de globalização tende a se expressar por meio de reformas de ensino que visem alcançar os objetivos de reestruturação do mercado.

... a tecnificação da educação deve ser entendida como parte de estratégia global de manutenção e ampliação do sistema capitalista mundial, que, dirigindo-se ao chamado Terceiro Mundo em geral e à América Latina, concretiza-se por ações não isentas de conflitos, mas convergentes, reunindo diferentes atores, para os quais uma associação nessa estratégia global é imprescindível. Elemento constitutivo da política internacional, a tecnificação da educação tem como promotores os países industrializados ... e os organismos internacionais e regionais, como Unesco, OEA e seus órgãos. Ela não pode, portanto, ser compreendida fora do contexto da ajuda ou cooperação internacional para o desenvolvimento econômico e social.⁹⁵

A ação docente, em contextos de formação educativa plena, ou em contextos mais específicos, deve conciliar o aprimoramento dos aspectos individuais de auto-realização e plenitude com aspectos sociais, sobretudo aqueles que contemplam a relação social dos indivíduos, realizando um

⁹⁴ VIEIRA, Sofia Lerche. *Políticas de formação em cenários de reforma*, p. 74.

⁹⁵ EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. *Educação e mundialização*, p. 155.

movimento hoje conhecido como cidadania planetária. Em torno dessa ação bipolar, que envolve o ensinar e o aprender como eixo central, é que interage um sem número de elementos diversificados: valores, objetivos, informações, procedimentos, normas, espaços e tempos e sobretudo indivíduos e grupos sociais com novos papéis a serem definidos em torno dessas ações docentes.

A noção de competência requerida ao currículo de formação do professor deve ser construída nos diversos espaços de aprendizagem que configuram a trajetória da vida cotidiana de todos os cidadãos. Mas aos espaços responsáveis pela formação compete também possibilitar a construção de lastros de conhecimentos e habilidades genéricas facultadoras de uma atuação como sujeito autor e produtor de sua ação, notadamente no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Para o profissional da área de educação há a exigência da produção, construção e socialização de conhecimentos, competência técnica e política que permitam sua inserção no cenário complexo do mundo contemporâneo com o compromisso de participar, como docente, pesquisador e gestor do processo de formação de crianças, jovens e adultos na vivência de tais relações com o saber.

Nesse sentido, o currículo como expressão de um projeto de formação, deve ser construído na base de um movimento dialético e seu referencial deve ser o processo do trabalho social. O ideal formativo, aqui entendido no sentido de formação grega, corresponde a um processo de prática social autônoma, permitindo a realização das potencialidades de seu agente como sujeito emancipado na sociedade.

O ponto de partida do currículo entendido na perspectiva emancipatória, é a vida cotidiana, e seu ponto de chegada a prática da pedagogia crítica. Uma pedagogia que assuma a cultura como objeto de

estudo e reconheça através da análise pedagógica que todo o trabalho educacional é essencialmente contextual e condicional.

Um currículo como uma forma de política cultural encerra a crença de que os professores podem ter uma atuação pedagógica como intelectuais. ... A busca de uma pedagogia radical para a formação de professores envolve, como principal tarefa, a criação de modelos teóricos que forneçam um discurso crítico para analisar as escolas como foros de contestação construídos socialmente e diretamente envolvidos na produção de experiências vividas. É inerente a esta abordagem uma problemática caracterizada pela necessidade de elucidar de que forma a prática pedagógica representa determinada política da experiência, ou, em termos mais precisos, um campo cultural onde conhecimentos, discurso e poder interagem de modo a produzir, historicamente, práticas de regulação moral e social específicas. Essa nova ênfase dentro da teoria educacional apresenta uma ampla gama de questões político-culturais importantíssimas para o papel futuro da escolarização e da democracia.⁹⁶

Na reforma da educação, a dinâmica curricular proposta fundamenta-se em quatro princípios básicos: flexibilidade, autonomia, integração e atualização. Flexibilidade em oposição à rigidez do conceito de currículo adotado anteriormente, expressa em especial nas “grades” curriculares estáticas e com possibilidades restritas de formações especializadas. Com a justificativa que o ritmo acelerado das mudanças na atualidade traz a premência de qualificações flexíveis para atuação em qualquer campo profissional, o que requer uma formação mais abrangente a partir de uma dinâmica passível de mudanças processuais, ou seja, sem determinação prévia do caminho a ser percorrido.

A eliminação dos mínimos curriculares foi uma das mudanças no currículo que transferiu do Estado para os estabelecimentos de ensino e instituições a responsabilidade pelo seu planejamento e pela elaboração de planos pedagógico-curriculares.

⁹⁶ GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter. *Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*, p. 125

No discurso do governo federal o currículo mínimo é considerado como uma mudança substancial na história da reformulação curricular, provavelmente para justificar as mudanças realizadas na formação de professores implementadas nas diretrizes curriculares.

Nas duas últimas décadas, os currículos mínimos, determinados pelo Conselho Federal de Educação para os cursos superiores no Brasil, foram muito criticados e com razão, sobretudo por sua rigidez. O Conselho frequentemente se esquecia, em especial a partir da década de 70, de que devia definir o *mínimo* e não o *máximo*; de que o sentido e a qualidade da formação se constroem no trabalho de professores e estudantes com conceitos, teorias e métodos de investigação e de ensino, na busca do rigor, da crítica e da radicalidade no pensar, trabalho e busca fertilizados pelo efetivo compromisso com a humanização do homem, da mulher, das instituições e da sociedade.⁹⁷

Para atuar na realidade histórico-social um dos requisitos básicos é a autonomia e a liberdade dos sujeitos no processo de construção de sua formação. Tal competência se constrói no exercício de uma dinâmica curricular autônoma, em que seja facultada ao estudante a definição do próprio percurso curricular a ser seguido, proporcionando-lhe a possibilidade de exercer o direito à ação reflexiva, a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento mediante a adoção de métodos que propiciem a verdadeira investigação acadêmica.

No processo de construção do currículo faz-se indispensável a articulação dos conteúdos curriculares necessários à superação da fragmentação das disciplinas. Esse pressuposto se expressa numa metodologia interdisciplinar que pressupõe ser o objeto pedagógico bastante complexo do ponto de vista epistemológico, exigindo a concorrência de campos diversos do conhecimento para sua elucidação. Essa abordagem interdisciplinar deve avançar para uma relação recíproca entre os diversos componentes disciplinares a fim de assegurar a articulação entre os conteúdos estudados.

⁹⁷ COELHO, Ildeu Coelho. *Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: a mudança necessária*, p. 7

Na política curricular do governo para a educação básica uma outra justificativa é que a atualização constante dos conhecimentos é uma exigência do mundo contemporâneo, sendo imprescindível o desenvolvimento de componentes curriculares que permitam variação temática, a ser atualizada continuamente, de acordo com as necessidades presentes, além do aproveitamento de atividades acadêmico-científicas.

Mesmo na universidade, onde o texto constitucional propõe a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, esta ficou com vinculação quase que exclusiva com a pós-graduação. A análise da prática e a elucidação da teoria encaminham a idéia de que o ensino só será indissociável da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender que, ao emergir da crítica teórica ao positivismo, estabeleça um novo estatuto científico-social, com repercussão na organização de currículos e nos espaços acadêmicos de ensinar e aprender.⁹⁸

O projeto curricular expresso nos documentos oficiais é entendido como projeto que explicita objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido pela escola e pela universidade, expressando a síntese das demandas sociais e legais do sistema de ensino, assim como as solicitações, expectativas e perspectivas de seus agentes.

Contrapondo-se à concepção curricular do governo, entendemos que o projeto pedagógico deve ser construído na intencionalidade de suas ações, baseado na teoria crítica, uma vez que, a educação precisa ser abordada como política social.

O ensino superior insere-se no contexto social global que determina e é determinado também pela ação dos sujeitos que aí atuam. Em se tratando da discussão das finalidades da universidade, é preciso situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos. As alterações que a instituição universitária vem experimentando no decorrer das últimas décadas põem em discussão esses compromissos e a sua relação com a sociedade em que está inserida ... Entendemos a universidade como instituição educativa

⁹⁸ CUNHA, Maria Isabel da. *Relação ensino e pesquisa*, p. 121.

cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão⁹⁹

O Fórum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras (ForGRAD), tendo em vista o currículo como expressão do projeto político-curricular de formação de professores, e não tão-somente um mecanismo de implementação da política de formação neoliberal, defende que o currículo deve se constituir, a partir das diretrizes curriculares, como espaço autônomo em que as IES proponham seu projeto de formação.

Um currículo baseado na concepção de formação humana e que não se restrinja ao ensinar e ao aprender, mas seja flexível em sua estrutura, permitindo ao acadêmico diversificar a sua formação com uma variedade de tipos de atividades para a integralização curricular. O currículo deverá ainda articular atividades desenvolvidas pelo acadêmico no contexto da universidade com aquelas de seu campo de atuação profissional.

O currículo numa outra lógica de flexibilização enfatiza as atividades centradas na criatividade e na capacidade de (re)construção, (re)estruturação, (re)ordenação de concepções e valores e busca novas interpretações às situações cotidianas.

Conforme os parâmetros propostos pelo ForGRAD, para que as diretrizes curriculares subsidiem uma concepção de currículo baseado na concepção ampla de formação ele deve se constituir num projeto pedagógico construído coletivamente que apresente as seguintes características:

flexibilidade, de modo a absorver transformações ocorridas nas diferentes fronteiras das ciências; formação integral que possibilite a compreensão das relações de trabalho, de alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, de questões de fundo relacionadas ao meio ambiente e à saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável; graduação como etapa

⁹⁹ PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*, pp. 161 e 162

inicial, formal, que constrói a base para o contínuo e necessário processo de educação continuada; incorporação de atividades complementares em relação ao eixo fundamental do currículo; interdisciplinaridade; predominância da formação sobre a informação; articulação entre teoria e prática; promoção de atividades educativas de natureza científica e de extensão; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.¹⁰⁰

Os processos de diversificação e flexibilização curricular decorrem do exercício concreto da autonomia universitária, e devem encontrar seus limites tanto nos projetos pedagógicos quanto nos mecanismos de avaliação institucional. Essa constatação não sugere, entretanto, passividade, a-criticidade diante dos processos. Proporciona, ao contrário, a afirmação de que é necessário que sejam qualificados no sentido de desenvolver o ensino de graduação a um patamar superior de qualidade. Porém, se pensarmos no que ocorre na maioria das instituições de ensino superior, concluiremos que o tempo do ensino é mal aproveitado, justificando interrogações como:

onde estaria, assim, o nível *superior* de nossos cursos de graduação? Por que prender os alunos por tanto tempo e em tantas disciplinas? Por que obrigá-los a uma *carga-horária* tão pesada, sem sentido e inútil, do ponto de vista intelectual e pedagógico? Por que mantê-los juntos dos professores e das professoras, se sua presença na faculdade, na sala de aula, não se faz acompanhar do aprendizado da reflexão e da “con-vivência” com o saber?¹⁰¹

Uma tarefa importante no ensino de graduação é aprofundar a discussão de como construir a prática acadêmica de forma que o conhecimento seja trabalhado como processo crítico de modo a contribuir para a emancipação intelectual, social e política dos alunos.

Sob a ótica da radicalidade crítica é necessário que se tenha coragem de alterar a lógica do currículo e do ensino dos cursos de formação de professores. A formação não pode orientar-se por uma estrutura curricular

¹⁰⁰ ForGRAD. *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção*, p. 19.

¹⁰¹ COELHO, Ildeu Moreira. *Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: a mudança necessária*, p. 8.

rígida, baseada no enfoque unicamente disciplinar e seqüenciada a partir da hierarquização artificial dos conteúdos, nem ficar confinada aos limites da sala de aula, em que teoria e prática aparecem como elementos dicotômicos e o ensino como exposição submissa a conteúdos descritivos.

Para que essas tarefas possam ser realizadas, é necessário avaliar os limites políticos e as potencialidades pedagógicas das diferentes porém correlatas instâncias de produção cultural que constituem os diversos processos de escolarização.¹⁰²

A construção crítica do saber ocorre a partir da reflexão sobre os fundamentos do conhecimento mediado pela permanente interação com a realidade, o que exige do professor competência técnica e política para uma docência que fortaleça a auto-formação dos alunos como sujeitos políticos.

A proposta do ForGrad em relação ao currículo como expressão do projeto institucional dos cursos de formação de professores que, no entendimento de seus representantes, se inscreve numa outra lógica diferentemente da ótica oficial deve

garantir a permanente atualização do projeto pedagógico-curricular, provocando e estimulando o fazer pedagógico científico, respeitando-se as especificidades de cada curso ou área de conhecimento, para responder às necessidades regionais e nacionais, a estrutura curricular deve ser construída a partir de uma *base mínima*, indispensável para a formação profissional. Em todo o seu percurso, coerentemente com o projeto pedagógico que a norteia, deve-se adotar como referência o ato de *interrogar*, *(re)produzir* e *criar*. Isto é, *interrogar* a realidade de modo crítico e permanente, *(re)produzir* o conhecimento de modo consciente de suas limitações, e *orientar* o aluno para a busca de soluções *criativas* para os problemas com que defronta.¹⁰³

A concepção de currículo como conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo, mediadas pelo

¹⁰² GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter. *Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*, p. 144.

¹⁰³ ForGRAD. *Plano Nacional de Graduação: o currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível*, p. 12 e 13.

professor e pelo aluno, procura transformar as experiências episódicas existentes no conjunto de atividades vinculadas às atividades teórico-práticas em laboratórios, estágios, monografias e seminários. Novas situações deverão ser criadas, sobretudo em disciplinas teóricas e em situações não-formalizadas, mas que envolvem processos formativos. Um fator fundamental é entender que tempos e espaços curriculares diferentes serão necessários.

Na flexibilização dos currículos, evidencia-se a importância de buscar e de permanentemente construir-se o currículo como crítica dos processos de formação, de compreensão e recriação do mundo e da sociedade. Nesse trabalho de busca de sentido e apreensão da gênese dos fenômenos sociais, sobretudo a educação,

a idéia de Currículo na Fenomenologia prevê que toda experiência seja uma experiência reflexiva, no sentido de que o sujeito possa pela reflexão chegar ao autoconhecimento, a partir da análise de decisões passadas. A experiência reflexiva pode ser assim compreendida e torna-se inteligível, somente no pano de fundo da experiência pré-reflexiva. Esta experiência pré-reflexiva é um pressuposto genético e lógico da experiência reflexiva.¹⁰⁴

À universidade cabe dar sentido ao processo formativo levando em consideração os princípios éticos e políticos fundamentais para o exercício da cidadania, da democracia e da responsabilidade para com o meio ambiente. Na perspectiva da coerência com o processo de flexibilização da estrutura curricular, compreende-se que seus componentes devem possibilitar, de modo pleno, que o aluno busque a própria direção nesse processo formativo.

Nessa perspectiva, abdica-se da idéia de que a estrutura curricular deve ser compreendida como uma espécie de "forma" ou "formas" mais ou menos rígida. Essa estrutura deve assumir que a diversidade de experiências impõe-se como um princípio de realidade. Trata-se, portanto, de potencializar as conexões sócio-políticas e profissionais do processo formativo.¹⁰⁵

¹⁰⁴ MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis*, p. 86

¹⁰⁵ ForGRAD. *Plano Nacional de Graduação: o currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível*, p. 17.

As fontes curriculares que se pretende estar contidas em tal estrutura assumem então a característica de viabilizar, na sua plenitude, não apenas o projeto pedagógico-curricular específico do curso em questão, em determinada realidade social, mas também aqueles princípios sociais para ele exigidos. Com isso, as atividades realizadas, na instituição ou fora dela somente poderão ser incorporadas na medida em que se integrarem aos referenciais fundamentais da estrutura curricular, especialmente os referentes à atitude de interrogar e de criar.

A primeira questão que se coloca para a universidade, a fim de que ela possa redefinir sua finalidade, diz respeito a que modelo de sociedade ela está a serviço. Os documentos/discursos do MEC falam de educação de qualidade, educação para a cidadania, educação inclusiva, o que requer análise rigorosa desses discursos, considerando-se que,

se o discurso é um elemento constituinte da realidade, também o é a ação dos sujeitos a quem esses discursos se dirigem e que os recontextualizam de acordo com suas realidades e vivências práticas. Assim, outros discursos são produzidos pelos professores, os quais, provavelmente, são mesclados de elementos do discurso oficial e crítico e também de referências e experiências pessoais e pedagógicas. Nesse contexto, como soam, para os professores, os discursos oficiais e os discursos dos intelectuais críticos? Que tipo de discurso os professores produzem sobre seu papel e sobre seu trabalho? Em que perspectiva os docentes se colocam perante a sua profissão? Qual o papel que desempenham na escola? Que atividades privilegiam? Que tipo de responsabilidade assumem?¹⁰⁶

É preciso restaurar o debate público e, por conseguinte, o homem público, através da interação simbolicamente mediada em relações intersubjetivas, criando situações em que se revele o confronto da pluralidade de idéias e o respeito aos valores, configurando o caráter ético na tomada de decisões. É necessário caminharmos para além do plano cognitivo-

¹⁰⁶ SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Identidades docentes em tempos de educação inclusiva*, p. 159.

instrumental, em que a ação racional se faz dirigida a fins específicos, presentes na política curricular do Governo Federal.

Pensar o planejamento e a construção do currículo a partir do contexto social, significa entender que

o curriculum é um instrumento de trabalho onde estão incluídas todas as atividades em que a escola se concentra para adaptar os indivíduos às condições de vida que ele deve viver. Sendo um instrumento especial de adaptação social, o *curriculum* é socialmente determinado, no sentido de que para ser construído e elaborado precisa de um levantamento de todas as condições que orientam uma determinada cultura. Ao realizar tal levantamento os educadores nem sempre estão conscientes das forças determinantes que estão operando nessa cultura. Além da dificuldade de identificar as forças dominantes na orientação cultural, é difícil também analisar e avaliar o processo pelo qual as influências culturais podem ser incluídas e transformadas em atividades curriculares. Apesar de todas estas dificuldades do grupo social projetam-se nos planos de estudos, tópicos e material de estudos preparados para os alunos e a escola. Entretanto, a despeito mesmo das dificuldades na identificação das forças que estão operando na sociedade momentânea, mesmo porque os indivíduos estão sofrendo suas influências e vivendo suas conseqüências, uma classificação de tais forças é uma tentativa útil e imprescindível¹⁰⁷.

Um projeto de graduação não pode ser prerrogativa de um dos segmentos que compõem o sistema nacional de ensino superior, sejam eles de natureza privada ou pública. Ocorre que as exigências requeridas por este projeto pedagógico fundado na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão são de grande complexidade, tanto as relativas ao exercício da docência, quanto às relacionadas as condições físicas nas quais o processo se efetiva.

O estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração de currículos é a ação básica para o planejamento nacional de ensino. A LDB define como fins da educação superior,

¹⁰⁷ MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis*, pp. 118 e 119.

estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos, numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e das pesquisas científica e tecnológica geradas na instituição.¹⁰⁸

Tendo em vista os fins propostos não se tem vislumbrado no trabalho da maioria das instituições de ensino superior esses princípios. A educação superior deve preocupar-se com cursos e programas que possibilitem a formação humana para atuar em sua área e nos processos de transformação social e criar alternativas com potencial para enfrentar as problemáticas que emergem do mundo contemporâneo.

A busca do desvelamento do significado do projeto pedagógico-curricular implica assumi-lo como campo de luta, de resistência e oposição à homogeneidade, à fragmentação e à hierarquização que caracterizam o trabalho da escola e o cotidiano acadêmico. Nesse sentido, a educação como processo deve ser compreendida em todas as suas dimensões. Lançar um olhar crítico sobre a tarefa da universidade como instância educativa e sobre o trabalho por ela desenvolvido é a forma de levantar questões acerca da especificidade do trabalho pedagógico.

¹⁰⁸ Lei nº 9.394/96, art. 43

O projeto pedagógico-curricular, como elemento norteador/sinalizador do caminho para se alcançar a nova universidade, a nova sociedade, deve contar com sujeitos, tempos e ações articulados com vistas à construção do futuro. O princípio articulador entre os partícipes desse processo é a consciência e o envolvimento necessários à atuação desses sujeitos na construção do real possível.

Esse projeto como prioridade acadêmica da IES, necessita do envolvimento das atividades-meio para a sua consecução plena. Sua construção coletiva não prescinde da reflexão sobre o trabalho/fazer pedagógico. Nessa perspectiva, a avaliação do fazer pedagógico contribui para o pensar de questões fundamentais acerca do trabalho educativo de cada IES.

É necessário identificar as condições de mudança, agregando e comprometendo os atores e co-atores em todas as etapas de elaboração do projeto, criando a estrutura que legitime o coletivo e identificando meios de serem obtidos espaços de realização e comprometimento. Na qualidade de co-atores, os assessores técnico-administrativos são parte integrante e elementos definidores da qualidade do projeto nas suas diversas possibilidades de abrangência.

Estudar o currículo, numa perspectiva histórica, permite o entendimento dos processos de pensamento e de ação em circunstâncias sociais determinadas. O levantamento histórico das propostas curriculares do sistema de ensino, aliado ao estudo das reinterpretações realizadas pela escola possibilita o entendimento das finalidades das instituições escolares na construção social do conhecimento. Identificamos assim, o currículo escolar como processo social constituído de lutas e conflitos, no qual diferentes concepções, ideologias e tradições entram em cena, considerando e

selecionando historicamente alguns conhecimentos como socialmente válidos e desconsiderando outros conhecimentos por não entendê-los como válidos.

Apreender de que forma os profissionais da escola entendem as propostas curriculares e como são reinterpretadas, como o currículo oficial “prescrito” chega à escola e como esta atua, como ela reage e interage, configurando produções curriculares que se materializam no “currículo em ação”, é de fundamental importância para se pensar a qualidade da educação básica.

O currículo oficial intervém no trabalho da escola, apesar de pouco contribuir para a qualidade social da educação. Não desconsideramos, com essa afirmativa, as influências que este exerce sobre o currículo em ação. Muitas vezes aquilo que nos parece um distanciamento da proposta governamental é uma de suas formas “adaptadas”. Outras vezes, o currículo em ação aparece como resistência ao oficial e se reduz a reproduzir sem contestação o currículo prescrito pelos gestores. A investigação sobre a leitura que uma determinada escola faz do currículo prescrito, levando-a a se afastar ou a reproduzi-lo, traz uma grande contribuição na definição de políticas públicas no campo curricular.

O currículo não se reduz aos conhecimentos, mas envolve também interesses, rituais, conflitos, controle, poder, conhecimentos científicos, crenças, visões sociais e resistências de conhecimentos considerados socialmente válidos. Ao se buscar apenas o lógico e o coerente no currículo, se esquece precisamente o caráter fragmentário das forças que o determinam. O currículo é a expressão de interesses sociais determinados, e também produtor de subjetividades e identidades sociais determinadas.

Historicamente desenvolvem-se diferentes concepções curriculares e determinadas conceituações que se tornam categorias conflituosas entre os diferentes grupos que interagem no campo educacional.

Um dos problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos. Este aspecto evasivo do currículo tem inegavelmente contribuído para o surgimento não só de perspectivas teóricas, que se estabelecem em forma de arco, seguindo uma linha psicológica, filosófica, sociológica, mas também de perspectivas mais técnicas ou científicas. Entretanto, tais perspectivas têm recebido críticas constantes, porque violentam a essência prática do currículo, como é concebido e executado.¹⁰⁹

O currículo não tem uma história linear, causal e, igualmente, não pode ser compreendido apenas como conceituação formulada pelo macrosistema. O currículo escrito, oficial, é produzido a partir de diferentes fundamentos e o sistema escolar não realiza um trabalho mecânico de transmissão de conhecimentos já definidos anteriormente. Cria e recria conhecimentos selecionados na cultura mais ampla, configurando uma cultura escolar própria. Sua construção efetiva-se no espaço da sala de aula, por intermédio da ação do professor, no “trato pedagógico” com os conteúdos e na interação com seus alunos. É na sala de aula que o professor medeia suas convicções pedagógicas, o currículo oficial, sua formação profissional, as aspirações e tendências culturais da sociedade em que está inserido e os fatores que o levam a definir a prática pedagógica como currículo real. O conhecimento escolar é, dessa forma, uma instância própria de conhecimento, resultante de todas as interações existentes antes e durante o processo de sua concepção e que se configurará em experiências vividas no espaço da sala de aula.

Na política educacional dos anos 90 no Brasil, e em outros países do Ocidente Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália as questões curriculares

¹⁰⁹ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e prática*, p. 67.

assumem lugar de destaque na agenda política. No entanto essa centralidade parece desconsiderar formas muito particularmente históricas de organizar experiências e atividades de crianças e jovens na relação com o saber.

Os sociólogos da educação interessados no currículo há muito tempo se defrontam com um paradoxo. O currículo é confessada e manifestamente uma construção social. Por que, então, em muitos estudos sobre escolarização, este construir social central é tratado como um dado atemporal? De modo particular, por que os cientistas, que tradicionalmente, mais do que a maioria, estiveram sintonizados com as batalhas ideológicas e políticas que apóiam a vida social, tão largamente aceitaram como “pressuposto” o currículo escolar?¹¹⁰

O currículo oficial legitima determinados objetivos educacionais, à medida que estes se realizam em estruturas e instituições. É uma fonte documental, um roteiro oficial, sujeito, é claro, a modificações. Como instrumento de controle de um dado sistema, faz indicações, pois a partir de sua implementação é possível uma mensuração sobre os caminhos curriculares que as escolas trilham. Certamente, a definição de um currículo escrito não assegura seu reconhecimento como válido e legítimo.

A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática.¹¹¹

Analisar o currículo de uma instituição escolar permite compreender como e porquê ele assume determinada organização e como a escola se estrutura para realizá-lo. Tanto as propostas oficiais como aquelas que são defendidas por lideranças no campo do currículo podem divergir substancialmente daquilo que é ensinado na escola.

¹¹⁰ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e prática*, p. 83.

¹¹¹ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. p. 28.

A compreensão das formas assumidas pelas disciplinas escolares, seu surgimento, sua evolução, seu desaparecimento, e outros caminhos, dentro da escola, possibilitam entender os mecanismos presentes na escola e no sistema mais amplo que definem e moldam a prática escolar. Dessa forma é possível conhecer o que entrava e o que facilita as mudanças no âmbito da escola e, sobretudo, no âmbito do currículo escolar. A análise das dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar traz à tona as representações e reinterpretações que a escola faz sobre as propostas curriculares oficiais ao longo de sua história.

A escola, como espaço sócio-cultural, em que os sujeitos estão imersos numa complexa trama de relações sociais, incluindo alianças, conflitos, imposições, normas e estratégias individuais e coletivas que dão forma à vida escolar, produz uma cultura que se reveste do mesmo caráter dinâmico, heterogêneo, contraditório, produtor e reproduzidor de normas, valores, maneira de ser e estar dos sujeitos.

Capítulo 3

Diretrizes curriculares e a “MEC-anização” da formação docente.

A sociedade contemporânea vivencia paradigmas de mudanças significativas, originários de diversas vertentes teóricas. Se essas mudanças não têm contribuído efetivamente para a melhoria qualitativa do ensino e não são extensivas à maioria da sociedade, pelo menos na literatura essas transformações já ocorreram. Não é difícil deparar-se com expressões e termos como “reestruturação produtiva”, “globalização da economia”, “sociedade do conhecimento”, “educação pós-moderna”.

As teses do capitalismo tentam convencer a todos que “as mudanças no mundo do trabalho e a avassaladora ideologia neoliberal, cuja idéia-força de efeito letal, é a de fazer crer que não há outra saída para a humanidade senão curvar-se à férrea lógica do mercado”.¹¹²

No setor educacional o impacto dessa ideologia e doutrina é identificada na implementação de diversas ações, projetos e programas governamentais, na maioria dos casos, desvinculadas de uma política pública para a sociedade brasileira.

As mudanças na relação trabalho e educação de certa forma foram enfatizadas no Brasil a partir do Governo Collor (1990), porém as mudanças importantes na economia brasileira aconteceram no período entre 1995 e 1998, no Primeiro Governo de Fernando Henrique Cardoso. Apesar dos analistas políticos afirmarem que nesse governo houve a consolidação do

¹¹² BIANCHETTI, Roberto Gerardo. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*, p. 9.

programa de estabilização, por outro lado, há os que concordam que o país passou a apresentar estatísticas alarmantes de desempregados.

Com a legitimidade político-eleitoral, e em clima de *hiperpresidencialismo*, o Governo de Fernando Henrique Cardoso transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial.¹¹³

Atualmente, ao se falar de políticas públicas, é necessário discutir a velocidade das iniciativas governamentais. O “tempo de governo”, isto é, a rapidez com que são implementadas suas ações, tem sido um dos aspectos definidores do ritmo e da direção das mudanças dos sistemas educacionais na sociedade capitalista, assim como na maioria dos casos o responsável pela dificuldade de negociação entre os que ocupam cargos executivos e aqueles que de fato fazem, na experiência cotidiana das instituições, as políticas acontecerem, sofrendo as suas conseqüências diretas. Diante disso, fora do âmbito estatal, no contexto das relações sociais, têm se desenvolvido movimentos diversos forçando a abertura de espaços de participação política da sociedade civil organizada nas decisões do país.

Nos anos 90, a educação brasileira é transformada por uma série de reformas que procuram adequar o sistema nacional aos novos mapas políticos impulsionados por mudanças econômico-sociais. No entanto a política de reformulação de currículos e, conseqüentemente a de formação de professores no Brasil, tem uma história mais longa. Essa história está associada à ação das entidades, instituições e grupos de pesquisa ligados a educação nacional.

A construção coletiva de um referencial para a formação dos profissionais da educação tem sido, segundo a ANFOPE, durante vários anos

¹¹³ SILVA JÚNIOR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*, p. 118.

sua grande preocupação e continua no momento em que se aprovam as diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior.

As ações dos governos federal, estaduais e municipais, visam à mudança na educação básica. Atendem às exigências internacionais requeridas à educação de acordo com a regulamentação do setor educacional, especialmente, após a Lei nº 9.394/96.

Na década de 90, a presença de agências internacionais na educação brasileira, como por exemplo a UNESCO,¹¹⁴ é bastante acentuada. Pesquisadores têm identificado que,

de um lado, estão os bancos multinacionais de desenvolvimento, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (ou Banco Internacional para a Reconstrução e o desenvolvimento, Bird). De outro, instituições, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que embora atuando no país há décadas se inserem no contexto da cooperação internacional de forma mais discreta, sobretudo em virtude da natureza dos mecanismos de colaboração estabelecidos. As primeiras envolvem empréstimos internacionais, ao passo que as últimas prestam cooperação técnica.¹¹⁵

A mudança na educação assegura que a formação de professores deve ser feita em cursos superiores de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se como mínima a formação em cursos normais de nível médio.

¹¹⁴ “A Representação da UNESCO no Brasil, em Brasília, iniciou suas atividades em 1972. A partir de 1992, suas ações adquiriram um novo impulso, motivadas inicialmente pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A Representação, percebendo a importância desse compromisso na política educacional do país, iniciou entendimentos com o Ministério da Educação com vistas a um diálogo permanente de como poderia contribuir a UNESCO na concretização dos ideais de Jomtien. Em 1993, com base no Acordo Geral de 1981 (Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional Científica Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e a UNESCO), foi assinado o primeiro plano de trabalho com o MEC, como mecanismo auxiliar à decisão do Governo de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos”. In: site: http://unesco.org.br/nobrasil/nobrasil_noframes.asp. Consulta realizada em 06 de novembro de 2002.

¹¹⁵ VIEIRA, Sofia Lerche. *Políticas de formação em cenários de reforma*, p. 33

As licenciaturas formam atualmente professores para atuar na educação básica. A formação dos professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental pode ser realizada em cursos normais superiores e em cursos de pedagogia, quando oferecidos pelas universidades e centros universitários. Nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, a formação dar-se-á nas licenciaturas das áreas específicas do conhecimento. Com isso abre-se um intenso debate, em que discursos diferentes se confrontam em torno da identidade de cursos, local de formação, valorização do profissional da educação.

Em meio a essas questões, a avaliação desses cursos de formação que foi institucionalizada pelo governo federal, sob a forma de sistema nacional de avaliação, cuja justificativa é a preocupação com a qualidade da educação, causa grande polêmica em virtude da forma como foi concebida e implantada. Antes mesmo da LDB a política educacional, influenciada pelos princípios dos organismos internacionais, desenvolveu vários mecanismos avaliadores da educação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC) em 1995. Apenas o Exame do Ensino Médio é pós-LDB.

Em momentos diferentes, o Brasil vem presenciando a implantação de reformas nos seus sistemas de ensino. Se fizermos um breve recuo à história da educação brasileira, constatar-se-á que o “sistema nacional de educação,”¹¹⁶ quantitativamente passou por onze reformas. Entre 1879 e 1930, o Brasil se expõe a seis reformas nacionais de educação: a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), a Reforma Benjamin Constant (1890-1891), o Código de Epitácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma Luiz Alves – Rocha Vaz (1925). Entre 1930 e 1971, o Brasil se sujeita a outras cinco reformas: a

¹¹⁶ Cf. SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema* 1975.

Reforma Benjamin Constant (1931), a Reforma Gustavo Capanema (1942 em diante), a Reforma Universitária (1968) e a Reforma de Primeiro e Segundo Graus (1971). Na década de 1990 tivemos a décima segunda reforma, com a aprovação da nova LDB.

Uma característica distintiva da reforma da década de 90, é que “não caiu como pacote sobre nossas cabeças. Foi se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública. Às ocultas, progressivamente, busca-se impor a mercantilização da educação”.¹¹⁷

Refletir sobre o processo que desencadeou a reordenação, a re-modulação e a reestruturação,¹¹⁸ em especial da educação básica na década de 90, é indispensável para o entendimento das políticas públicas para o setor educacional.

O conceito de educação básica começou a ser formulado no Brasil, no início da construção do projeto da LDB na Câmara Federal, desencadeado pelo debate em torno do processo constituinte nos anos 80. A então nova LDB, apropriou-se do conceito educação básica, ao incluir a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio num mesmo nível de educação, conforme está posto na referida lei.

A partir da LDB, a educação básica é considerada mais do que aprender meramente a ler, escrever e calcular, mas abrange a aprendizagem em seu sentido amplo, formal, não-formal, informal, assistemática, em qualquer faixa etária da vida, seja ela um acontecimento em casa, no grupo social, no trabalho, no lazer. Conforme os documentos oficiais, a aprendizagem, não se limita mais à criança e aos anos iniciais de formação,

¹¹⁷ SHIROMA, Eneida Oto. Et alii. *Política educacional*, p.115.

¹¹⁸ Nessa década, segundo os princípios da Escola Jovem, implantou-se os Centros de Ensino Médio (CEM) no Brasil, separando, educação infantil e fundamental do ensino médio nas escolas públicas.

mas começa quando se é bebê e pode prolongar-se por toda a vida, de acordo com a concepção de “educação permanente” das organizações internacionais.

Apesar do conceito alargado de educação básica presente nos documentos, não há entre os países um conceito universal e consensual. Para uns países a educação básica equivale ao ensino primário, considerado como fase inicial do ensino escolar. Em diversos países, a educação básica abrange o primeiro ciclo do ensino secundário. Em outros países compreende todo o ensino secundário e noutros refere-se tanto ao ensino primário quanto o secundário.

O que significa a educação básica? A educação para todos, apresentada nos documentos, é o mesmo que educação de qualidade para todos? Essas questões, embora não respondidas, aparecem na reforma da educação.

Dentre as mudanças ocorridas na década de 90, uma dessas merece destaque, a Conferência Mundial de Educação para Todos¹¹⁹, realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia.

Durante a realização dessa conferência, foi definida educação básica como as ações organizadas capazes de promover em cada pessoa o alcance de necessidades básicas de aprendizagem “básica”. Os 155 governos presentes assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, comprometendo-se a garantir uma “educação básica de qualidade” para crianças, jovens e adultos. O Fórum Consultivo Internacional para Educação para Todos, criado nessa conferência, ficou responsável pelo acompanhamento das ações dos países no mundo. Nas reuniões realizadas em Paris (dezembro de 1991) e em Nova Déli (setembro de 1993), esse Fórum

¹¹⁹ A Conferência foi patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

constatou que somente 77 países se organizaram para elaborar estratégias ou planos de ação de Educação para Todos.

As reformas educativas mundiais objetivam sintonizar os sistemas de ensino ao modelo neoliberal. Há a tendência de reorganizar a educação de acordo com os pressupostos da economia, numa versão modificada da Teoria do Capital Humano dos anos 50. Foi em função desse objetivo que eclodiram as reformas da educação em vários países do mundo. Inglaterra e Estados Unidos nos anos 80, Espanha e Portugal em 1986, França em 1989, México em 1992, Argentina em 1993 e no Brasil com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993/1994.

As formulações da maioria dessas reformas foram feitas sob a coordenação dos organismos internacionais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) entre outros.

Na avaliação do cumprimento das metas quantitativas estabelecidas na Tailândia em 1990, Torres afirma que,

a Educação para Todos veio dinamizar um processo de expansão e reforma educativa iniciada em muitos países em desenvolvimento muito antes de 1990. O caminho percorrido nessa década não é homogêneo nem linear: enquanto em algumas frentes registram-se importantes avanços, em outras há paralisação e até significativa deterioração. E, claro, constata-se variações importantes entre regiões, países e no interior destes.¹²⁰

A “visão ampliada de educação básica”, conceito considerado inovador da conferência e eixo da proposta, não se consolidou nas ações das políticas públicas e das reformas educativas da década. Uma das conquistas

¹²⁰ TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*, p. 10.

da conferência de Jomtien é o avanço conceitual do que significa a educação básica, passando-se de uma visão tradicional, convencional e restrita para uma visão ampliada, traduzida na meta de Educação para Todos.

Como forma de identificar o avanço conceitual da educação básica identifica-se na Declaração, o paralelo elaborado por pesquisadores entre a visão restrita e a ampliada. A educação básica, antes dirigida somente às crianças, passa agora a ser para crianças, jovens e adultos; de realizada inicialmente na escola passa a ser realizada dentro e fora da escola, não mais limitada a um período da vida, mas durante toda a vida, desde o nascimento; de padronizada, igual para todos, passa a uma visão diferenciada que atenda às necessidades básicas de aprendizagem dos diversos grupos e culturas; na definição de “o que” e “o como” centrada no ponto de vista da oferta a partir da instituição escolar, nos recursos, na administração, passa-se à definição do “o que” e “o como” do ponto de vista da demanda, isto é, alunos, famílias e contexto social; de uma concepção centrada no ensino, para uma perspectiva da aprendizagem.

Apesar de a LDB dar a entender que a educação básica corresponde a 17 anos de escolaridade, no Plano Nacional de Educação, os objetivos e metas se referem de forma fragmentada a cada uma das modalidades específicas que compõem a educação básica. Ou seja, de zero a seis anos (educação infantil), sete a quatorze anos (educação fundamental regular), de quinze a dezessete anos (a educação de nível médio), de quinze a dezenove anos (educação de jovens e adultos para os que não cursaram a educação fundamental e média na idade regularmente prevista).

Nesse sentido, enquanto autores defendem o avanço da educação básica, outros a criticam-na afirmando que,

apesar do alargamento do conceito de Educação Básica, tal como reconhecido nos textos legais, na prática, o seu cumprimento tem trazido algumas dificuldades. Se um por um lado a conquista do direito à Educação Básica inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na realidade concreta isto não vem ocorrendo. Ao contrário, na última década se percebe uma tendência à priorização do Ensino Fundamental como Educação Básica; portanto, necessária e obrigatória.¹²¹

A discussão da educação, em especial da educação básica, não pode se restringir à questão da quantidade desvinculada da qualidade, tônica repetida na implementação dos programas governamentais, como foi o exemplo da implantação do programa do governo federal “Toda Criança na Escola” que visava à ampliação do número de vagas nas escolas, porém sem garantias da permanência durante os anos necessários para a conclusão do ensino fundamental.

No debate sobre a centralidade da educação básica nas políticas públicas, se faz necessária a leitura que, apesar da existência de pontos comuns e da unificação de setores organizados da sociedade, existem projetos diferentes e proposições distintas nos discursos sobre a importância atribuída a seus princípios e fins. Em uma dessas proposições, identifica-se que,

o modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. ... A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula, o professor sendo mais um insumo, e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo. ... Os documentos de política setorial do BM, em geral, deixam transparecer uma compreensão e um conhecimento insuficiente do educativo, da teoria e da pesquisa

¹²¹ OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*, p.145.

acumuladas neste campo e inclusive da sua terminologia específica.¹²²

O estudo realizado por pesquisadores da Escola Nacional de Ciências Estatísticas e da PUC/RJ, a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC)¹²³ sinaliza que, do conjunto de fatores que influenciam o desempenho do estudante na região Nordeste, 17% devem-se exclusivamente à escola. É o mais alto índice entre as cinco regiões do País. No Brasil, o ambiente escolar é responsável por 13% do desempenho do aluno. Na região Sudeste, 12% do desempenho dos estudantes é explicado por fatores associados exclusivamente à escola. No Centro-Oeste, este índice é de 11,9% e no Norte, 9,5%. No Sul, registrou-se a menor taxa: 7,6%. Com base no cruzamento destes dados se identifica que o ambiente escolar é um dos causadores do fracasso escolar, e praticamente não se tem ação governamental voltada para estes e outros aspectos apesar da ênfase na educação básica. Esses dados demonstram uma das questões a serem enfrentadas pelo poder público, além de sinalizar que conforme a proposta da conferência,

a educação básica é mais que um fim em si mesma. É o alicerce da aprendizagem permanente e do desenvolvimento humano sobre o qual os países podem construir, de maneira sistemática, outros níveis e tipos de educação e capacitação¹²⁴.

Ao se tratar da focalização do termo “para todos” equivale se referir à questão da equidade de oportunidade de acesso, universalização e permanência a educação. Nos documentos da conferência entende-se educação básica como a educação capaz de satisfazer às necessidades básicas

¹²² TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial*, pp. 139 e 140.

¹²³ Jornal do MEC- Brasília-DF, março de 2002.

¹²⁴ DOCUMENTO da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Artigo I, Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. In: site: www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm. Consulta realizada, nov/2002.

de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos, definida como um dos princípios da educação.

As necessidades básicas de aprendizagem, na conferência foram definidas,

como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstancia e momento concreto, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar as suas necessidades básicas em sete frentes: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões consciente e 7) a possibilidade de continuar aprendendo.¹²⁵

A respeito das necessidades básicas de aprendizagem (NEBA), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos assegura que,

cada pessoa, criança, jovem ou adulto, deverá poder aproveitar as oportunidades educativas destinadas a satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades englobam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (tais como: alfabetização, expressão oral, cálculo e solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) de que os seres humanos necessitam para sobreviver, desenvolver todas as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, tomar decisões informadas e continuar aprendendo.¹²⁶

A presença do termo básico, que identifica essas necessidades de aprendizagem (NEBA), define tais necessidades, colocando-as como conhecimentos necessários para orientar determinadas ações que, por sua vez, se referem a necessidades humanas e sociais básicas.

No Brasil, tradicionalmente, a educação básica termina para muitas crianças aos 10 anos de idade. Esta realidade ainda continua para um contingente muito elevado de brasileiros, uma vez que a terminalidade da

¹²⁵ TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*, pp. 20 e 21.

¹²⁶ TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*, p. 19.

educação básica é na 4ª série do Ensino Fundamental, ou no Primeiro e Segundo Ciclos. As séries finais (5ª a 8ª) ou Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino fundamental, continuam desvinculadas das séries iniciais, na mesma lógica do antigo ginásio. A vida escolar na educação básica (seleção, ingresso, matrícula, atividades de avaliação, transferências etc) continua, mesmo informatizada, equivalente aos antigos rituais de passagem (exame de maturidade, exames e cursos de admissão).

Na Constituição Federal de 1988 a educação está posta como direito de todos e dever do Estado e da família, e na LDB há uma inversão ordinal do lugar da palavra Estado, ou seja, passa de primeiro lugar para segundo na redação da referida lei. Isso significa mudança de papéis quanto a prioridades, compromissos, competências e responsabilidades em relação à educação pública, tanto é que a obrigatoriedade legal do Estado de educar prescrita em lei, se limita ao ensino fundamental.

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; *progressiva extensão* (destaque meu) da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.¹²⁷

Diante dessas questões não se pode afirmar pois, que o Brasil tenha garantido a oferta da educação básica, nem que se tem um sistema integrado de ensino e um profissional constituído para a educação básica em geral. Não temos uma educação universal, uma cultura comum como um direito de todos, nem chegamos a uma formação adequada dos professores que fazem parte do quadro de docentes dos níveis de escolarização dessa modalidade de educação.

A partir das últimas séries da escola fundamental, sobretudo, o ensino assume um caráter propedêutico, seletivo e excludente, contrário à

¹²⁷ Lei nº 9.394/96, art 4º.

lógica social da educação universal e obrigatória, apresentada na Conferência de Jomtien. Modificar essa realidade, se não é uma tarefa precedente, é concomitante a todo empenho em repensar a política de formação. Estamos diante de uma problemática em que a educação básica em sua concepção ampliada ainda não se constituiu, portanto seu avanço conceitual ficou somente nos documentos.

Nesse contexto como falar de formação de professores para a educação básica se este nível de educação ainda não está consolidado no Brasil, além do que se considerarmos que a maioria dos professores em processo de formação a partir de 1999, sobretudo no curso normal superior, está sendo realizada de forma aligeirada nos diversos regimes em que é ofertado, por conta da abertura na LDB em relação a redução de carga-horária necessária a integralização do curso. Essa questão exemplifica que não se está vivenciando a proposta alargada de educação preconizada na conferência e, principalmente a idéia universal de formação.

Na verdade a LDB deslocou a responsabilidade do poder público para a sociedade civil, ao assegurar que,

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.¹²⁸

A preocupação com a reforma da educação básica, e conseqüentemente com a mudança da escola pública, resulta em um projeto que visa formar o trabalhador a partir de um outro perfil, diametralmente oposto à idéia de formação humana.

Um dos exemplos marcantes da reforma da educação básica diz respeito à educação profissional que, segundo a argumentação da Central

¹²⁸ Lei nº 9.394/96 artigo 1º.

Única dos Trabalhadores (CUT) está em implementação o processo de ajuste da educação de acordo com aos interesses empresariais traduzido como,

... a possibilidade que se prenuncia da passagem de uma cultura de trabalho, onde o conhecimento requerido pela planta produtiva estava implícito na ação (sensorial e concreta), para outra, onde é demarcada capacidade de lidar com símbolos verbais e numéricos, sinaliza a necessidade, pelo capital, de trabalhadores melhor formados em educação geral. O mercado pediria um trabalhador polivalente, multi-habilitado, portador de maiores conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos, isto é, com maior escolaridade.¹²⁹

A educação é uma das ações que constitui a reflexão sobre a formação do homem, seja o que acontece do indivíduo pra dentro ou dele para fora em direção à sociedade a que pertence. Na análise dos modelos de ação presente na prática educativa, pode ser identificada que,

... a noção ocidental de educação refere-se a uma atividade consciente de si mesma; é a ação que o ser humano exerce voluntária e conscientemente sobre si mesmo ou sobre outro ser humano a fim de se formar ou de formá-lo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, dos modos e das conseqüências dessa ação.¹³⁰

Uma das formas de entender educação básica é analisar a escola, em seus vários momentos e nas diversas sociedades da qual faz parte, é analisar a representação social ideologizada que gestores, pedagogos, professores, técnicos, estudantes e a sociedade em geral, elaboram sobre essa instituição. Porém é necessário entender que a “ideologia é, sem dúvida, um sistema de representações, mas na maioria dos casos essas representações nada têm a ver com consciência; são usualmente imagens e ocasionalmente conceitos”.¹³¹ Ideologias que se estruturam e que se impõem à sociedade pelos objetos

¹²⁹ OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*, p. 176.

¹³⁰ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*, p. 151.

¹³¹ GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*, p. 38.

culturais, mas mesmo assim a representação social subsidia a análise mais cuidadosa e radical.

Na busca desse entendimento, encontramos uma diversidade de termos como educação, ensino e escola, que se entrelaçam e se entrecruzam gerando, na maioria das vezes, confusão de sentidos e significados.

No Brasil, há uma produção nacional e publicações de estrangeiros que têm procurado entender as diversas formas como é apresentada a educação escolar, como por exemplo, Bernard Charlot (1983) ao afirmar que a educação tem uma “significação política de classe” e, praticamente em toda sua obra a categoria significação faz parte de suas análises. Gaudêncio Frigotto (1984), com base na questão da produtividade pensa o trabalho da escola. Dermeval Saviani (1993) a partir da democracia, avalia a relação educação e política. Neidson Rodrigues (1995), através da categoria mistificação, faz reflexão sobre a “escola necessária”.

No entanto, apesar da contribuição desses trabalhos sobre o sentido da educação como ação social, a maioria das análises sobre a escola, na década de 90, são de certa forma equivocada, ao apresentarem polarizando-a ora na alienação ou na transformação, consenso ou conflito.

A educação é a ação que promove a superação da natureza à condição humana. É a atitude que torna o ser humano verdadeiramente autônomo, sujeito de sua ação, é

... o trabalho, o processo pelo qual homens e mulheres de todos os tempos e raças, ao criarem a existência econômico-social e política, as formas de vida religiosa, as letras e as artes, a filosofia e as ciências, se humanizam, submetem ao domínio da razão os instintos, a prepotência, o individualismo, as necessidades, os interesses, o imediatismo do mundo e da existência social, a possibilidade da selvageria e da barbárie. Inseparável dessa concepção e desse processo, a idéia de que os indivíduos, as instituições, a sociedade e a espécie humana podem, têm condições e precisam se aperfeiçoar sempre mais, galgarem

patamares cada vez mais elevados de racionalidade, de autonomia e de perfeição.¹³²

A escola é uma construção sócio-histórica e precisa ser pensada na dimensão de uma instituição social que sofre influências e que influencia o contexto sócio-histórico.

A escola não é nem um duplo da sociedade, nem um meio totalmente autônomo: é uma instituição social, e, enquanto tal, depende da sociedade; mas é também uma instituição especializada, que se dá finalidades culturais, e que, enquanto tal, reinterpreta sua função social em termos culturais que lhe permitem reivindicar uma autonomia com relação à sociedade.¹³³

Como instituição especializada, a escola, é o local prioritário para o desenvolvimento de boa parte da formação das crianças, porém muitos pesquisadores concordam com a asserção de que a escola é classista, perpetuadora de ideologias, fechada em si mesma.

Em sua análise da pedagogia ideológica, Charlot¹³⁴ trabalha a escola a partir da idéia de adaptação e inadaptção e, conseqüentemente, questiona se o processo de escolarização é liberação ou alienação. A análise da escola, especialmente na sociedade moderna, se dá numa perspectiva econômica, sócio-política e cultural. Nesse sentido, a idéia de preparação da criança para a vida social para Charlot, é uma forma de “proteger a criança” dos embates sociais, visto que esta precisa estar preparada para a vida social, e esta preparação proporcionada pela escola requer o seu afastamento da sociedade.

Os grandes pedagogos, de Platão a Dewey, passando por Rosseau, Alain e muitos outros, ocupam-se em definir uma sociedade ideal. Mas, esperando a realização da sociedade ideal, e para apressar seu advento, é especialmente necessário proteger a criança da

¹³² COELHO, Ildeu Moreira. *Educação, cultura e escola*, pp. 3 e 4.

¹³³ CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, p. 153.

¹³⁴ Cf. CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, 1983.

corrupção adulta O mundo adulto pode apenas corromper a criança; é preciso, portanto, afastar a criança desse mundo e criar um meio pedagógico autônomo, fechado: a escola.¹³⁵

Essa consideração é uma das explicações sobre a redefinição da teoria pedagógica da própria escola na sociedade atualmente, com a criação dos internatos associados à idéia de “clausura”, como aconteceu do final do século XVI à metade do século XVIII através da pedagogia dos jesuítas. “O internato dos jesuítas, que é muito estrito, esforça-se por isolar ao máximo a criança da vida social. As saídas do colégio são muito raras e sempre vigiadas. As férias são muito curtas”.¹³⁶

A sociedade brasileira foi profundamente influenciada pela pedagogia expressa no *ratio studiorum*¹³⁷ dos jesuítas, através da tendência da escola tradicional que pouco valorizava a experiência, as necessidades da criança e o conhecimento da realidade, em favor da obediência de regras. A escola tradicional e a escola nova se tornaram meios fechados na busca de proteger a criança e a sociedade, conseqüentemente, vista como corruptível e portanto, a criança deve afastar-se dela.

Ao historicizar e apreender a escola em seus vários momentos, é necessária a compreensão de sua finalidade social e avaliação de sua representação social.

a escola foi, portanto, de início, um lugar de aquisição das técnicas fundamentais e de transmissão do saber e não o meio que visava à formação sistemática e integral da personalidade. Esse tipo de organização escolar não respondia às exigências do pensamento pedagógico, que aspira a separar a criança da sociedade e a educa-

¹³⁵ CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, p. 154.

¹³⁶ CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, p. 155.

¹³⁷ A orientação contida no *ratio*, era a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus publicado em 1599, concentra sua programação nos elementos da cultura européia. Evidencia desta forma um desinteresse ou a constatação da impossibilidade de “instruir” também o índio. Era necessário concentrar pessoal e recursos em “pontos estratégicos”, já que aqueles eram reduzidos. E tais “pontos” eram os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo, justificam os religiosos. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira* p. 25.

la num espaço fechado, num meio de vida inteiramente escolar. Platão, com o Ginásio, e Aristóteles com o Liceu, tentaram criar esse meio integralmente educativo que a pedagogia já desejava Na Idade Média, os mosteiros, que acolhiam freqüentemente crianças e as educavam, representavam um meio protetor para a criança, mas suas finalidades eram essencialmente religiosas e só secundariamente educativas. É preciso esperar os séculos XVI e XVII para que o desenvolvimento dos colégios, que tinham, pouco a pouco, deixado de ser lugares de alojamento para se tornarem lugares de ensino, crie meios educativos conformes às aspirações pedagógicas.¹³⁸

Como instituição especializada, cultural e social, a escola não pode ser avaliada à margem da sociedade. Na medida em que suas finalidades culturais possuem uma significação ideológica, a escola pode assumir o papel de “aparelho ideológico do Estado,”¹³⁹ ao veicular atitude de respeito pelas regras estabelecidas pela dominação de classe.

Pensar a escola em uma outra perspectiva, visando à superação do discurso ideológico, é refleti-la na dimensão da luta de classes, visto que nas relações sociais se identificam as forças hegemônicas de dominação assim como sua contra-ideologia que permeiam a prática sócio-educativa. Portanto, na direção desse horizonte se requer não somente mudança de conteúdos, como propõem a tendência da reforma da educação básica no Brasil trazida da Espanha¹⁴⁰, mas mudança para além dos conteúdos, isto é, o repensar do arcabouço de sua organização e sustentação e do processo de democratização de sua gestão, enfim, “desvelar sua realidade”. Nesse fazer é imprescindível a preocupação com a determinação dos fins educativos sociais para que se possa entender as finalidades de classe, ao invés de considerar somente as questões dos métodos de ensino e aprendizagem da escola.

¹³⁸ CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, p. 162.

¹³⁹ GIROUX, Henry. *Pedagogia radical* p. 37.

¹⁴⁰ COLL, César e outros. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes* p. 9.

Os sistemas nacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de *democratização*, mas uma crise *gerencial*. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda *reforma administrativa* do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais.¹⁴¹

Estas considerações nos conduzem à definição de uma posição política, ao reafirmar que o objetivo pedagógico é desenvolver na criança a atitude crítica, o pensar sociologicamente, para que ela seja agente da luta de classes presente na escola. É assumir a pedagogia do conflito, denunciando a mistificação da igualdade entre as pessoas, da democratização da escola pública e da socialização do saber.

Na educação básica e no ensino superior, uma das formas privilegiadas pelo governo federal para implementar as políticas de educação nos anos 1990 é a reformulação de currículos, dado que este se torna mecanismo de repasse de princípios e práticas. E pensar o currículo, apesar de todas as políticas públicas educacionais incidirem diretamente sobre a proposta curricular, ainda é atualmente questão a ser retomada. A rigor nem sempre os cursos possuem um projeto de formação, ou o assim denominado projeto político-pedagógico definido e claro para seus sujeitos e para os seus interlocutores.

O currículo que, em nome da eficiência econômica, é um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais, tem um lugar de destaque nas reformas, precisamente porque é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. Os valores, a visão de mundo e o projeto

¹⁴¹ GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*, pp. 17 e 18.

social de um determinado grupo são seus fundamentos. Nesse sentido é que o currículo contribui para a implementação de uma determinada política pública, mesmo considerando-se que os problemas relacionados com o currículo não são, sem dúvida, os únicos a resolver quando se faz uma reforma educacional.

As políticas curriculares possuem diversos efeitos e objetivos, uma vez que,

... autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo em que desautorizam outros. Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente. As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Eles geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que ampliam os dos textos-mestres. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia). Em outro nível, enfim, a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula.¹⁴²

A política de reformas centralizada nos currículos e programas das escolas no Brasil,¹⁴³ pode ser focalizada em três períodos básicos: o primeiro anos 20 e 30, corresponde às origens do campo curricular como área de estudo no Brasil; o segundo final dos anos 60 e 70, correspondente ao período no qual o campo de estudo tomou forma e a disciplina currículos e programas foi introduzida nas faculdades de educação; o terceiro, de 1979 a 1987, caracteriza-se pela eclosão de intensos debates sobre currículos e conhecimento escolar, bem como por tentativas de reconceitualização de seu campo disciplinar.

¹⁴² SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*, p. 11.

¹⁴³ Cf. MOREIRA, Antonio Flavio. *Currículos e programas no Brasil*, 1995.

É interessante assinalar que o debate sobre currículo surgiu no Brasil sob a influência de pensadores nacionais e internacionais. Dentro do contexto histórico, é possível identificar categorias¹⁴⁴ sobre a questão da transferência de modelos estrangeiros, como a adesão ingênua, a adaptação instrumental, a adaptação crítica e a rejeição ingênua.

Entender como se configura o currículo e as pressões sobre seu planejamento, são questões importantes para a compreensão do porquê estes são elementos articuladores das reformas.

Quando se fala de currículo escolar, na maioria dos casos se define o que não é currículo, por se tratar de idéias construídas a partir de um paradigma que não explica nem define as questões curriculares. O currículo é “um caminho percorrido durante uma vida, ou que se vai percorrer, ... é algo abrangente, dinâmico e existencial. Ele é entendido numa dimensão profunda e real que envolve todas as situações circunstanciais da vida escolar e social do aluno dentro e fora da escola”.¹⁴⁵

O campo do currículo, nos anos 90 é influenciado por vários fatores conjunturais político-sociais, que implica a necessidade de ir à busca de sua trajetória no intuito de compreender seus propósitos e práticas. Nessa década destaca-se a abordagem clássica e a abordagem crítica que, de certa forma, representam as duas orientações dentro das quais se agrupam as principais tendências da área. Essas abordagens dão origem às principais proposições sobre currículo numa perspectiva natural e da teoria crítica.

As modalidades de construção do currículo estão afetas à história da teorização educacional, na qual podemos identificar uma visão conservadora, liberal e uma versão crítica dialética. Na vertente conservadora, o currículo tecnicista tem permanecido em evidência até nossos dias. Entre seus principais representantes podemos citar

¹⁴⁴ Cf. MOREIRA, Antonio Flavio. *Currículos e programas no Brasil*, 1995.

¹⁴⁵ MENEGOLLA, Maximiliano & SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? como planejar?* currículo, área, aula, p. 51.

Bobbit (1918), Charters (1923), Ralph Tyler (1950), Popham (1969) e Mager (1979). Outra vertente teórica retoma a relação da teoria com a prática, tema de discussão filosófica, objeto de reflexão desde Sócrates, Platão, Aristóteles ... Marx e Engels. ... Os estudos recentes na área da análise do currículo mostram que é possível unir estruturas sociais e ação humana, utilizando dialeticamente resistência e dominação para atingir a emancipação. Entre os autores, que defendem esta tese, encontramos Michael Apple e Henry Giroux, este incorpora as idéias de Gramsci e dá sua contribuição para uma nova sociologia da educação.¹⁴⁶

Com base nessas abordagens e concepções origina-se o entendimento da implementação das políticas curriculares do currículo real, “o currículo posto em prática”. O currículo na perspectiva natural resulta num currículo-produto, “pacote” de métodos e técnicas de “como fazer bem”, com separação de papéis entre os que planejam e aqueles que põem em prática o planejado. O entendimento do currículo na perspectiva crítica propõe sua compreensão como “currículo-formação”, fundamentado na criticidade e radicalidade do saber.

Na década de 90, já se pode vislumbrar de certa forma, que o currículo tem deixado de ser entendido apenas como uma área meramente técnica, voltada para questões do “como” ensinar. A partir dessa década suas narrativas envolvem currículo e cultura, questões de gênero, questões epistemológicas, axiológicas etc. O currículo já pode ser entendido como um artefato social e cultural,¹⁴⁷ implicado em relações de poder, e que como transcendente e histórico, transmite valores individuais, sociais e governamentais.

No debate sobre a reforma do currículo e do ensino de graduação faz-se necessária a discussão sobre o projeto do curso e necessariamente o repensar da função da universidade.

¹⁴⁶ SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*, p. 05.

¹⁴⁷ Cf. MOREIRA, Antonio Flavio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*, 1995.

Com efeito, a existência de um currículo, sua permanência ou transformação é, acima de tudo, uma questão acadêmica e, apenas secundariamente, uma questão legal e burocrática de mudança do elenco das disciplinas, dos créditos e dos pré-requisitos de cada uma ou do regime acadêmico (crédito ou seriado). Não sendo um ato instantâneo, mas um processo, não se confundindo com a aprovação de uma nova resolução curricular, a reforma de um currículo não é algo que possa ocorrer de um dia para o outro. Impossível fazê-la de cima para baixo, de fora para dentro do curso, pois supõe necessariamente mudanças de concepções, de objetivos, de posturas, de práticas, por parte dos professores e alunos.¹⁴⁸

Um exemplo das mudanças ocorridas na concepção de currículo nos anos 90, na qual deslocou-se a preocupação com a questão da igualdade para as diferenças individuais, é o trabalho realizado pelas secretarias municipais de educação.

Esse fato levou a inovações localizadas em algumas prefeituras brasileiras, duas delas sob a gestão do Partido dos Trabalhadores, o PT. Essas prefeituras promoveram reformulações do conceito de currículo. A Secretaria de Educação do Município de São Paulo, na gestão de 1989 a 1992, e a de Belo Horizonte, entre 1993 a 1996, “promoveram reformulações do conceito de currículo, ampliando-o e entendendo-o como instrumento de organização e atuação da escola”.¹⁴⁹ A Secretaria da Educação da cidade do Rio de Janeiro, entre 1989 a 1992 e no período de 1993 a 1996, “assume uma perspectiva pluralista e nesse último mandato, opta por um formato não disciplinar de currículo”.¹⁵⁰

As administrações das três prefeituras em apreço adotam princípios diferentes para a ordenação ou integração do currículo, como a interdisciplinaridade em São Paulo, os temas transversais e os eixos norteadores em Belo Horizonte, ou os conceitos-chaves e os núcleos conceituais no Rio de Janeiro. A partir desses

¹⁴⁸ COELHO, Ildeu Moreira. *O ensino de graduação e currículo*, p. 20.

¹⁴⁹ BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*, p. 27.

¹⁵⁰ BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*, p. 27.

princípios são elaboradas orientações que fogem a um tratamento tradicional do currículo no que se refere aos elementos usualmente considerados como seus estruturantes, quais sejam: os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação.¹⁵¹

Partindo do pressuposto de que o currículo é construção, refletir sobre o projeto de formação de professores da educação básica é manifestar-se a favor da definição do que pretendemos formar, o cidadão e/ou profissional. Nesse sentido precisamos apreender os diferentes modos de produção dos *currícula*.

Quer-se, aqui, entender que sendo o currículo resultante de discursividades diferentes, de intencionalidades diversas, de representações várias, nem sempre mostra, na superfície, tudo o que pode mostrar ou significar, em termos de conseqüências que pode produzir (McNeil, 1995). Currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo.¹⁵²

Na análise da legislação atual, se identificam as concepções curriculares subjacentes nas letras das leis. O Parecer CEB 04/98, por exemplo, que fixa as Diretrizes para o Ensino Fundamental, explicita alguns conceitos, dentre os quais coloca que o currículo envolve três outros conceitos: currículo formal (planos e programas pedagógicos); currículo em ação (práticas que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas); currículo oculto (o não dito, a vivência que alunos e professores trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula).

A trajetória que percorremos durante a vida, ou que se percorrerá, é considerada por vários autores como sendo currículo; faz parte de nossa vida

¹⁵¹ BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*, p. 27 e 28.

¹⁵² BERTICELLI, Ireneo Antonio. *Currículo: tendências e filosofia*, p. 160.

em todas as situações, tenham elas ocorrido na escola ou fora dela, o que chamamos *curriculum vitae*. Decorre daí a importância de fazer da prática social o ponto de partida e de chegada do ato pedagógico, com base, na realidade social e histórica do educando; isto significa no discurso oficial partir da realidade do aluno, o que não quer dizer que se restrinja o trabalho pedagógico ao universo social do aluno, na maioria das vezes muito restrito; é imprescindível hoje, mais do que antes, pensar qual é e o que é a realidade do aluno.

O currículo escolar não está desvinculado da concepção de mundo, de sociedade, de educação. Porém, temos um vício e uma pobreza conceitual sobre o que significa currículo que, ao pensá-lo, nos vem à mente a idéia de grade ou matriz curricular.

Na maioria das escolas, universidades, o currículo se configura numa racionalidade geradora de absurdos e ausência de significados.

Os currículos foram reduzidos a verdadeiras “colchas de retalhos”, a uma enorme variedade de conteúdos no mesmo curso e com a mesma significação, a um “amontoado” de disciplinas ministradas semestralmente e em si mesmas, uma ao lado ou depois da outra, sem maiores ligações a não ser da contabilidade burocrática e da hierarquia definida por uma rígida cadeia de pré-requisitos e co-requisitos. Em nome da especialização, do avanço da ciência no mundo moderno, da qualidade do ensino, algumas disciplinas chegam a ser ministradas por dez professores, cada um lecionando um tópico do programa para todas as turmas, num sistema de rodízio. E assim o professor “passa” pela classe e pela vida dos alunos, durante uma ou duas semanas, no máximo durante quatro meses, geralmente sem deixar vestígios, sem contribuir efetivamente para o processo de sua formação.¹⁵³

A LDB, estabelece a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino na elaboração e execução de sua proposta pedagógica e dos docentes na participação e elaboração dessa proposta. As Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam que as escolas utilizarão a parte diversificada de suas

¹⁵³ COELHO, Ildeu Moreira. *O ensino de graduação e currículo*, p. 14.

propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum. Todavia a flexibilidade curricular garantida no texto da lei não trará mudanças qualitativas na educação se não tornar evidente a importância de buscar e de incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social. Nem mesmo a concepção pedagógica que embasa a reforma curricular expressa nos parâmetros curriculares nacionais, por exemplo, propiciará mudança de rumos da educação básica.

Os PCN assumem uma postura aparentemente alternativa. Baseado em autores conteudistas, o documento aponta a importância das disciplinas para que os alunos dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade. Por outro lado, “há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas”. Poderíamos, então, perguntar: se o saber socialmente acumulado não dá conta de entender a realidade e seus problemas mais urgentes, por que ele tão importante e central na escola? Por que deveria ser mantido nessa posição de centralidade? Os PCN não nos respondem, apenas nos apresentam mais um conjunto de temas que deveria ser tratado pela escola, “ocupando o mesmo lugar de importância” das disciplinas clássicas, mas sem se configurar em disciplinas.¹⁵⁴

Para entendermos a política curricular no Brasil e o debate em que se inserem as diretrizes curriculares nacionais, faremos uma reflexão sobre o currículo a partir do contexto mais amplo no qual se inscrevem as reformas curriculares.

Em geral, as reformas curriculares que vêm sendo implantadas em diversos países, como Estados Unidos, Inglaterra, Espanha e Brasil têm como objetivo a implantação de um currículo nacional com a justificativa de melhoria da qualidade de ensino.

¹⁵⁴ CANDAU, Vera Maria. *Reformas educacionais hoje na América Latina*, p. 44.

Com a aprovação dos PCN¹⁵⁵ em 1997 é considerado o início da implantação de um currículo nacional no Brasil, o que em diversos países como a Inglaterra, Espanha, Argentina e Estados Unidos, aconteceu nos anos 80. Essas reformas acontecem em meio à conjuntura do final dos anos 60 com a crise do Estado de Bem-Estar Social e a emergência do Estado Neoliberal.¹⁵⁶ O Estado se torna cada vez menor e secundariza as políticas sociais, entre elas a educação que, de investimento, passa a ser considerada despesa pelo Estado, comprador de bens e serviços do setor privado.

Um currículo nacional e um sistema de avaliação nos Estados Unidos da América e Inglaterra,

... têm sido vistos pelos neoliberais como capazes de contribuir tanto para a modernização no ensino e o melhor preparo de recursos humanos, como para a preservação de um passado romantizado. O currículo nacional serviria como suporte de funcionamento de um sistema nacional de avaliação, facilitando aos “consumidores” o esclarecimento a respeito de quais escolas merecem ser consideradas como de qualidade.¹⁵⁷

Na Inglaterra o que norteia o debate em torno do currículo nacional é o processo de crise econômica.

Nesse sentido, o currículo nacional é apresentado como parte de um projeto de regeneração econômica e de reestruturação da identidade nacional. Dois outros propósitos subjacentes merecem ser registrados: a reconstituição de disciplinas tradicionais e o controle dos estudantes e professores por parte do Estado. ... O

¹⁵⁵ “Os PCN, na verdade, especificam minuciosamente conteúdos, objetivos, formas de avaliação e até mesmo metodologias (ou “orientações didáticas”, como quer o documento ministerial). Na verdade, seria possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo (Nacional), mas até mesmo como um grande e nacional Plano de ensino”. SILVA, Tomaz Tadeu da. & GENTILI, Pablo. (Org.). *Análise do documento Parâmetros curriculares nacionais*, p. 106.

¹⁵⁶ Esse Estado que desenvolveu instituições sociais similares às dos Estados de Bem-estar europeus não chegou a consolidar-se como espaço de negociação permanente entre os grupos sociais. Sua estrutura continuou favorecendo uma relação vertical de controle social. BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*, p. 43

¹⁵⁷ MORAES, Tatiana Beaklini. *A reforma do ensino médio e as políticas de currículo nacional no Brasil*, pp. 58 e 59.

atual currículo nacional representaria, então, de uma certa forma, uma retomada dos interesses mais conservadores.¹⁵⁸

A reforma espanhola tem sido a referência não só para o Brasil, mas para a Argentina, o Chile e a Colômbia. Um dos mentores da reforma é o professor César Coll, além de José Gimeno Sacristán e Jurjo Torres Santomé. A reforma na Espanha, assim como no Brasil, surgiu e foi posta à discussão já pronta. No Brasil a reforma não propiciou, segundo as representações dos profissionais da educação, um amplo debate. Essa denúncia presente nos documentos apresentados nas audiências públicas (anexo 1) confirma a não participação da sociedade civil organizada.

No caso da reforma da Espanha, desde cedo, conforme a crítica de Sacristán citado por Moraes¹⁵⁹, o governo decidiu que o Desenho Curricular Básico (DCB) seguiria o modelo elaborado por César Coll para a Catalunha. Não foram considerados no debate da reforma educacional espanhola a formação e a carreira docente e o fracasso escolar. O DCB aparentou uma transformação qualitativa da educação e cumpriu um papel simbólico. Santomé critica a psicologização da reforma curricular e o fato de ela ter contribuído para intensificar e desqualificar o trabalho do professor.

À primeira vista, parece contraditório que as propostas do Governo Federal tenham como meta se chegar cada vez mais ao Estado mínimo. Na área da educação é visível a preocupação em implantar um currículo nacional e com um controle maior sobre o trabalho das escolas e a produção das universidades pela introdução de currículos e de provas nacionais de rendimento, aplicadas à população estudantil institucionalizadas através de modelos de avaliação periódicos transplantados de outros países.

¹⁵⁸ MORAES, Tatiana Beaklini. *A reforma do ensino médio e as políticas de currículo nacional no Brasil*, p. 59.

¹⁵⁹ Cf. MORAES, Tatiana Beaklini. *A reforma do ensino médio e as políticas de currículo nacional no Brasil*, 2000.

No Brasil, a idéia de construção de um currículo nacional iniciou antes mesmo do governo de Fernando Henrique Cardoso, uma vez que a proposta dos parâmetros curriculares nacionais (PCN) iniciou no final do ano de 1994 com uma equipe de 60 estudiosos da Secretaria de Educação Fundamental do MEC com os representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países que já tinham realizado suas mudanças curriculares. A primeira versão dos PCN ficou pronta no final do ano de 1995, já no início de 1996. Cerca de 400 professores das diferentes áreas do conhecimento e especialistas em educação receberam essa versão para exame e parecer. Foi encomendado à Fundação Carlos Chagas uma análise das propostas curriculares dos estados brasileiros e dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, que desse subsídio ao trabalho que se iniciaria após a posse de Fernando Henrique Cardoso.

A justificativa do governo com relação ao estabelecimento de um currículo nacional encontra respaldo na lei, na medida em que o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 estabelece que “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”. No documento introdutório dos PCN podemos observar, no entanto, justificativas de outra ordem. Nesse documento, os PCN são apresentados como um meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade.¹⁶⁰

A proposta de currículo nacional no Brasil tem se deparado com a resistência das universidades federais através das faculdades, centros e departamentos de educação e também das entidades, associações e grupos de trabalho e pesquisa sobre formação de professores.

A ideologia neoliberal que vem se tornando hegemônica, em nome do processo de modernização e qualidade total, nos faz entender nas entrelinhas do discurso governamental a determinação de currículos nacionais

¹⁶⁰ MORAES, Tatiana Beaklini. A reforma do ensino médio e as políticas de currículo nacional no Brasil, p. 61.

para as escolas brasileiras, com a introdução de modernos recursos tecnológicos nas salas de aula, programas de capacitação docente em serviço e avaliação de escolas e cursos através de exames nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como provão.

Na concepção dos gestores da reforma na educação brasileira, o currículo nacional garantirá um ensino de qualidade à escola. Todavia, não faz sentido a idéia de currículo nacional. Primeiro porque os problemas educacionais têm fortes raízes na sociedade, na economia e na cultura e um nível de complexidade que vai além do trabalho da escola. Segundo, a todo o momento, especialmente na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), se diz que não são obrigatórios, são parâmetros. No entanto, há uma explicitação minuciosa, como é o caso dos PCN em Ação, que apontam para o contrário do que vem sendo dito.

Na realidade a implantação do currículo nacional se dá compulsoriamente. Dessa forma não é possível a tão anunciada flexibilidade, sem dialogo com as várias vozes ausentes no processo de elaboração, em particular a dos professores e professoras.

Em terceiro lugar, os estudiosos do currículo insistem que não se sabe ao certo o que seria um currículo nacional. Aliás, se pensarmos currículo como construção a partir de cenários específicos, há uma impossibilidade de pensar o currículo de forma nacional.

Em relação a esse debate do currículo nacional é importante trazer à análise a posição da Faculdade de Educação da UFRGS.

A noção contemporânea predominante de currículo, uma noção que percorre desde as concepções mais psicológicas como o construtivismo até concepções mais políticas, culturais e sociais, coloca ênfase no seu aspecto produtivo e interativo. Isso significa

fundamentalmente que o currículo não é constituído de átomos de fatos, informações, conceitos e princípios que são “passados” para os/as alunos/as, mas que o currículo é aquilo que estudantes e professores/as produzem em sua interação com uma diversidade de materiais. Nesse sentido, o que constitui o currículo não são parcelas pré-existentes de conhecimento, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional.¹⁶¹

A idéia de currículo nacional associa-se à existência de uma “cultura comum”. Essa questão retoma o debate do conhecimento oficial a ser transmitido a todos os alunos que não reflete a verdadeira idéia de cultura comum, mas a imposição de idéias, padrões de comportamentos e conceitos hegemônicos de um determinado grupo.

O conhecimento oficial¹⁶² é resultante dos acordos e/ou compromissos pelos quais grupos dominantes forjam situações em que seus interesses são estabelecidos, usando o discurso do grupo dominado, por meio dos currículos, ensino e avaliação nas escolas e na universidade.

A idéia de cultura comum não implica tornar a realidade uniforme e homogênea, ao contrário, o que se deve buscar é a construção da democracia, da autonomia como elementos enriquecedores da participação do coletivo social na formulação das políticas públicas. É exatamente o enfrentamento desse processo em nossa escola, que se constitui a tarefa que cabe à educação básica.

No Brasil, país de múltiplas contradições, disparidades e antagonismos que nessas condições exacerba-se o distanciamento social entre as classes dominantes e as subordinadas e oprimidas, quaisquer tentativas de definição de uma identidade cultural nacional, seria no mínimo problemático e geradora de múltiplas concepções e dissensão.

¹⁶¹ SILVA, Tomaz Tadeu & GENTILLI, Pablo (Orgs.). *Análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais*. Posição da Faculdade de Educação da UFRGS, p. 121.

¹⁶² Cf. APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*, 1999.

A idéia de uma cultura comum não é de forma alguma a idéia de uma sociedade simplesmente aquiescente, muito menos meramente obediente. [Envolve] um exercício de conceituação coletivo, de que participem todas as pessoas, atuando ora como indivíduos, ora como grupos, num processo contínuo, que jamais pode ser dado como pronto ou concluído. Nesse processo coletivo, a única regra incondicional é manter todos os canais e instituições de comunicação continuamente abertos, para que todos possam contribuir e ser estimulados a contribuir.¹⁶³

Não nos opomos à idéia de currículo nacional nem à atividade de avaliação. Nosso objetivo é apresentar questões sobre o currículo nacional que nos parecem inviáveis e que nos faça pensar sobre suas implicações na educação básica. Ao invés de um currículo nacional fundamentado em uma “cultura comum”, defendemos um currículo que assuma as desigualdades, a diversidade, as culturas negadas e silenciadas no currículo. Entre essas culturas ausentes¹⁶⁴ podemos destacar as culturas infantis, juvenis e da terceira idade, as etnias minoritárias ou sem poder, o mundo feminino, as sexualidades lésbica e homossexual, as classes trabalhadoras e o mundo das pessoas pobres etc.

Existindo ou não tal currículo nacional disfarçado, há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para “elevar o nível” e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso dos seus alunos.¹⁶⁵

Para os que defendem o projeto de implantação do currículo nacional é importante ressaltar a necessidade de condições necessárias a sua efetivação, assegurando a participação dos professores, tornando o ensino mais rigoroso e aliado a um programa institucional de avaliação, opondo-se, sobretudo, à idéia monocultural presente na atual proposta da política curricular. Cabe-nos ainda questionar quem ganha ou quem perde nesse

¹⁶³ APPLE, Michael W. *Repensando ideologia e currículo*, pp. 50 e 51.

¹⁶⁴ Cf. SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*, 1998.

¹⁶⁵ APPLE, Michael W. *Repensando ideologia e currículo*, p. 63.

esforço de “reformular” o sistema educacional, bem como as políticas e práticas do currículo? Quem são os agentes dessa reforma?

Um currículo nacional, para ter validade e eficácia, requereria também a criação de um tecido articulador social e intelectual inteiramente novo. Por exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação do professor teriam de ser intimamente veiculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas. O conteúdo e a pedagogia dos exames teriam de ser intimamente vinculados aos conteúdos e às pedagogias tanto do currículo das escolas como da formação de professores. Esses vínculos atualmente não existem.¹⁶⁶

Entender o contexto cultural, político e econômico, sobretudo na educação básica, faz uma grande diferença para a discussão da qualidade do ensino e da formação de seus professores. Pelo contrário, continuaremos assumindo a posição de neutralidade em educação.

O que é importante como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para discuti-lo? Sempre existe uma política do conhecimento oficial que expressa a contradição entre as perguntas e respostas a todas essas questões, que depende da posição crítica ou ingênua diante dos fenômenos sociais.

¹⁶⁶ APPLE, Michael W. *Repensando ideologia e currículo*, pp. 65 e 66.

Capítulo 4

Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais.

A educação é uma prática cultural que visa à construção de espaços e tempos na busca histórica de preservação da existência humana. O debate em torno da prática educativa tem se restringido na maioria das vezes a questões relacionadas à estrutura e ao funcionamento das escolas, porém trata-se de um processo humano e social mais amplo e complexo que o processo de escolarização.

Educação é um fazer político-social que possibilita a cada indivíduo tornar-se humano. Como processo civilizatório e de humanização de todos os seres humanos, como práxis, a educação, visa elevar a espécie humana ao máximo de perfeição, desenvolver o que aí há de melhor enquanto possibilidade e disposição, realizar a plenitude de sua existência, sobretudo no que se refere à existência social e a tudo que é humano.

Ao tratar da formação de professores, a legislação educacional apresenta duas características principais.

... Uma primeira, de ordem mais prescritiva, quando são estabelecidas, cautelosamente, as exigências mínimas de formação, e uma segunda que, sem perder o tom prescritivo, tem também uma tônica indutora. Ou seja, na primeira parte do período em foco, parece latente a busca de preservação dos formatos disponíveis para o exercício do magistério nas fases iniciais de escolaridade, preocupação que vai cedendo espaço para o desempenho do futuro, cujo delineamento traz, além das inevitáveis marcas sociais e de seus conflitos, os traços do

confronto teórico-metodológico subjacente a toda produção de conhecimento ou à tomada de decisões.¹⁶⁷

A mobilização nacional no que se refere à reformulação ou o repensar dos cursos de formação de professores nas décadas 80 e 90 se deu primeiramente por conta da abertura política e também devido ao avanço das pesquisas educacionais.

Nesse período mais de 40 cursos de pós-graduação em educação foram implantados, tendo sido defendidas centenas de dissertações e teses, parte destas apoiadas pelas agências oficiais de fomento (CAPES, CNPq, INEP). E ainda, houve um número expressivo de publicações em livros, resultados de pesquisas na área de educação. Foram fundadas também associações e entidades de educadores como a ANPED, ANDES, CEDES dentre outras, reforçando assim o movimento político e a participação efetiva dos profissionais da educação, sobretudo no processo de elaboração, em 1988, da então nova Constituição da República Federativa do Brasil, em especial na gestação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.¹⁶⁸

Por conta desse movimento organizado dos educadores foram realizadas cinco conferências brasileiras de educação (CBE) no intervalo de 1980 a 1988. Há uma efervescência geral na área de educação, sobretudo nas universidades, devido ao processo de anistia política e ao retorno de vários intelectuais à vida universitária brasileira.

Dentre os grandes fatos ocorridos nesse período, destaca-se a criação do comitê pró-formação do educador que pode ser apresentado através de dois grupos: um que incorpora a produção do poder instituído e outro, a produção do coletivo dos educadores.

¹⁶⁷ WEBER, Silke. *Como e onde formar professores: espaços em confronto*, p. 130.

¹⁶⁸ Cf. KULLOK, Maisa Gomes Brandão. *Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?*, 2000.

O primeiro é denominado homogêneo por incluir documentos que pretendem conservar de forma monolítica, sem mudanças, o sistema preconizado pelo CFE e por conter aquela literatura que propõe alguns princípios transformadores, mas apenas no nível do discurso, porque produzida nos bastidores do poder por algumas “autoridades”. O segundo é denominado heterogêneo pelo fato de revelar as múltiplas tendências de transformação assumidas e divulgadas pelo movimento e que emergiram da práxis dos educadores. Estes buscavam unir a compreensão teórica à compreensão do real, portanto relacionar a atividade teórica à atividade prática, com vistas a alterar as circunstâncias limitadoras do projeto de reformulação curricular.¹⁶⁹

O trabalho “estado da arte” da Formação de Professores no Brasil,¹⁷⁰ faz uma síntese do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no período de 1990 a 1996.

Esse exame mostra que a produção discente quase dobrou no período, isto é, de 460 em 1990 para 834 teses e dissertações em 1996. Todavia o número de trabalhos sobre formação de professores não obteve o mesmo crescimento, apesar de ter aumentado o número de produções de 28 para 60 nesse mesmo período. A formação inicial inclui os estudos sobre o antigo curso de magistério, um percentual de 40% do total das pesquisas.

Esse trabalho, em linhas gerais sobre as produções de dissertações e teses na década de 90, relativas à formação de professores revela que a maioria dos estudos tem concentrado suas atenções na avaliação de cursos que trabalham a formação inicial de professores. O curso de magistério (no antigo 2º grau), é o mais estudado. Uma visão geral dos conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de um curso, de uma disciplina, de um programa ou de uma proposta específica de formação. Há então um excesso

¹⁶⁹ KULLOK, Maisa Gomes Brandão. *Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?* p. 76.

¹⁷⁰ Cf. ANDRÉ, Marli. Et alii. *Estado da arte da formação de professores no Brasil*, 1999.

de discurso sobre o tema da formação docente, mas poucos dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

A discussão em torno da elaboração e aprovação de diretrizes curriculares inicia-se com a aprovação da lei que institui o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁷¹, que designou entre as competências da Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos de graduação, e especificamente para a formação de professores.

Essas ações dão ênfase ao debate sobre a educação básica. É consenso, entre muitos da área da educação, que na década de 90 o Governo Federal, elaborou e aprovou uma quantidade expressiva de documentos, até como forma de garantir que seu programa para a educação fosse efetivado conforme os acordos de cooperação internacional segundo os princípios do processo de reestruturação técnico-científica (III Revolução Industrial), da reestruturação econômica, social e cultural (Globalização) e da reestruturação política (Neoliberalismo). A educação tornou-se um bem econômico e que precisa adequar-se à competitividade e à produtividade.

Os vários documentos referentes à política educacional editado pelo Ministério da Educação, via CNE, apresentam enfaticamente as concepções de competência, utilizada no plural, e a prática pedagógica restrita ao saber fazer, vinculada à idéia de eficiência e eficácia.

Um dos documentos em que está posta a questão da competência é o Relatório Delors. Esse relatório apresenta os quatro pilares da educação, como princípios balizadores da reforma da educação, em atenção aos preceitos dos organismos internacionais, ao afirmar que,

¹⁷¹ Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, que institui o Conselho Nacional de Educação.

para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.¹⁷²

O relatório é uma das bases em que se fundamenta a mudança da educação básica e a política de formação de professores no Brasil, a partir dos princípios da Conferência Mundial de Educação para Todos. Com as recomendações “a educação básica é um indispensável “passaporte para a vida” que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender”;¹⁷³ “a importância do papel do professor enquanto agente de mudança”;¹⁷⁴ “a necessidade de uma cooperação internacional”;¹⁷⁵ defende “o desenvolvimento humano entendido como a evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades”.¹⁷⁶

O *Relatório Delors* destaca que além das competências pedagógicas, exigir-se-á do professor formação para a pesquisa. Projeta uma formação superior para todos os profissionais, não necessariamente universitária, defendendo uma formação inicial com vínculo entre a universidade e os institutos de formação. Uma outra idéia forte aparece nesse caso. O relatório recomenda que o professor exerça outras profissões além da sua, a de ser professor. O objetivo, afirma-se, é a instauração de uma maior mobilidade entre empregos, o que viria a favorecer a ampliação de sua visão da realidade. Esse múltiplo exercício profissional deveria ocorrer

¹⁷² DELORS, Jacques. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*, pp. 59 e 90.

¹⁷³ DELORS, Jacques. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 125.

¹⁷⁴ DELORS, Jacques. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 152.

¹⁷⁵ DELORS, Jacques. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 208

¹⁷⁶ DELORS, Jacques. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*, p. 9.

em períodos de licenças, nos trabalhos em equipe e nas permutas de professores entre escolas, instituições, e até entre países.¹⁷⁷

Esses indicativos estão configurados na LDB e no Edital nº 4/97 ao chamarem a atenção das IES para a necessidade de elaboração de novas diretrizes dos cursos superiores ao organizarem os seus programas de formação.

O discurso dos gestores oficiais é enfático na importância de reformar a educação e permeado por palavras de ordem, como descentralização, qualidade, competitividade, equidade, reforma curricular, novas tecnologias. Insiste ainda na idéia de que não faltam escolas, faltam escolas melhores, não faltam professores, mas professores qualificados, não faltam recursos para a educação, mas estes precisam ser melhor distribuídos, fazendo sempre uma avaliação negativa da escola, das universidades e do pessoal envolvido no processo educativo. Parece que somente a equipe de consultores e técnicos dos ministérios sabe “o como” modernizar a escola e tirar da “crise” a educação brasileira.

A partir da filosofia de renovação externa, de fora para dentro das instituições, a reforma da educação pretende implementar “pacotes” de medidas que mais atrapalham do que melhoram o trabalho dos que contribuem para o fazer educativo. Do ponto de vista oficial, modernizar a educação é reformular seus currículos e programas. Os documentos que encaminham as reformas curriculares são claros nessa lógica de “inovação pedagógica”.

Na ação prescritiva do Governo Federal, o Parecer nº 5/97 ressalta a necessidade de a escola definir seu calendário, formas de funcionamento e regimentos, tal como disposto na LDB ao dizer que as propostas pedagógicas

¹⁷⁷ SHIROMA, Eneida Oto. Et alli. *Política Educacional*, p. 69.

e os regimentos das unidades escolares devem observar as diretrizes curriculares nacionais e os demais dispositivos legais.

No parecer que trata do ensino fundamental define as diretrizes curriculares como,

conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na educação básica, expressa pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.¹⁷⁸

A ANFOPE, tem se posicionado neste movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, desde 1983, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores em nosso país. Para a ANFOPE, a criação de novos cursos e instituições, sobretudo dos institutos superiores de educação (ISE) e do curso normal superior, são estratégias do governo brasileiro para o cumprimento de exigências dos organismos internacionais.

O processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, desencadeados pelo MEC e pelo CNE em 1997, insere-se no processo de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), e visa adequar a formação de profissionais para atender às demandas do mercado globalizado.

As diretrizes curriculares que orientarão a elaboração dos currículos e os estudos tomarão por base as diretrizes para a educação básica, ao contrário do processo que tem orientado a elaboração das diretrizes para os cursos de graduação, que toma como parâmetros e princípios orientadores os conhecimentos científicos da área de formação. Essa forma de organização nos

¹⁷⁸ Parecer CEB nº 04 de 29 de janeiro de 1998.

leva a afirmar que os estudos que aí se desenvolverão, separados da pesquisa e da *produção de conhecimento* nas áreas de formação, tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência quanto na área educacional, adquirirão caráter técnico e instrumental, retirando do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como “intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica”.¹⁷⁹

No campo da formação de professores, o processo de elaboração das diretrizes expressa as contradições presentes nas discussões atuais, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação: professor *versus* generalista, professor *versus* especialista e especialista *versus* generalista.

A proposta mantém as dicotomias e as fragmentações na formação de profissionais da educação quando se dedica, em sua formulação, à formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concreta que geram esses problemas.¹⁸⁰

E então problemas estruturais e históricos da escola e da universidade são vistos como uma questão de reformas, a ser resolvida a partir de sua curricularidade. Não é possível equacionar os vários problemas educacionais, em sua dimensão social e cultural, ou seja, em sua dimensão humana, atuando-se tão-somente nos currículos da escola. A política educacional do Estado não tem conseguido ir além de ações paliativas que encobrem questões bem mais significativas, para a existência social e pessoal. A questão não pode ser reduzida ao desenvolvimento de competências e

¹⁷⁹ FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*, pp. 21 e 22.

¹⁸⁰ FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*, p. 23.

habilidades, à contextualização, à transposição didática, à socialização e à apropriação do conhecimento, apesar dos especialistas que trabalharam e/ou subsidiaram a idéia do Governo Federal na reforma da educação apresentarem uma compreensão do saber inseparável desses reducionismos.

Os saberes têm um estatuto específico na educação básica, não são os mesmos das ciências nas quais se baseiam. Mas não se trata também de saberes diferentes. A escola através do currículo estabelece uma *transposição didática* (Chevallard, 1997), isto é, a transformação da cultura em objeto de ensino e de aprendizagem escolar ou a transformação dos saberes para serem ensinados. Ocorrem, na verdade 3 transformações: a dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolarizados, no currículo escolar; a do currículo escolar, saber proposto, em saber ensinado ou currículo real e, por fim, a do currículo real ensinado em aprendizagem real dos alunos. Esta caracterização é útil para tornar presente o fato de que ensinar é um processo e o aprender outro.¹⁸¹

A produção do saber é um ato eminentemente humano que se dá na reflexão-ação, como fazer praxiológico, dialético. Nesse processo há de se convir que um projeto de curso “não se confunde com discursos vazios e inconseqüentes, com declarações de intenções, com meras definições de objetivos, metas e submetas”.¹⁸² A construção de um curso inicia-se a partir da clareza que se tem dos pressupostos políticos, sociais, ideológicos que perpassam a prática educativa, assim como o entendimento das pressões sociais. É necessário avançarmos na compreensão da concepção de currículo de forma ampla e multideterminada, com definição do ponto de chegada de professores e alunos, além do significado que possuem as ações escolares e acadêmicas no processo de construção do ensinar e do aprender. É importante que o currículo atinja objetivos amplos, como a formação política do educando. Que este conclua seu curso consciente, ao menos, de sua inserção

¹⁸¹ GRELLET, Vera. *Notas conceituais*, p. 35

¹⁸² COELHO, Ildeu Moreira. *O ensino de graduação: a lógica de organização do currículo*, p. 44.

em uma determinada sociedade, que compreenda as peculiaridades sócio-culturais, políticas e econômicas de seu meio social.

Tomar o currículo como objeto de nossa reflexão significa apreendê-lo como um conjunto de atividades estruturais e articuladas (disciplinas, seminários e outros eventos científico-culturais), constituidoras de um projeto rigoroso e coerente de investigação, de busca do sentido e da gênese da prática social, e, por conseguinte, do mundo físico, da sociedade, do próprio saber, do currículo, do ensinar e do aprender, e que produzem, ao mesmo tempo, a formação dos alunos como intelectuais, cidadãos e profissionais. Ao nos perguntarmos pela lógica de organização dos currículos, partiremos da universidade e do ensino de graduação que temos, procurando aprender o processo histórico de sua constituição como realidade concreta, seus pressupostos e implicações, limites e possibilidades, em direção à criação de uma outra universidade e de uma outra lógica, inerente à produção dos cursos.¹⁸³

Ora, estas preocupações não estão presentes nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior, definidas no contexto da reforma da educação no Brasil a partir dos anos 90. Reforma que é o resultado das várias providências tomadas pelo Ministério da Educação, para conferir à educação as condições necessárias às mudanças implementadas pelo Governo Federal.

A mudança na educação expressa na reforma está alicerçada, por um lado, na legislação, iniciada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pela sanção da nova LDB 9.394, resultante do debate implementado entre o projeto inicial do deputado Octávio Elísio em 1988 e o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, aprovado em 20 de dezembro e publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 23 de dezembro de 1996, bem como na Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação. Por outro, está centrada no discurso da descentralização da gestão educacional, da democratização e da flexibilização

¹⁸³ COELHO, Ildeu Moreira. *O ensino de graduação: a lógica da organização do currículo*, pp. 44 e 45.

do sistema nacional de educação, bem como na garantia de insumos básicos a fim de oferecer uma “educação de qualidade”.

A Lei 9.131 de 25 de novembro de 1996, aprovada praticamente um ano antes da promulgação da LDB 9.394/96, que alterou a legislação anterior, revogou todas as atribuições e competências do Conselho Federal de Educação (CFE) e definiu as atribuições do CNE, estabelecendo entre as competências da Câmara de Educação Básica (CEB) a função deliberativa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, compartilhadas com o Poder Executivo a quem cabe homologar as decisões do CNE sobre o assunto.

Desde a aprovação da LDB o CNE tem trabalhado na formulação de diretrizes organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas. O ano de 1997 foi dedicado à discussão e à divulgação da nova LDB, para que pudesse ser compreendida e incorporada por todos que estão ligados direta ou indiretamente ao setor educacional. Nos anos seguintes o CNE formulou as diretrizes curriculares nacionais para todas as modalidades da educação básica.¹⁸⁴ Em 2002 foram definidas as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.¹⁸⁵

A formação de professores da educação básica nas licenciaturas, antes mesmo da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP nº 01/2002, tem sido objeto de vários estudos. No momento que se

¹⁸⁴ Resolução nº 2 de 07 de abril de 1998 – ensino fundamental; Resolução nº 3 de 26 de junho de 1998 – ensino médio; Resolução CEB nº 1 de 07 de abril de 1999 – educação infantil; Resolução CEB nº 2 de 19 de abril de 1999 – formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal; Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999 – educação indígena; Resolução CEB nº 4 de 08 de novembro de 1999 – educação profissional de nível técnico; Resolução CNE/CEB nº 1 de 05 de julho de 2000 – educação de jovens e adultos; Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 – educação especial na educação básica.

¹⁸⁵ Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 04 de março de 2002, complementada pela Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002, publicada no Diário Oficial da União (DOU) no dia 04 de março de 2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Cf. Anexos 6 e 7.

iniciou o processo de discussão das atuais diretrizes, este debate foi intensificado, na maioria das vezes de forma polêmica, com conclusões que refletem avanços e retrocessos, configurado a partir de dois projetos antagônicos de formação de professores: o projeto governamental, de Fernando Collor (FC) a Fernando Henrique Cardoso (FHC); e o projeto da ANFOPE, que se originou a partir da formação do comitê pela formação de professores nos anos 80. Há cerca de mais de 20 anos, se for considerada a data de criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador em abril de 1980 e, posteriormente, da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), a ANFOPE tem se dedicado a estudar, aprofundar, debater aspectos relativos à estrutura dos cursos de formação bem como propor alternativas para a definição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação¹⁸⁶.

A discussão sobre a reformulação dos cursos de licenciatura nas últimas décadas têm sido assumida especialmente pelas associações e entidades profissionais da área de educação, dentre as quais destacam-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁸⁷; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR); Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor.

A LDB reforçou este debate ao estabelecer como uma das atribuições das universidades “fixar os currículos dos seus cursos e

¹⁸⁶ Cf. Posição da ANFOPE sobre a minuta de portaria do ministro da educação que altera a estrutura atual das licenciaturas. HP da ANFOPE, jan, 1997.

¹⁸⁷ “A ANPED tem 25 anos de existência, institucionalizada como associação em 1978, porém a idéia de sua fundação remonta a 1976”. In: BRZEZINSKI, Iria. Audiência Pública sobre “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível Superior” realizada no Conselho Nacional de Educação (CNE), Brasília, 23 de abril de 2001.

programas, observados as diretrizes gerais pertinentes”.¹⁸⁸ Ao criar a necessidade de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, eliminou os chamados “currículos mínimos” com o objetivo de tornar os currículos mais flexíveis. A intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre as mudanças no mundo do trabalho na sociedade contemporânea, colocou em debate a questão do perfil profissional, o que levou a Secretaria de Ensino Superior/MEC em 1997 a desencadear uma série de medidas objetivando a implementação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, a partir da definição de “padrões de qualidade”.

O edital¹⁸⁹ tornou público e convocou as instituições a apresentarem suas propostas a partir das seguintes orientações básicas.

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referências para as IES na organização de seus programas de formação. ... Com o objetivo de definir uma conceituação sobre as Diretrizes Curriculares, a SESu/MEC propõe as seguintes orientações básicas: *Perfil desejado do formando, Competências e habilidades desejadas, Conteúdos curriculares, Duração dos cursos,*

¹⁸⁸ Lei nº 9.394/96 Artigo 53, inciso II.

¹⁸⁹ “Com a publicação do edital se iniciou o processo de discussão, a partir dos aspectos apontados pelo MEC. A discussão em torno das diretrizes curriculares dos cursos de graduação movimentou instituições e profissionais, que segundo o MEC, produziram e encaminharam cerca de 1.200 propostas em média oriundas de universidades, de faculdades, de organizações profissionais, de organizações docentes e discentes, sendo a maioria das propostas da própria comunidade acadêmica. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGrad) sistematizou as propostas de diretrizes encaminhadas pelas universidades. O edital fixou um prazo de pouco mais de três meses para envio das propostas a SESu através de correio convencional ou correio eletrônico, *e-mail*. Ao término do prazo estabelecido pelo edital, foram convocadas as comissões de especialistas de ensino (CEEs) para sistematizar as propostas enviadas e produzir as propostas a serem encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em dezembro de 1998, foram divulgadas na internet as primeiras propostas, com o intuito segundo o MEC, de suscitar sugestões e críticas ao documento inicial através do debate eletrônico. Houve ainda, encontros e seminários por todo o país, como forma de consolidar as propostas, promovidas pelas respectivas áreas. Após esta etapa, que durou aproximadamente dois meses em cada uma das áreas, a SESu/MEC recebeu as sugestões e as críticas sobre os documentos sistematizados e as inseriu na versão final divulgada na internet para posteriormente ser encaminhada ao CNE. O relato encaminhado ao CNE pela SESu, separou a configuração das diretrizes gerais de cada curso de seus respectivos conteúdos, com a justificativa de facilitar a análise. Seguindo o critério da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as propostas foram agrupadas por blocos de carreira: Ciências Biológicas e Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Tecnologias, Licenciaturas. Foram formadas 38 Comissões de Especialistas de Ensino, nomeadas pela Portaria 146/97, que sistematizaram a proposta de diretrizes curriculares para as suas respectivas áreas. Algumas áreas incluem mais de um curso, neste caso, a proposta específica às particularidades de cada curso”. In: www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm

*Estruturação modular dos cursos, Estágios e atividades complementares, Conexão com a avaliação institucional.*¹⁹⁰

No decorrer do processo de discussão e análise das diretrizes para os cursos de graduação, foi detectado que as licenciaturas precisariam de uma discussão à parte, para promover articulações entre as diferentes áreas que oferecem a formação e a configuração de diretrizes curriculares nacionais. A SESu, constituiu um grupo-tarefa,¹⁹¹ composto de especialistas na questão da formação de professores, com a responsabilidade de formular o documento caracterizador das licenciaturas como uma formação profissional com identidade própria, retirando-as da condição de apêndice do bacharelado, para que pudessem ser aproximadas das outras propostas das diferentes comissões de especialistas que assessoram a Secretaria de Ensino Superior (SESu) na elaboração das propostas de diretrizes para os cursos de graduação.

Apesar desse discurso da licenciatura com identidade própria, o projeto de formação de professores possibilitou a consecução das políticas de governo marcada pela fragmentação e pela aligeiramento da formação. Na prática esse modelo de formação,

... não mais o professor que identifica na necessidade de formação especializada os pré-requisitos e os critérios para construir o seu perfil profissional. Não mais o professor que se dedica à formação própria para a docência para afirmar/reafirmar a sua própria identidade. Agora pode ser professor aquele portador de diploma de curso superior que “queira se dedicar à educação básica”.¹⁹²

A principal função do governo, expressa nos documentos oficiais, é atender às demandas sociais. Para isso, dispõe de vários mecanismos de ação,

¹⁹⁰ Edital nº 4/97.

¹⁹¹ O Grupo-Tarefa designado pela SESu/MEC, através da Portaria Nº 808 de 08 de junho de 1999, encaminhou em 16 de setembro de 1999 o Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. O Grupo de Trabalho (GT) foi constituído pelos professores-doutores: Antonio Joaquim Severino (coordenador), Helena Costa Lopes de Freitas, José Carlos Libâneo, Luís Carlos de Menezes e Selma Garrido Pimenta.

¹⁹² MELO, Maria Teresa Leitão de. *Programas oficiais para formação dos professores da educação básica*, p. 51.

sendo que a opção que eleger depende de fatores como a exigência conjuntural internacional e nacional, recursos orçamentários, equipe de pessoal, vontade política. Por conta desses fatores pode-se dizer que nem toda ação governamental se constitui numa política. Uma política efetiva-se a partir de um diagnóstico da realidade, da elaboração de um programa, da continuidade do programa e da avaliação da efetividade social. A partir desses pressupostos é que submeteremos à análise o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A proposta de diretrizes passou por basicamente três versões decorrente das atualizações. A primeira versão das diretrizes, data de maio de 2000. O documento mantém a estrutura de uma proposta, contendo introdução e seis partes: a reforma da educação básica, suporte legal para a formação de professores, questões a serem enfrentadas na formação inicial, princípios orientadores para uma reforma da formação de professores, diretrizes para a formação inicial de professores e diretrizes para a organização da matriz curricular. A segunda versão, de fevereiro de 2001, atualizada em 5 de março de 2001, mantém praticamente os mesmos itens da versão anterior apresentando como novidade a questão da demanda da reforma da educação básica para a formação de professores, além da mudança no item sobre diretrizes para a formação de professores, não estabelecendo eixos articuladores, mas diretrizes para a formação, inclusive com quadros especificando os percentuais de organização curricular com base na opção de formação e em campos específicos de atuação. A última versão, 20 de abril de 2001, incorporou os itens presentes nas versões anteriores.

As três versões das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica são documentos longos, tornando difícil à compreensão do todo, pois trazem a história da reforma da educação,

especialmente as mudanças da LDB, e as questões a serem enfrentadas na formação de professores, com vários títulos e subtítulos. Em vez de adotar a simplicidade como princípio de sua narrativa, a proposta das diretrizes traz uma complexidade de termos que não permite o entendimento. É difícil identificar a quem as propostas se dirigem: se às instituições, aos formadores, a equipe de gestores educacionais ou aos professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Apesar de ser identificada como diretrizes para a educação básica, não está explícito se são aplicáveis a todos os cursos de formação de professores, incluindo o curso de pedagogia. Se o documento possui um caráter orientador, de diretrizes como o próprio título afirma ser, não deveria dificultar a leitura e a interpretação de seu texto, como observam os representantes das entidades/associações, das IES nas audiências públicas (ver anexo 1). O documento, na forma de diretrizes se constitui, praticamente, numa normativa, aliás, definidora de atitudes e procedimentos. O que o texto afirma, a estrutura do documento contradiz. O vocabulário empregado no corpo do documento se traduz numa concepção tradicional e conservadora de educação, ensino e pesquisa, ao eleger a prática como fonte privilegiada e quase única de saber.

O Grupo de Trabalho do Ministério da Educação, composto por representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria Média e Tecnológica, Secretaria de Ensino Superior, enviou em maio de 2000 ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para apreciação, a proposta de diretrizes. O CNE, por sua vez, designou para analisar a proposta uma Comissão Bicameral: Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior. Entre agosto de 2000 e maio de 2001, a comissão realizou vinte e uma reuniões, com os componentes e com os representantes do MEC, os integrantes do Grupo de Trabalho que redigiu a proposta. Posteriormente essa proposta foi submetida à apreciação da comunidade educacional em cinco

audiências públicas¹⁹³ regionais, uma audiência institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional em Brasília (anexo 1).

Apesar da dimensão nacional, o debate não alcançou o conjunto dos interessados nessa temática, conforme afirma a ANFOPE. Essa associação, solicitou ao presidente do CNE em maio e em agosto de 2.000, a ampliação do debate, com início já naquele momento, com a participação das sociedades científicas das áreas específicas de formação, fóruns de licenciaturas, estudantes das licenciaturas, IES, além das entidades sindicais e acadêmicas da área da educação, culminando com as audiências regionais e a audiência nacional, mas a solicitação não foi atendida e constatou-se que muito pouco se investiu nas audiências regionais.

¹⁹³ A proposta de diretrizes foi colocada à apreciação no seguinte lugares e datas: a) cinco audiências públicas regionais: Porto Alegre (19/03/2001), São Paulo (20/03/2001), Goiânia (21/03/2001) Recife (21/03/2001) e Belém (23/03/2001), que contou com a participação de representantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fórum dos Pró-Reitores de Graduação (FORGrad), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Fórum dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); b) uma audiência institucional em Brasília (20/03/2001) com participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fórum dos Conselhos Estaduais da Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores e Ministério da Educação (MEC) com representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, educação Indígena, educação Especial e Educação Ambiental; c) uma reunião técnica em Brasília (17/04/2001), com a participação de representantes de especialistas da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional de Professores Universitários de História, Associação Brasileira de Educação Matemática, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Física, Associação de Geógrafos Brasileiros, associação Brasileira de Linguística, Sociedade Brasileira de Enfermagem, Associação Brasileira de Computação, Fórum das Licenciaturas; e d) uma audiência pública nacional em Brasília (23/04/2001), com a participação do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), Fórum dos Conselhos Estaduais da Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Associação de Geógrafos Brasileiros, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação (FORGrad), Sociedade Brasileira de Física, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Comissão Nacional de Formação de Professores, Comissão Nacional de Formação de Professores, Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Sindicato Nacional, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores.

Os Conselhos Estaduais de Educação e as Secretarias de Educação dos diferentes Estados não convocaram amplamente os educadores e os diferentes segmentos interessados, fazendo com que estas audiências tivessem um caráter de cumprir uma “determinação” formal e burocrática, denunciou a ANFOPE. Pode-se afirmar que a audiência realizada em Goiânia, foi rápida, sem debate, dando a impressão de que tudo já estava acordado e resolvido no âmbito oficial. O espaço à fala, nessa audiência se restringiu à escuta, nem tão atenta, sem caráter deliberativo; aliás foi dito pelos conselheiros do MEC, na ocasião, que as audiências não era espaço de debate, mas um espaço para ouvir, daí a utilização estrita do termo audiência.

Nas audiências públicas, no geral, percebeu-se a grande rejeição à proposta de diretrizes, principalmente porque elas ignoraram a trajetória da formação de professores no Brasil e separaram a formação de professores da formação de especialistas da educação, caracterizando nitidamente a formação conteudista.

Após estas discussões, o documento foi encaminhado, em 08 de maio de 2001, ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação como última instância antes da apreciação do Ministro da Educação.

Na proposta de diretrizes, conforme o Parecer CNE/CP 009/2001, aprovado em 08 de maio de 2001, lê-se,

a proposta de diretrizes nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica brasileira busca construir sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica, elaborados pelo Ministério da Educação. (Anexo 2, p. 210)

Na análise documental das diretrizes, apreende-se o discurso governamental sobre a formação de professores. É objeto de estudo que possibilita analisar posições e concepções defendidas pelo Ministério da Educação e os organismos internacionais. Há dificuldade de entendimento dos conceitos, devido à ambigüidade da linguagem utilizada, ou seja, a utilização de termos trazidos de outros textos e contextos. As indefinições, as dubiedades do documento, muitas vezes são confundidas até mesmo com “flexibilidade”, por aqueles que fazem leitura equivocada do documento; ou seja, os vazios conceituais encontrados são considerados como espaços de flexibilização.

Os pesquisadores têm chamado a atenção, sobre a questão da flexibilização no contexto das políticas públicas, indicando que,

o ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação e na movimentação, em geral, em prol das mudanças curriculares estão associadas intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Estão associadas, também, à idéia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderão responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional.¹⁹⁴

A flexibilização é uma das categorias concebidas como abertura concedida às escolas para desenvolverem o conjunto de competências que o aluno deve apresentar até o final da educação básica. Porém vários gestores associam flexibilidade às ações que a escola obrigatoriamente realiza no intuito de firmar parcerias e prestar serviços na busca de garantir orçamento para seu funcionamento.

Ao justificar as diretrizes curriculares, o CNE afirma que estas obedeceram ao princípio da flexibilidade, pois detalham as competências a

¹⁹⁴ CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira. DOURADO, Luiz Fernandes. *Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*, p. 09.

serem desenvolvidas nos alunos, sem no entanto, indicar disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos.

A utilização da categoria competência é o elemento chave no texto das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, usada de forma imprecisa e aparentemente compreendida como saber prático, relacionado ao saber fazer.

Na noção de competência estão esboçadas pelo menos duas tradições da moderna teoria pedagógica,¹⁹⁵ a concepção cognitivo-construtivista e a comportamental, presentes na idéia de competência nos documentos curriculares, apesar de pouca clareza do seu aporte teórico.

O que se tem notado é que a noção de competência, nas diretrizes, está relacionada aos pressupostos piagetianos. Além de dar ao trabalho do professor um caráter muito próximo ao artesanal, esse texto desloca o eixo do ensino para a aprendizagem, num enfoque experiencial, apontando para a organização do currículo por competência, contrariando a idéia de formação fundamentada na produção de conhecimento teórico a partir da inserção em realidades concretas. Há portanto, dois modelos curriculares, difíceis de serem entendidos na educação básica, gerando grande dificuldade em lidar com a articulação entre currículo por competência e currículo disciplinar.

Colocado em debate a questão da competência ou competências na formação do educador, especialmente a partir das obras de Perrenoud, referência obrigatória ao discutir a competência nos documentos oficiais, “ficamos com a impressão de que não há o que discutir mais sobre competência. Está instalada a “formação de competência”, a “gestão por

¹⁹⁵ Cf. MACEDO, Elizabeth. *Currículo e competência*, 2002.

competências”, a avaliação de trabalho “por competências”. E quem não aderiu a essa tendência só pode ser... incompetente.”¹⁹⁶

A noção de competência identificada nas diretrizes curriculares tem sido criticada pelos pesquisadores que discutem formação de professores. Ao trabalharem com uma noção de competência diferenciada da que está posta nos documentos oficiais, eles têm defendido que,

... a noção de competência, muito além de ser apropriada acriticamente pela sociedade brasileira, levando-o à condição de senso comum, deve apresentar-se como objeto de análise crítica pelos educadores, trabalhadores de todos os demais intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com o fim de reconhecer seu real significado e a essência do fenômeno a que faz referência. É preciso colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e, então reconstruir seu significado não só de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade e não de simples adaptação a ela.¹⁹⁷

O Parecer CNE/CP 009/2001 (anexo 2) que trata das DCN, antes da aprovação da Resolução 1/2002 (anexo 6), afirma que “a internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados” (anexo 2, p. 208), reafirmando o papel da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável, deixando evidente que a educação deve ser propulsora do desenvolvimento da economia, em vez de colocar numa outra perspectiva, isto é, qual o papel do crescimento econômico no apoio à educação.

Uma das inúmeras dificuldades da educação para a implementação do desenvolvimento sustentável, afirma o Parecer CNE/CP 009/2001, é o preparo inadequado dos professores, acusando que a formação manteve predominantemente formato tradicional, não contemplando as muitas características da atualidade, inerentes à atividade docente. Reafirma que a

¹⁹⁶ RIOS, Terezinha Azeredo. *Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores*, p. 154.

¹⁹⁷ RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* p. 170.

formação dos profissionais da educação a partir das diretrizes, deve construir sintonia entre a formação inicial e os princípios da LDB, as diretrizes para cada uma das modalidades da educação, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como os Referenciais Curriculares, elaborados pelo MEC.

Uma das inovações presentes no documento das diretrizes, refere-se às licenciaturas, ao definir a partir da nova legislação, estatuto próprio, isto é, terminalidade e integralidade própria em relação aos cursos de bacharelado, consolidando “a formação em direção para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura” (anexo 2, p. 211).

Em meio a várias prescrições há, por exemplo, a que se refere aos princípios orientadores para uma reforma da formação de professores, uma vez que recomenda ser “preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível” (anexo 2, p. 233). Com isso, o parecer sobre as diretrizes assegura que a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores, seja como “objeto da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência ou no processo de avaliação” (anexo 2, p. 233), corroborando os princípios dos pilares da educação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

A relevância social inerente à formação humana exige que a qualificação acadêmica dos professores seja tão rigorosa quanto a de outros profissionais dos quais se exige formação de nível superior, que não pode ser traduzida em propostas aligeiradas e simplistas, mas pautadas por situações de interação, em que teoria e prática sejam indissociáveis e a formação seja

sólida. Mas o documento sobre as diretrizes aponta a institucionalização da formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, como local preferencialmente fora do sistema universitário. E então descaracteriza a formação de professores como processo de universitarização, através de suas Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação. Além da relação entre a formação inicial e a continuada, é imprescindível prover as condições necessárias para o exercício da profissão, o que supõe a carreira e o desenvolvimento de uma política salarial adequada.

A situação do professor no Brasil, entre outros aspectos, tem se caracterizado pela insuficiente formação inicial. A política adotada em relação à formação inicial e continuada de professores no contexto da reforma da educação tem sido identificada como formação em serviço com ênfase na educação à distância. O documento sobre as diretrizes não esclarece como se implementará a educação continuada, apesar de estar identificada nos documentos das agências internacionais que o livro didático e os manuais são indispensáveis como fonte de conhecimento para os professores. Professores estes que não necessitam de extensos programas iniciais de formação, podendo aprender fazendo, em serviço, por meio de rádio ou TV. Nessa concepção o professor não necessita tornar-se um intelectual com uma base teórica, sólida e fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos.

O currículo oficial, proposto no documento sobre as diretrizes, é definido como conjunto de conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício da profissão; conteúdos estes, caracterizados em suas diferentes dimensões: conteúdos conceituais, conteúdos atitudinais e conteúdos procedimentais. Portanto, a concepção, o desenvolvimento e a abrangência das diretrizes curriculares para a formação inicial de professores devem subsidiar a concepção e a organização dos cursos

de formação de professores a partir da definição do conjunto de competências necessárias à atuação profissional, tomando-as como definidoras da proposta pedagógica do curso, assim como do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola.

As competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica, segundo o documento, devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação. Esse conjunto de competências inclui as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; competências referentes à compreensão do papel social da escola; competências referentes ao domínio de conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; competências referentes ao conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Na proposta do documento sobre as diretrizes (anexo 2) está reafirmado o princípio dos Referenciais para a Formação de Professores ao reforçar nesse documento que,

a formação deve contemplar todos os segmentos da educação básica com os mesmos fundamentos educacionais gerais e mais as suas especificidades, a educação infantil de zero a três e de quatro a seis anos, o ensino fundamental regular e suas variações: o trabalho na creche, a educação de jovens e adultos, as classes multisseriadas nas escolas do campo, assim como os conhecimentos necessários à inclusão de alunos com necessidades especiais.¹⁹⁸

¹⁹⁸ BRASIL. MEC/SEF- *Referenciais curriculares para a formação de professores*, p. 86.

O conhecimento profissional que deve ser garantido na formação dos professores e que está organizado em cinco âmbitos de igual importância, segundo os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores são: 1) conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; 2) conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; 3) cultura geral e profissional, 4) conhecimento pedagógico; 5) conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais.

A ANFOPE ao analisar o documento apresentado pelo CNE em fevereiro de 2001, sob o título “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior” (versão preliminar), afirma que os princípios do documento elaborado pelo MEC em maio de 2000, desconsidera as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior do país, como também ignora os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores e encaminhados à Comissão de Especialistas de Ensino das várias áreas do conhecimento.

A formação de professores para a educação escolar constitui um processo que se reveste da maior importância para a garantia da universalização da educação básica com qualidade, direito de todo cidadão. Assim, as Diretrizes devem assegurar para a sua concretização, efetivas orientações que supõem, entre outras, a formação de profissionais capazes de influir nas definições e implantações de políticas, de atuar em todas as instâncias do sistema educacional e de assegurar as condições necessárias à aprendizagem do aluno.¹⁹⁹

A proposição presente nos discursos dos movimentos e entidades representativas dos profissionais da educação, é que a formação de professores precisa ser traduzida em política educacional como política social. As políticas públicas para a educação devem assegurar a universalização da educação básica com qualidade, a democratização do acesso à educação

¹⁹⁹ DOCUMENTO ANFOPE, BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO,

superior e a valorização do profissional da educação. Com isso apreende-se que a formação não se reduz a uma questão meramente técnica, mas se faz educação para a construção do sentido da condição humana.

A ANFOPE tem afirmado que no Brasil muito já foi feito no campo das idéias sobre formação de professores, mas falta uma política global de formação que auxilie na solução dos graves problemas nessa área, reafirmando continuamente que a universidade, pela sua universalidade, é o espaço privilegiado de formação dos profissionais da educação, onde todos os níveis de escolaridade deverão ter como pressuposto a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho educativo.

A organização curricular dos cursos de formação de profissionais da educação deverá orientar-se pelas diretrizes curriculares que contemplem a docência como a base da formação profissional de todos os que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico, isto significa que o trabalho pedagógico é o foco formativo, proporcionando sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, seja nos saberes específicos a serem ensinados pela escola ou nos saberes especificamente pedagógicos. O currículo deve proporcionar ampla formação cultural, promovendo o contato dos alunos com a realidade das escolas, desde o início do curso, incorporando a pesquisa como princípio de formação e desenvolvendo o compromisso social da docência e a reflexão sobre a formação do professor.

Entre o dito e o não-realizado, o currículo oficial e o currículo posto em prática, a ANFOPE reconhece que algumas solicitações foram atendidas. Uma delas por exemplo, a não limitação da carga horária total dos cursos e o percentual para cada área de formação específica e pedagógica, apesar da Resolução CNE/CP 2/2002 (anexo 7), determinar que a carga-horária dos

cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo 2.800 horas, sendo: 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A formação de professores é concebida atualmente a partir de duas dimensões: a inicial e a continuada. A formação inicial, do qual trata as diretrizes é trabalhada de forma desarticulada da formação continuada. Uma vez que as políticas de formação parecerem cada vez mais próximas de modelos tradicionais de formação como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, visto que contém determinações detalhadas para ação do professores.

Independentemente das condições se efetivou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos não apenas pra ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Apesar da referência nos documentos oficiais à educação permanente ao longo da vida, é necessário tratar-se de colocar o saber como eixo da formação inicial ou básica ou continuada de professores.

A idéia da formação inicial, deve remeter-nos àquela responsável de “fornecer as bases, para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”.²⁰⁰. Além de constituir-se como espaço de socialização profissional, com o devido cuidado de não desenvolver um papel técnico-continuista, adaptado acriticamente à ordem sócio-política, tornando os professores incapazes de contra-argumentar a determinação econômica,

²⁰⁰ IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*, p. 65.

política e social; a formação inicial deve proporcionar subsídios em âmbito cultural, contextual, pedagógico e profissional.

Nesse sentido, se pode interrogar quais as competências necessárias para que o professor assuma o processo de profissionalização. Competência, entendida em seu conceito ressignificado, que seja capaz de ultrapassar o caráter reducionista de um saber prático, de entender profissionalismo ou profissionalidade, as características e as capacidades específicas da profissão, que assegure a indissociabilidade da teoria e a prática nesse conceito, isto é, que garanta o entendimento de que a competência é centrada na práxis. Profissionalização²⁰¹ é o processo socializador de aquisição de tais características, ultrapassando o conceito neoliberal de profissão, baseado na teoria do capital humano de formação de recursos humanos. Ser profissional da educação significará participar do processo de emancipação de pessoas.

A análise do documento sobre as diretrizes (anexo 2), permite-nos entender qual o modelo que o Governo Federal dá à educação enquanto política pública.

As políticas formuladas pelo Estado brasileiro para a educação nesta etapa de desenvolvimento do processo produtivo derivam de uma finalidade primeira: a redução da presença do Estado no seu financiamento. Para justificá-la utiliza a concepção de “diferentes competências” que demandam diferentes modalidades e níveis de educação, a partir do que os homens se distribuem “naturalmente” pelas diferentes ocupações que compõem a hierarquia do trabalhador coletivo.²⁰²

Uma diferenciação entre a orientação para a elaboração de currículos; as diretrizes para a formação de professores e as diretrizes para os demais cursos de graduação, é que as primeiras tomam por base as diretrizes para a educação básica; as outras, como princípios orientadores os conhecimentos científicos da área de formação, o que torna a formação de

²⁰¹ Cf. IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*, 2000.

²⁰² KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*, p. 93.

professores técnica e instrumental, afinada com os preceitos das agências internacionais financiadoras e com a reforma da educação nos anos 90. Questões estas, que de certa forma empobrecem a formação.

Tais características apontam para a constituição de uma instituição formadora de caráter *pós-médio*, e não superior. Assim, em vez de se buscar o que há de mais avançado em termos de propostas de organização curricular e experiências em curso nas IES, em particular nos cursos de pedagogia, coloca-se como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação.²⁰³

O Governo Federal, ao criar novos cursos e instituições decreta como formar e onde se deve formar professores, ao definir espaços e locais nos quais pode implementar os objetivos da reforma da educação básica, garantindo a aplicação dos princípios na sala de aula e na escola, uma vez que assim não é necessário nem desejável que essa formação aconteça nos espaços das universidades, faculdades, centros ou departamentos de educação.

A ANFOPE defende o projeto de formação de professores numa perspectiva social, ao entender que a dimensão social da formação é um direito do professor. O projeto governamental baseia-se numa outra lógica, diz respeito à concepção de professor com base em sua política de formação que certifica mas não qualifica, de acordo com os novos quadros teóricos²⁰⁴ oriundo das ciências sociais e humanas como neobehaviorismo, o cognitivismo computacional baseado na teoria do processamento da informação, o construtivismo e o sócio-construtivismo, a etnometodologia e o simbolismo-interacionismo, a sociologia das profissões, a ergonomia, a psicologia social, a antropologia cultural, as teorias do senso comum, a fenomenologia social e ainda os estudos sobre o pensamento dos professores,

²⁰³ FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*, p. 22.

²⁰⁴ Cf. BORGES, Cecília e TARDIF, Maurice. *Os saberes dos docentes e sua formação: apresentação*, 2001.

sobre o ensino eficaz e estratégico, sobre as competências dos professores, entre outros.

Amplia-se o conhecimento sobre o trabalho docente, mas em vez de teorias coesas, fortes, que têm uma relação direta com a realidade social, predominam teorias que tomam *flashes* da realidade e compõem mosaicos, num estilo que parece refletir uma consciência intelectual dividida, que não encontra unidade, e que gera dispersão, distanciando-se do campo objetivo. Cria-se assim uma situação propícia para teorias salvadoras, no interior da denominada “crise da razão”.²⁰⁵

As diretrizes para a formação de professores da educação básica, fazem parte do conjunto de medidas pontuais e urgentes do governo federal, dado que um dos pontos centrais do Parecer CNE/CP 009/2001 (anexo 2), é o diagnóstico da educação no Brasil, em especial nas questões referentes à formação de professores. O documento de início relaciona a democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação à conjuntura atual.

A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.²⁰⁶

Essa relação implica a redução da formação direcionada para o mercado de trabalho, a partir do domínio de competências. “A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para a avaliação das mudanças” (anexo 2, p. 211). Esta proposição é reafirmada nos princípios orientadores para uma reforma da formação de professores. “A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores” (anexo 2, p. 233).

²⁰⁵ SCHEIBE, Leda. *Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas*, p. 51.

²⁰⁶ Parecer CNE/CP 009/2001, pp. 208 e 209 (anexo 2).

O documento sobre as diretrizes (anexo 2), retrata a escola de forma superficial, não apresenta dados e evidências, expondo de forma negativa e generalista as práticas pedagógicas, como se pode identificar nas seguintes proposições: “as licenciaturas que funcionam como anexos do curso de bacharelado impede a construção de um curso com identidade própria” (anexo 2, p. 222), ou os professores formados “desconhecem os documentos que tratam de propostas curriculares ou os conhecem apenas superficialmente” (anexo 2, p. 223). Estas proposições do documento negligenciam a experiência histórica desenvolvida na área de formação de professores.

Ao invés de dialogar com a história da formação de professores no Brasil, o documento opta por tratar os problemas da educação como se fossem resolvidos por reformas ou mudanças curriculares eivadas de um caráter centralizador, prescritivo e homogeneizador. Justifica o conjunto das reformas educacionais culpabilizando a escola e seus agentes, em especial, os professores pela má qualidade da educação no país.

As diretrizes curriculares para a formação de professores estão baseadas no discurso de que há dois aspectos cruciais a serem enfrentados pelo Governo Federal: um referente a questões organizacionais da escola e o outro à questão da inadequação de seus currículos, ao afirmar que “a revisão do processo de formação de professores, necessariamente, tem que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados” (anexo 2, p. 221). A partir desses fatores prescrevem a MEC-anização da formação de professores e a reformulação da educação básica e do ensino superior nos anos 90, propondo ações a partir desses dois âmbitos, reduz assim a formação à dimensão técnica tanto para o âmbito organizacional, em especial, da gestão; quanto dos currículos das escolas.

Por MEC-anização da educação, e conseqüentemente da formação de professores a partir das reformas no âmbito do Ministério da Educação (MEC), entende-se o conjunto de medidas e estratégias implementadas no setor da educação no Brasil, nos anos 90.

De modo a complementar ao Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), na questão da Reforma do Estado, mas com uma atuação incisiva no propósito de profunda reestruturação do sistema de educação superior, o MEC se tem destacado pelo implemento de uma série de medidas de ordem legal (LDB, Decretos, Portarias, envio ao Congresso Nacional de Medidas Provisórias, Propostas de Emendas Constitucionais), além, de articulado àquele Ministério e aos Ministérios da área econômica, contingenciar recursos de custeio e capital, desautorizar o preenchimento, via concurso, das vagas docentes e de funcionários, congelar salários de docentes e funcionários das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Com estas medidas tem se formado o clima político-institucional propício, por um lado, ao abandono da carreira nas IFES, em especial via aposentadoria, por outro, à possível diminuição das previsíveis resistências à implementação seja do projeto de transformação das IFES em organizações sociais, seja do projeto da autonomia universitária consubstanciado na Proposta de Emenda Constitucional – PEC –370- A96, em tramitação no Congresso Nacional.²⁰⁷

Uma reforma não pode centrar seus esforços no aprimoramento da formação no nível organizacional ou pedagógico, sem discutir as finalidades na esfera pública da natureza política dessa formação. O caráter político da formação se dá sobretudo no âmbito do significado e do sentido da formação humana.

O documento sobre as diretrizes (anexo 2) exclui a discussão do sentido e das finalidades da educação, dando a entender que este debate não é importante ao se pensar a formação de professores, apesar de insistentemente se referir que a educação “deve garantir o exercício da cidadania, a inserção produtiva no mundo do trabalho e o desenvolvimento de um projeto de vida

²⁰⁷ SILVA JÚNIOR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*, p. 46.

peçoal e autônomo” (anexo 2, p. 216). Estas afirmações identificam o sentido ideológico e mistificador das categorias utilizadas, democracia, formação do cidadão, igualdade de acesso à educação, universalização da escola básica, tornando a educação um bem de consumo que interessa ao consumidor e que o bem consumido o diferencie dos demais consumidores, ao associar a escola ao mercado de trabalho.

Na análise de Coraggio,²⁰⁸ as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação, induzem ao reducionismo economicista, tendo em vista que tais proposições para a área educacional centram-se na visão unilateral de custos e benefícios. E neste processo há uma inversão na relação entre educação e economia, ao invés da proposição qual o papel do crescimento econômico no apoio à educação, questiona-se qual a contribuição da educação para o crescimento econômico. A educação neste contexto é valor de troca, deslocando seu valor intrínseco para fora do campo da própria educação.

Uma das críticas que o documento das diretrizes faz de forma enfática é sobre as universidades e os cursos normais de nível médio.

A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica. A busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada.²⁰⁹

Com essa crítica o documento justifica a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), podendo existir dentro ou fora da estrutura universitária. E reafirma que,

²⁰⁸ Cf. CORAGGIO, José Luis. *Desenvolvimento humano e educação*, 1999.

²⁰⁹ Parecer CNE/CP 009/2001, p. 224 (anexo 2).

os cursos de formação de professor, salvo raras exceções, ou dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação, *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender, *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica.²¹⁰

Nesse sentido denominamos MEC-anização da formação docente as várias intervenções do Governo Federal, sobretudo, ao aprovar as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, que ao mesmo tempo buscam a normatização do ensino e a implantação de um currículo nacional.

A MEC-anização criou leis, documentos que, ao não incorporar as discussões realizadas pelos educadores e trabalhadores organizados no Fórum em Defesa da Escola Pública e demais mobilizações, dividiram o sistema público de educação. Os pesquisadores têm apontado que, por um lado, surgiram oportunidades de organização de profissionais em torno de modalidades específicas da educação, tornando-a mais consolidada; por outro lado criou generalizações pouco orgânicas e em nada incorporadas aos sistemas já existentes, como por exemplo a educação à distância, às vezes alvo de ações aventureiras. Sem considerar os pronunciamentos dos educadores e dos pesquisadores, o governo “determina” mudanças na educação que vão de encontro ao trabalho sério e comprometido dos educadores e educadoras brasileiras.

Assim é que, dentro desse quadro de dificuldades, com excessivas e crescentes centralização e fragmentação, de descaso para com a negociação com aqueles que fazem a escola e a academia cotidianamente, em todos os seus níveis e modalidades, por parte das chamadas autoridades educacionais, instituições diversas e vários governos municipais vêm oferecendo alternativas locais viáveis, quanto às políticas do campo social.²¹¹

²¹⁰ Parecer CNE/CP 009/2001, p. 227 (anexo 2).

²¹¹ DOCUMENTO DA ANPEd. *Educação não é privilégio*. Carta aos associados da ANPEd, Caxambu/2000.

O princípio governamental de que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o país, ao mesmo tempo em que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir o respeito à diversidade que é marca cultural do país, através da possibilidade de adaptações que integram as diferentes dimensões da prática educacional, é a justificativa dos documentos para a reforma da educação nos anos 90, expressos na forma de referenciais, parâmetros e diretrizes.

Todos esses documentos estabelecem uma meta educacional a ser cumprida, para a qual devem se direcionar as ações, programas e projetos do Ministério da Educação, via Conselho Nacional de Educação, como é o caso, por exemplo, do programa Parâmetros Curriculares em Ação, que trazem a caracterização das áreas de ensino da educação básica, objetivos, organização dos conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Em cada área ou disciplina, os documentos definem um manual de instrução para o professor do modo de ensinar os conteúdos indicados, selecionando os materiais, avaliando as habilidades e competências.

A história do MEC tem demonstrado as inúmeras tentativas de mudança no ensino do país, por meio de experiências em que o lançamento de currículos nacionais tem tido presença significativa. Não se pode afirmar, entretanto, que as mudanças relevantes na qualidade de ensino provenham dessas experiências consideradas inovadoras. No Brasil, o que não tem faltado de governo a governo são reformas e regulamentos, através de programas enviados às secretarias de educação e às escolas, mas que na prática alteram muito pouco a realidade de ensino.

A forma como as propostas curriculares têm se apresentado pode ter diferenciado de década para década, assim como seus conteúdos, entretanto, a

centralização das decisões governamentais sempre foi a marca de tais propostas.

A reforma da educação através de seus vários documentos, na busca da qualidade do ensino brasileiro, faz uma trajetória em que há uma dicotomia entre a proposta de currículos planejados e a prática efetiva das escolas. De certa forma, há uma tipologia de análise construída hipoteticamente que divorcia a teoria da realidade do país, especialmente negando a história da educação, dos educadores e seu processo de formação. Não havendo a participação das pessoas que devem executar as propostas, os planejadores, para conseguirem depois seu envolvimento, as pressionam através da autoridade.

A linguagem dos planejadores de currículos e os espaços de participação reduzem as possibilidades de diálogo, entre planejadores e executores, separação ainda não superada entre trabalhadores “intelectuais” e “manuais”, aumentando consideravelmente a distância entre o órgão legislador, o deliberativo e os profissionais da educação, em especial os professores que realizam o currículo real, o põem em prática. Em suma, o problema está em como transformar em prática as determinações dos documentos numa sociedade tão diversificada e perversa como a brasileira. Além disso os currículos nacionais são configurados mais pelos processos mundiais que pelos nacionais; derivam de um sistema em que as decisões curriculares dos países refletem mais os “índices contextuais” internacionais que a história da educação brasileira. A história tem exemplificado que nenhum modelo transplantado de países desenvolvidos supriu qualitativamente a necessidade das nações em desenvolvimento.

A reforma de ensino é, em larga escala, problema pedagógico que se resolve com a participação efetiva da sociedade e dos educadores na construção de uma outra educação, de uma outra escola.

Em meio a todo o processo desencadeado pela reforma da educação dos anos 90 no Brasil, a formação de professores foi a mais polêmica, até por conta da existência de uma longa história de busca da formação crítica, relegada a questão da profissionalização pelos documentos do governo federal. Posto este debate, as associações, as entidades, as faculdades, os centros ou departamentos de educação, se manifestaram apresentando moções contra o projeto governamental de formação de professores, constituindo e reivindicando um outro projeto.

Pesquisadores têm apontado que o caráter de colegiado do CNE não somente comporta conflitos entre seus pares e na relação com o Executivo, ao qual cabe homologar os pareceres do Conselho e de suas Câmaras. Diversos pareceres, como os sobre a remuneração e carreira do magistério, os institutos superiores de educação, o acesso ao ensino superior e os cursos sequenciais foram devolvidos pelo MEC ao Conselho, para reconsideração.

Entre os temas mais candentes na atualidade, segundo as associações e entidades representativas dos profissionais da educação, e que cabe ao CNE normatização, está o da formação dos profissionais da educação. O Parecer nº 970/99, elaborado pela Câmara de Educação Superior, foi objeto de contestação pela Câmara de Educação Básica, que requereu, com base regimental, sua discussão no Conselho Pleno. Das questões abordadas, a mais polêmica era a decisão de fazer dos chamados cursos normais superiores o formato exclusivo de preparação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A LDB deixa clara esta alternativa, mas não nega outra possibilidade, desde que realizada em institutos superiores de

educação ou universidades, em curso de licenciatura, de graduação plena, conforme o disposto no seu artigo 62. Essa discussão estava pautada para a reunião do Conselho Pleno da manhã do dia 7 de dezembro de 1999. Ao iniciar-se esta reunião, os conselheiros foram surpreendidos com a comunicação de que fora publicado sobre o assunto o Decreto nº 3.276/99, sob a alegação de que no Decreto nº 2.306/97 havia restado uma lacuna interpretativa do texto da LDB sobre o ensino superior.

A decisão do governo federal em decretar a formação de professores foi considerada inoportuna, visto que interrompe, assim, uma discussão em curso e corria o risco de inibir o desenvolvimento e a consolidação de experiências significativas de formação em inúmeras universidades.

Diante da gravidade que caracteriza o momento atual dos cursos de Pedagogia, no tocante à (re) definição de sua identidade, o Fórum Paulista de Pedagogia se manifestou quanto à Minuta de Projeto de Resolução Provisória do Parecer 970/99, elaborada pela Prof^a Eunice Durham, na Comissão da CES do CNE que trata de regulamentação do curso normal superior e do curso de pedagogia,

Diz a digna conselheira que ... não tendo sido ainda regulamentado o curso Normal Superior, a séria lacuna resultante da inexistência de cursos para formação dos docentes das SIEF e EI, os cursos de Pedagogia procuram suprir esta deficiência e passaram a oferecer uma habilitação para a formação de professores desses níveis de ensino. Tratou-se, obviamente, de uma solução provisória, destinada a sanar uma lacuna.²¹²

O Fórum entende que tal redação não se aplica à situação atual dos cursos de Pedagogia. A evolução histórica desse curso resultou na superação da idéia das habilitações, definida pelo Parecer 252/69 – CFE e pela Resolução nº 2/69 – CFE, substituindo-as por projeto pedagógico que

²¹² DOCUMENTO ANFOPE, *Manifesto em defesa da educação pública e pela a valorização do magistério*, p. 5.

privilegia a formação de um profissional que tenha a docência como base, superando as dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa, docência e gestão. Inúmeras são as instituições brasileiras em que o curso de Pedagogia se encontra organizado atendendo a esse princípio. E não se trata apenas das grandes universidades, tidas como modelares, mas de universidades e faculdades desconhecidas, localizadas nos mais distantes pontos do Brasil, que reorganizaram seus currículos no sentido indicado.

Assim, o Fórum Paulista de Pedagogia repudiou o entendimento manifesto pela conselheira, ao tempo em que cobrou por atenção e respeito à construção da história do Curso de Pedagogia nos últimos 10 anos, que o levou a responder à necessidade pedagógica de formação de professores com qualidade, ao invés da simples ocupação de uma lacuna.

O Fórum, por outro lado, endossou o parecer relatado pelo conselheiro Jacques Velloso, sobre Curso Normal Superior e habilitações para o magistério em educação infantil e para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia, especialmente quanto aos argumentos que oferece para interpretação do artigo 64 da LDB, artigo esse que tem originado sérias distorções quanto à função do curso de Pedagogia. “Não há nele, como bem lembra o conselheiro, impedimento para que esse curso continue a desempenhar a função que lhe compete quanto à formação de professores para as séries iniciais e para a educação infantil”. Propôs entretanto, que o referido parecer reveja dois aspectos considerados vitais para a base defendida para esse curso,

- 1) a possibilidade de formação de professores no curso de Pedagogia não poderia ser restrita a instituições universitárias, mas deveria estender-se a Centros Universitários e Faculdades Integradas que já formam ou têm potencialidade para formar o profissional pedagogo docente para a educação básica com qualidade teórica e prática; 2) o parecer não deveria se referir à formação de professores como *uma habilitação ao lado de outras*, pelos motivos já explicitados no presente documento. Sugerimos

que a especificação do formato, docência como habilitação ou como base da formação, seja feita pelas Diretrizes Curriculares específicas para esse curso e não pelo parecer, que deveria, a nosso ver, ser deixado em aberto quanto a esse aspecto.²¹³

Nesse sentido, o Fórum Paulista de Pedagogia endossou o teor das diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia, produzidas pela Comissão de Especialistas presidida por Leda Scheibe.

Consideramos que tal documento, ainda que apresentado de forma sintética dada o formato estabelecido pelo próprio MEC para sua elaboração, representa, em essência, a posição aqui defendida, razão pela qual entendemos que deva ser ele o norteador de nossas ações específicas.²¹⁴

O Fórum defendeu, então, a especificidade do curso de Pedagogia como licenciatura, embora, no formato preconizado, pelo Fórum, fique superada também a dicotomia bacharelado/licenciatura, endossando ainda que o Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, elaborado pela Comissão presidida por Severino, por proporcionar um quadro de referência geral, compatível com as posições defendidas pelo Fórum. Sugere, entretanto, que seja incorporado ao texto daquele documento o conteúdo do voto em separado da ANFOPE, por apresentar uma alternativa concreta de estrutura/organização institucional para abrigar os cursos de formação de professores. E por último, solicita veementemente ao MEC e ao CNE,

a ampliação da discussão sobre as instâncias de formação para outros fóruns que vêm se dedicando à análise de tal questão, de modo que a tomada de decisões seja feita com base em ampla participação da comunidade efetivamente envolvida com a questão; a convocação de Seminário Nacional para tratar dessa

²¹³ DOCUMENTO ANFOPE, *Manifesto em defesa da educação pública e pela a valorização do magistério*, p. 6.

²¹⁴ DOCUMENTO ANFOPE, *Manifesto em defesa da educação pública e pela a valorização do magistério*, p. 7

temática, de fundamental relevância para a educação em nosso país!²¹⁵

Uma outra moção apresentada foi a do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em sessão realizada no dia 17 de dezembro de 1999, manifestando-se sobre o Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que atribuiu competência exclusiva para a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais aos cursos normais superiores. O conselho deliberou que tal ato do executivo é uma ingerência direta na autonomia didático-pedagógica das universidades, garantida pela Constituição Federal em seu artigo 207, além de representar uma grave e inaceitável ruptura no princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, tão caro à comunidade acadêmica. Acrescentou ainda que

ao fazer dos cursos normais superiores o formato exclusivo de preparação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o referido decreto exclui a possibilidade aberta pela própria LDB, em seu artigo 62, de que tal formação se faça também em curso de licenciatura, de graduação plena, nas universidades.²¹⁶

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entidade que congrega profissionais do planejamento e da administração da educação, dirigentes dos sistemas e instituições de ensino, bem como pesquisadores e formadores nestas matérias, com sede e foro em Brasília, também se manifestou ao egrégio Conselho Nacional de Educação sua surpresa e preocupação de seus associados com alguns dos pressupostos e implicações do Parecer 970/99-CES.

As ações desencadeadas pela ANPAE ao longo de sua existência colocam-na com autoridade para reafirmar a adequação dos Cursos de Pedagogia como espaço privilegiado para a formação do

²¹⁵ DOCUMENTO ANFOPE, *Manifesto em defesa da educação pública e pela a valorização do magistério*, p. 7.

²¹⁶ DOCUMENTO ANFOPE, *Manifesto em defesa da educação pública e pela a valorização do magistério*, p. 8.

pedagogo, um profissional apto a atuar como professor na Educação Básica (envolvendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, bem como na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissionais.²¹⁷

A ANPAE considera a proposta apresentada no Parecer 970/99-CES, ao indicar os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores como substitutos dos cursos de pedagogia, em especial com relação à formação de professores, como clara desvalorização e risco à qualidade na formação deste profissional. Justifica sua posição, afirmando que no Brasil e no plano internacional o campo da administração da educação vem se consolidando e renovando, em termos de produção teórica e métodos de estudo e de espaços e configurações nas oportunidades de trabalho.

Segundo a ANPAE um exemplo desse importante movimento é oferecido pela evolução da denominação da própria entidade e da composição de seu quadro social.²¹⁸

A ANPAE, atualmente, é uma entidade ímpar porque reúne pesquisadores e professores universitários da área com dirigentes de sistemas

²¹⁷ DOCUMENTO ANFOPE, *Manifesto em defesa da educação pública e pela a valorização do magistério*, p. 9.

²¹⁸ Criada em 1961, na Universidade de São Paulo, a então Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, objetivava congregar professores universitários e de Escolas Normais e pesquisadores, vinculados ao INEP, seus centros regionais e aos centros de estudos e pesquisas das Secretarias de Educação, para avançar no conhecimento da área e melhorar a prática docente. Cerca de uma década depois, em função das oportunidades de exercício profissional que se abriam nos sistemas de ensino, a ANPAE passa a denominar-se Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar e a incluir como sócios os egressos dos cursos de Pedagogia e de especialização (pós-normal) interessados e/ou atuantes nesta área. Mais adiante, em 1980, como decorrência das reformas operadas nos sistemas de ensino e do alargamento do campo da administração da educação, que se subdividia em especialidades (como Administração Universitária, Planejamento e Financiamento da Educação) e se entrecruzava com outras disciplinas e habilitações (como Economia, Sociologia e Política), a entidade abre-se ao convívio com professores, pesquisadores e profissionais oriundos de quaisquer campos de formação e que se interessassem por estudar e contribuir para a área de administração da educação (e não mais apenas Escolar) e passa a designar-se Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação. A última modificação estatutária, realizada em 1996, quando a ANPAE vem chamar-se Associação Nacional de Política e Administração da Educação, representa não apenas a conjunção do escopo teórico e de pesquisas representadas nos programas de pós-graduação do país, mas também o entendimento prevalente sobre a natureza epistemológica das práticas de administração da educação, salientadas mais agudamente por meio do binômio política (a dimensão do planejamento, do governar e dirigir) e administração (o conduzir, gerenciar, acompanhar e avaliar).

e instituições de ensino dos mais diversos níveis para a análise das práticas e para a disseminação dos conhecimentos mais recentemente sistematizados sobre política e gestão no setor da educação.

A contribuição da ANPAE à produção e disseminação teórico-científica, à construção do pensamento pedagógico brasileiro e à formulação e implementação de políticas públicas com vistas à democratização e qualidade da educação pode ser notada no conjunto de suas publicações periódicas e monográficas, pela atuação substantiva nos foros de discussão sobre a legislação e atualizações pertinentes à organização da educação, ou, ainda, pela representação em diversas comissões estabelecidas pelos Poderes Executivos e Legislativos do setor da educação.²¹⁹

Em todas estas instâncias tem-se tornado evidente a noção de que a administração da educação é hoje uma área de estudos importante para a formação de todos os profissionais da educação, o que implica priorizá-la, sobretudo nos currículos atinentes à formação dos professores. Não poderia ser diferente dada a compreensão que se tem de que potencialmente todo professor de qualquer nível ou modalidade de educação deve ser um dirigente de práticas educativas. Configurado, deste modo, o campo da formação do administrador da educação, a ANPAE entende ser imprescindível a revisão por parte do CNE do Parecer 970/99-CES. Espera então que o Conselho Nacional de Educação acate a proposta de diretrizes da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, que expressa o posicionamento prevalecente nas Instituições de Ensino Superior sobre a formação do Pedagogo, reafirmando a vocação do Curso de Pedagogia como formador de educadores que, preservando as diversidades de situações no país, aliam sólida formação teórica com competência pedagógica docente, revelando compromisso com a melhoria da qualidade de ensino dos sistemas públicos de educação.

²¹⁹DOCUMENTO ANFOPE, *Manifesto em defesa da educação pública e pela a valorização do magistério*, p. 10.

Ao assim proceder, o Conselho Nacional de Educação estará evidenciando sua sintonia com o esforço das Instituições de Ensino Superior (IES) em consolidar propostas de formação de profissionais da educação, entre estes o administrador da educação, no curso de Pedagogia, de graduação plena, cuja estrutura curricular contempla conteúdos articuladores da relação teoria-prática relativos ao contexto histórico e sócio-cultural, ao contexto da educação básica e ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa. A flexibilização dessa estrutura possibilitará às instituições universitárias atender às demandas sociais por profissionais voltados para uma atuação em espaços educacionais extra-escolares e às exigências dos sistemas de ensino.

Finalizando, a ANPAE, coerente com as posições que historicamente vem defendendo em prol de uma educação de qualidade para todos, destaca a relevância e a qualidade do voto em separado do Conselheiro Jacques Velloso; louva a atitude da Câmara de Educação Básica ao apontar o Conselho Pleno como o fórum adequado para a discussão do tema em questão, e coloca sua disposição em formular e implementar políticas de formação do profissional da educação.

O corpo docente do curso de pedagogia e a congregação da FCL/Unesp/Araraquara juntaram-se às reivindicações do Fórum Paulista de Pedagogia, ANFOPE, Conselhos de Curso das Universidades Públicas do Estado de São Paulo e demais manifestações que compõem o Movimento em Defesa da Formação de Professores nos cursos de pedagogia, reivindicando,

a não homologação do parecer CES 970/99; convocação de Seminário Nacional para tratar desta temática; manutenção da formação de professores para a EI e SIEF nos cursos de Pedagogia, conforme interpretação contida no parecer elaborado pelo conselheiro Jacques Velloso; manutenção das diretrizes contidas no projeto de reestruturação do curso de Pedagogia da FCL que entende ser a docência o eixo formativo dos profissionais em educação;

respeito à autonomia universitária para a elaboração de seus cursos, que têm na pesquisa a garantia da qualidade do ensino ministrado, diferentemente dos Institutos Superiores de Educação; apoio institucional da Pró-Reitoria de Graduação, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e da Reitoria da UNESP, traduzido em medidas efetivas de encaminhamento de nossas posições nos órgãos colegiados superiores da Universidade, no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, no Conselho Nacional de Educação, ao Ministro da Educação.²²⁰

Em reunião realizada em 16 de dezembro de 1999, na Faculdade de Educação da UFRGS, representantes de dezoito instituições de ensino superior públicas e privadas do Estado, congregadas pela Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino - AESUFOPE, juntamente com outras entidades ligadas ao meio educacional ali presentes, decidiram manifestar sua inconformidade com a edição do Decreto Presidencial nº 3.276, que dispõe sobre a formação de professores para a educação básica do país. O decreto que deliberou sobre a matéria tratada no Parecer 970/99, aprovado pela Câmara de Educação Superior, além de deliberar sobre os demais cursos de licenciatura, retira dos cursos de pedagogia a competência para formar professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, indicando com exclusividade aos cursos normais superiores. O decreto presidencial atropelou a votação do Parecer no CNE e o intenso processo de discussão e consulta que vinha sendo desenvolvido em âmbito nacional, contrariando a própria LDB e interferindo na autonomia universitária.

O Conselho do Departamento de Educação e o Conselho do Curso de Pedagogia da Unesp, Campus de Rio Claro, repudiaram o Decreto 3.276/99 por ter,

... desconsiderado o trabalho desenvolvido pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (nomeada pela portaria

²²⁰ DOCUMENTO ANFOPE, *Manifesto em defesa da educação pública e pela a valorização do magistério*, pp. 12 e 13.

SESU/MEC 146/03/98), que, em seu documento: "Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia", incorporou sugestões/críticas oriundas de entidades nacionais do campo educacional, envolvidas com o Curso de Pedagogia. Há que se ressaltar que a referida proposta de Diretrizes Curriculares além de ter sido elaborada com a participação de entidades representativas da área educacional, contém orientação divergente daquela expressa pelo Parecer CES N^o 970/99; desconsiderando as inúmeras manifestações públicas contrárias ao parecer advindas de entidades representativas dos profissionais da educação e de entidades representativas dos estudantes de Pedagogia.²²¹

As entidades, associações, faculdades, centros ou departamentos de educação têm demonstrado preocupação em relação à formação de profissionais da educação. Nesse sentido, a preocupação central é a situação do curso de Pedagogia que tem sofrido, sobretudo por parte dos principais órgãos legisladores, a tentativa de descaracterização da especificidade de seu eixo fundamental de formação, atuação e identidade profissional; da desconsideração da produção científica da área, bem como de posições históricas e solidamente construídas no Brasil sobre a formação dos profissionais da educação; da tentativa de reaplicar experiências externas às nossas e que não demonstraram resultados positivos sustentáveis. E no centro das novas determinações envolvendo essa área, encontra-se a criação dos Institutos Superiores de Educação e, dentro destes, dos Cursos Normais Superiores, responsáveis pela formação de professores para educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

A proposta de formação do educador, apresentada pela ANFOPE, afirma que esses profissionais, em seu processo de formação envolvem tríplice dimensão a da docência, a da pesquisa e a da gestão educacional.

A docência é considerada a base da formação do pedagogo, quer essa docência ocorra em instituições de ensino formal ou não formal. A

²²¹ DOCUMENTO ANFOPE, *Manifesto em defesa da educação pública e pela a valorização do magistério*, p. 15.

pesquisa é aqui entendida em dupla perspectiva: a de possibilitar a explicitação/compreensão da realidade na qual ocorre o processo educativo e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos sobre o mesmo, e a de possibilitar a reflexão sobre a própria prática profissional e a tomada de decisões que permitam articular conscientemente as dimensões da teoria e da prática.

A gestão é vista, não só no espaço restrito da sala de aula ou de seu correlato em outras agências educacionais, mas como possibilidade de compreensão do/no âmbito institucional global e entendida como gestão democrática, considerando os atores do processo educacional como seus legítimos construtores. Essa concepção de educador supera as dicotomias entre licenciatura e bacharelado e entre as funções docentes e gestionárias da escola.

As entidades que congregam os pesquisadores e outros profissionais da educação no Fórum em Defesa da Formação de Professores registraram repúdio coletivo ao ato autoritário do Executivo Federal considerando que o Decreto Presidencial nº 3.276 que dispõe sobre a formação em nível superior de professor para atuar na educação básica,

constitui a culminância dos atropelamentos que a legislação educacional vem sofrendo desde a tramitação da LDBEN de 1996; sobrepõe-se autoritariamente à discussão nacional sobre a formação de professores, incluindo a realizada no seio de seu próprio órgão colegiado, Conselho Nacional de Educação (CNE), possivelmente supondo a iminência de possíveis dissidências; fere a autonomia universitária no que tange a sua liberdade de decisão sobre o formato e o objetivo dos cursos de nível superior e abre precedentes perigosos no tocante a outras áreas de formação; compromete profundamente o futuro da formação de professores em nosso país.²²²

²²² DOCUMENTO ANFOPE, *Manifesto em defesa da educação pública e pela a valorização do magistério*, p. 18.

A proposta das entidades, associações, faculdades, centros ou departamentos de educação sobre a formação de professor para a educação básica em cursos de nível superior reafirma os princípios de que a educação escolar constitui um direito de cidadania, devendo o Estado garantir as condições e os recursos para a sua efetivação. Isso supõe prover, entre outras condições, a existência de profissionais capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, de atuar em todas as instâncias do sistema educacional e de assegurar as condições pedagógicas necessárias à aprendizagem dos estudantes.

As políticas públicas devem assegurar a universalização da educação básica com qualidade, a democratização do acesso à educação superior e a valorização do profissional da educação. Esses princípios, segundo a ANFOPE, revelam a importância de uma base comum nacional para os cursos de formação de professores que, sem as limitações de um currículo mínimo obrigatório, centrado em matérias ou disciplinas, incorpore princípios que objetivem uma formação unitária que dê suporte a múltiplas experiências e situações de atuação. 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.²²³

Considerando tais eixos, a formação em cursos de nível superior dos profissionais da educação para a educação básica, pode estruturar-se em torno de núcleos que desenvolvam,

²²³ DOCUMENTO ANFOPE, BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2001.

uma compreensão do fenômeno educativo e de seus determinantes filosóficos, sociais, políticos e econômicos em dado contexto histórico, a partir do aporte das diversas ciências sociais e humanas; a construção de um instrumental teórico-metodológico das áreas específicas em estreita relação com o conhecimento das estruturas cognitivas e afetivas potencializadoras de aprendizagens, enfocando teorias, conteúdos e métodos das disciplinas, redes curriculares, processos comunicativos e culturais; a apreensão dos processos sociais, políticos e econômicos que delimitam/influenciam a ação educativa da instituição escolar e o significado das relações de poder que se reproduzem em seu cotidiano, devendo abranger as principais normas e políticas de interesse da educação, os processos de planejamento, a gestão e a avaliação da educação, tudo convergindo para a construção e desenvolvimento do projeto-político da escola.²²⁴

A organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação, segundo a ANFOPE, deverá orientar-se por diretrizes curriculares, que garanta,

a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho.²²⁵

A análise das práticas de formação do educador, conforme Candau devem refletir a importância da ação do educador no contexto social frente às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social.

²²⁴ DOCUMENTO ANFOPE, BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2001.

²²⁵ DOCUMENTO 1998 – 15 ANOS DE MOVIMENTO: A TRAJETORIA DA ANFOPE. Disponível na internet: www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu.html.

Como é trabalhada a articulação teoria e prática na dinâmica do curso? Há predomínio de um destes pólos sobre o outro? Como se revela? Como é encarada a teoria? Como conjunto de verdades absolutas e universais? Como corpo de conhecimentos completamente isolados da prática? Como é percebida a prática educacional? Há predomínio do praticismo? A dinâmica do curso está voltada para uma prática formal ou para uma prática concreta? E essa prática é criativa? Inovadora? Como se expressa? Como está estruturado o currículo? Existe uma clara divisão entre disciplinas “teóricas” e “instrumentais”? O projeto do curso está voltado para que tipo de educador? E as práticas do curso? Como se expressam? Como se dá o conhecimento da realidade?²²⁶

Uma proposta pedagógica é a expressão de um projeto político cultural. Não há diferença conceitual, segundo Kramer,²²⁷ entre proposta pedagógica e currículo. De que forma as diretrizes curriculares se constituem referência para a configuração dos currículos de formação de professores? O currículo concebido como proposta pedagógica reúne bases teóricas, diretrizes práticas e aspectos técnicos que viabilizam a sua concretização.

Uma proposta pedagógica,

é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que o constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois, se traz “a” resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir.²²⁸

A partir desse pressuposto alguns critérios devem ser considerados na elaboração de uma proposta pedagógica, em especial, ao se definir diretrizes curriculares.

²²⁶ CANDAU, Vera Maria. & LELIS, Isabel Alice. *A relação teoria-prática na formação do educador*, p. 61.

²²⁷ Cf. KRAMER, Sonia. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*, 2000.

²²⁸ KRAMER, Sonia. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*, p. 169.

Quem produziu a proposta? Como foi produzida? Quais os participantes dessa produção e em que condições a proposta foi elaborada? Por outro lado, cabe indagar: o texto permite escutar/ler as vozes dos vários participantes do processo de implementação da proposta (da concepção teórica à execução prática)? Qual a concepção de proposta pedagógica do texto em análise? Supõe que a sua é uma dentre as muitas alternativas, ou a considera como a única, trazendo uma palavra monológica, autoritária, que dita o que deve e o que não deve ser feito de maneira normativa, cheia de jargões e estruturas prontas condutoras da prática? a proposta apresenta diretrizes que resultam de experiências anteriores cujo percurso na história é resgatado ou traz modelos a serem seguidos como se não tivessem efetivamente uma autoria, um autor vivo, nos termos de que fala Dietsch (1991) ao discutir cartilhas? Para quem o texto da proposta em questão se dirige: professores, escolas, famílias, crianças, supervisores, diretores? Dirige-se a alguém? Há indícios, no texto da proposta, de que tais leitores esperados serão levados em conta como co-autores da proposta, podendo questioná-la, modificá-la etc? Há mecanismos de interação previstos? Quais?²²⁹

Queremos pensar a formação do profissional da escola básica, mas baseado num modelo vinculado à história de formação de professores. Não podemos permitir que experiências desastrosas, como foi a licenciatura curta nos anos 70, voltem a acontecer. Repensar a formação a partir do contexto atual é avançar na concepção do currículo e enfrentar as dificuldades existentes a partir da definição clara de um projeto pedagógico-curricular gestado com os pares e a sociedade. Este projeto precisa enfatizar a condição humana, independente de atuar na educação básica ou no ensino superior. Um profissional capaz de refletir sobre como se desenvolve e aprende a criança, o adolescente e a pessoa adulta.

²²⁹ KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica., p. 175.

Considerações Finais

Quando se tenta defender a escola e a universidade pública, gratuita e de qualidade social, se está valorizando sua finalidade social. Os elementos transformadores da profissão de professores no Brasil não estão restritos à questão da formação. A base da mudança da educação surge também de uma outra dimensão, do aprendizado fundamental na vivência da cidadania que efetivamente se desenvolve na relação social, participando, na escola ou na universidade, dessa atividade. A escola não é o *locus* exclusivo da cidadania, mas apenas um dos caminhos dessa tarefa de construção da sociedade que precisamos. O processo de mudança não se efetiva por conta da nossa vontade, mas é um longo processo de luta política. A democratização da gestão escolar e a flexibilização dos currículos, não serão alcançadas se a escola e a universidade não organizarem seu próprio projeto pedagógico-curricular, a partir de um grande e insistente esforço de reflexão de sua finalidade social; nisto reside a autonomia institucional e tudo o mais são questões secundárias e atividades-meio. Sem consciência crítica do fazer cotidiano, como profissionais da educação, as utopias e os *pro-jetos* que tanto aspiramos dificilmente se tornarão reais na escola e na universidade.

A formação de professores denuncia a falta de uma política de qualidade social. Essa política de formação não é tarefa e dever tão-somente do governo federal mas do poder público, da universidade, das faculdades, centros ou departamentos de educação, da sociedade civil. Pensar os documentos das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica nos fez compreender o quanto a democracia é difícil de ser construída e vivida, pois a educação que defendemos só se efetiva como

prática de liberdade. O trabalho, como todo discurso, ficou incompleto, sem ponto final, mas constitui-se como proposta de reflexão. Nossa tarefa é aprender e ensinar, colocar nossas idéias e indagações e receber críticas que nos fazem respeitosa e abertamente, desejá-las mesmo, para que também possamos ser convocados a refletir e fazer avançar nosso próprio senso comum. E como educadores, poderíamos nós, pensar diferente? A própria nomenclatura análise de discurso expressa seu significado, busca apreender o discurso. E etimologicamente, essa palavra se refere a curso, percurso, a uma prática de linguagem e dá idéia de movimento. “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.²³⁰ Nosso objetivo foi analisar o conteúdo e apreender o sentido dos textos, o que eles dizem. O discurso oficial, assim como “a ideologia dispõe, então de um recurso para ocultar essa presença total ou quase total do Estado na sociedade civil: o discurso da Organização”.²³¹ Na política pública dos anos 90 se identifica a idéia de organização contrapondo-se à idéia de instituição, como forma de nos fazer entender que a organização existe além de suas estruturas e que funciona independentemente da ação das pessoas que elaboram um discurso competente.

O discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado ... porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem. ... O discurso competente é o discurso instituído. ... não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Com esta regra, ele produz sua contraface: os incompetentes sociais. Acredito que, se procurarmos desvendar os mecanismos de produção da incompetência social, teremos alguma possibilidade de desfazer internamente o discurso da competência. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente

²³⁰ ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, pp 16 e 17.

²³¹ Cf. CHAUI, Marilena de Souza. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*, 1997.

reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.²³²

Concordamos que é necessário avaliarmos a formação de professores atualmente, mas as diretrizes curriculares não apresentam propostas a fim de que se constitua uma formação devidamente significativa. As bases de uma nova sociedade serão construídas eliminando-se a coerção, os mecanismos de dominação. Devemos ter clareza do direito à informação, à opinião, ao pensamento, à contestação, a ser diferente, inclusive o direito à decisão. O debate na área da educação não pode se limitar às questões da escola, nem tão pouco se restringir a temas específicos relacionados com as questões de acesso, permanência ou abandono da escola, ou seja, nem reduzir o todo a uma de suas partes ou dimensões. É imprescindível que não neguemos o sentido e a importância fundamental da existência das pessoas, das sociedades e da humanidade, e assumamos a educação como construção do sentido da formação humana.

²³² CHAUI, Marilena de Souza. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*, pp. 2 e 7

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANDRÉ, Marli. Et alli. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. *Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Campinas: São Paulo, Centro de Estudos da Educação e Sociedade (Cedes), nº 68, 1999.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. 2. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 9 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de políticas sociais*. 3. ed., São Paulo, SP: Cortez, 2001.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação entre dois mundos: problemas, perspectiva e orientações*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

BERTICELLI, Ireneo Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2 ed., Rio de Janeiro, DP&A, 1999.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1999.

BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez/EdUFPr, 1997.

BORGES, Cecilia e TARDIF, Maurice. Os saberes dos docentes e sua formação: apresentação. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. *Dossiê "Os*

saberes docentes e sua formação". Campinas: São Paulo Centro de Estudos da Educação e Sociedade (Cedes), nº 74, 2001

CANDAU, Vera Maria. & LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 7 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira. DOURADO, Luiz Fernandes. *Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. Mimeo. Disponível na internet: www.anped.org.br. consulta realizada em dez/2000.

CASPER, Gerhard & HUMBOLDT, Wilhelm Von. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

CASTRO, Cláudio de Moura & CARNOY, Martin.(Orgs.). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

COHEN, Ernesto & FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. 4. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Convite à filosofia*. 12. ed. 3 impressão, São Paulo: Ática, 2001 a.

_____. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos (Org.). *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001 b.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001 c.

COELHO, Ideu Moreira. *O ensino de graduação e currículo*. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1994 a, 23p. (Revista Graduação em Debate 2).

_____. *Ensino de graduação: a lógica de organização do currículo*. Educação Brasileira, Brasília, v. 16, n. 33, p.43-47, jun./dez.1994 b.

_____. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, SILVA JUNIOR, Celestino Alves da

(Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996, v.1, p.17-43 (Seminários e Debates).

_____. *Diretrizes curriculares e ensino de graduação*. Estudos-revista da associação brasileira de mantenedoras de ensino superior. Brasília, v. 16, n. 22, p.7-20, abr.1998 a.

_____. *Graduação: rumos e perspectivas*. Avaliação-revista da rede de avaliação institucional da educação superior. Campinas, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 9-19, set. 1998 b.

_____. *Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: a mudança necessária*. In: Estudos-revista da associação brasileira de mantenedores do ensino superior. Brasília, v. 17, nº 25, p. 7-16, ago. 1999 a.

_____. *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*. 2. ed. Goiânia, Goiás: Ed. UFG, 1999 b.

_____. Avaliação institucional na universidade pública. In: SOBRINHO, José Dias & RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis, Santa Catarina: Ed. Insular, 2000.

_____. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão José. (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 2001, p.19-70.

_____. *Educação, cultura e escola*. In: VII Simpósio Ambientalista Brasileiro no Cerrado – SABC, Goiânia, Goiás, 17 nov., 2001

COLL, César. POZO, Juan Ignacio. SARABIA, Barabé. VALLS, Enric. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORAGGIO, José Luis. *Desenvolvimento humano e educação*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA (Org.). Ilma Passos Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

DAVIES, Nicholas. *O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

DELORS, Jacques. (Org.). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2 ed., Brasília, DF: MEC-UNESCO, Cortez, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José & RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes & CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. São Paulo: Autores Associados e Ed. UFG, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação inicial e continuada de professores e a educação a distância no Brasil: um caminho para a expansão da educação superior? In: LISITA, Verbena Moreira S. S. & PEIXOTO, Adão José. (Orgs.). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia, Goiás: Editora Alternativa, 2001.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. *Competência, qualificação e trabalho*. Campinas: São Paulo, Centro de Estudos da Educação e Sociedade (Cedes), nº 64, 1998.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. *Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Campinas: São Paulo, Centro de Estudos da Educação e Sociedade (Cedes), nº 68, 1999.

_____. *Dossiê "Políticas curriculares e decisões epistemológicas"*. Campinas: São Paulo, Centro de Estudos da Educação e Sociedade (Cedes), nº 73, 2000.

_____. *Dossiê "Os saberes docentes e sua formação"*. Campinas: São Paulo Centro de Estudos da Educação e Sociedade (Cedes), nº 74, 2001.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. *Educação e mundialização*. Goiânia, Goiás: Ed. da UFG, 1997.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e poder*. 2 ed., Brasília: Editora Plano, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. *Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Campinas: São Paulo, Centro de Estudos da Educação e Sociedade (Cedes), nº 68, 1999.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas. In: *Umbral 2000 por una educación para um mundo nuevo*. Revista científica de aparición cuatrimestral. Número 3, mayo del 2000.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. & GENTILLI, Pablo. *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Distrito Federal: CNTE, 1996.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1995.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRELLET, Vera. Notas conceituais. In: MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. mimeo, nov, 1999. Disponível na Internet: www.educacao.ufpr.br/fi.doc.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. *Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?* São Paulo: Ed. AnnaBlume, 2000.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 2 ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica. In: *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Campinas: São Paulo, Centro de Estudos da Educação e Sociedade (Cedes), nº 68, 1999.

MENEGOLLA, Maximiliano & SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? como planejar? currículo, área, aula*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MORAES, Tatiana Beaklini. A reforma do ensino médio e as políticas de currículo nacional no Brasil. In: *ANPAE- Revista brasileira de política e administração da educação - RBP AE*, Porto Alegre: v.16, nº1 p.57-65, jan/jun 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. 2 ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

_____. *Currículo: questões atuais*. 4 ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 2 ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. 5. reimpressão. São Paulo: EPU, 1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

_____. *Diálogos III: a República*. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

READINGS, Bill. *Universidade sem cultura?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Ética, formação, cidadania: a educação e as nossas ilusões. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos. (Org). *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Apresentação*. Universidade, formação, cidadania. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. & AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1975

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. In: *Revista da associação nacional de educação (ANDE)*. São Paulo: Cortez, ano 10, nº 17, 1991.

_____. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. 2 ed. Rev., São Paulo: Cortez/USF-IFAN, 2001.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. & GENTILLI, Pablo (Orgs.). Análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais. Posição da Faculdade de Educação da UFRGS. In: SILVA, Tomaz Tadeu & GENTILLI, Pablo (Orgs.). *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. Et alli. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa María. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 2. ed., São Paulo: Papirus, 1995.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia. WARDE, Miriam Jorge. HADDAD, Sérgio. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VALENTE, Ivan. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VAZ, Henrique de Lima. *Cultura e universidade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1966.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 10 ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. *Dossiê Ensino médio/formação de profissionais da educação*. Campinas: São Paulo, Centro de Estudos da Educação e Sociedade (Cedes), nº 70, 2000.

Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e outros Documentos

BRASIL. *Constituição da República Federativa* de 5 de outubro de 1988.

_____. *Lei nº 9.131* de 25 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências sobre o CNE.

_____. *Lei nº 9.394* de 24 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Lei nº 10.172* de 09 de janeiro de 2001. que aprova o Plano Nacional de Educação.

_____. *Decreto 3.276*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. *Resolução CP 1* de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1/2001* aprovada em 18 de fevereiro de 2002, publicada no DOU em 04 de março de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

_____. *Resolução CNE/CP nº 2/2001* aprovada em 19 de fevereiro de 2002, publicada no DOU em 04 de março de 2002. Institui Duração e a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica.

_____. *Parecer CEB nº 05* de 07 de maio de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.394/96.

_____. *Parecer CEB nº 04* de 29 de janeiro de 1998. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

_____. MEC/SEF- *Referenciais curriculares para a formação de professores*. 1998.

_____. CB/CNE. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica*. 1998.

_____. *Parecer CES nº 970* de 09 de novembro de 1999. Refere-se ao Curso Normal Superior e a Habilitação para o Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia.

_____. *Parecer CNE/CP nº 9/2001* aprovado em 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.

DOCUMENTO 1998 – 15 ANOS DE MOVIMENTO: A TRAJETORIA DA ANFOPE. Disponível na internet: www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu.html.

DOCUMENTO NORTEADOR PARA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, coordenado pelo Prof^o Antonio Joaquim Severino, set, 1999.

DOCUMENTO Diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Disponível na Internet: www.mec.gov.br/sesu/diretriz.

DOCUMENTO DA ANPEd. Educação não é privilégio. Carta aos associados da ANPEd, Caxambu/2000.

DOCUMENTO DO POSICIONAMENTO CONJUNTO DAS ENTIDADES ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR na Reunião de Consulta com o Setor Acadêmico, no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”, instituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de 07 de novembro de 2001 em Brasília-DF.

DOCUMENTO DAS CONTRIBUIÇÕES DAS ENTIDADES ANPED, ANPAE, FORUMDIR em Defesa da Formação do Professor para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a Formação do Professor para a Educação Básica em Cursos de Nível Superior, março, 2001.

DOCUMENTO ANFOPE, BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. (Contribuição das Entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e FÓRUM EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a formação do professor para a educação básica em cursos de nível superior, 2001). Ano VII, nº 14, maio de 2001.

DOCUMENTO ANFOPE, Manifesto em defesa da educação pública e pela valorização do magistério. In: site: http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/manifesto_conselho.htm. Consulta realizada fev/2002.

DOCUMENTO da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Artigo I, Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. In: site: www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm. Consulta realizada, nov/2002.

FÓRUM de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Documento conceitual para sistematização das diretrizes curriculares. Disponível na internet: www.prg.ufpb.br/forgrad.

_____. *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção*, maio, 1999.

_____. *Plano Nacional de Graduação: do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras*, outubro, 1999.

_____. *Plano Nacional de Graduação: o currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível*, maio, 2000.

_____. *de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR.* Disponível na Internet: www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu.html.

_____. *em Defesa da Formação de Professores. Manifestos de Universidades e Entidades.* Disponível na Internet: www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu.html.

TEXTO Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. Grupo Tarefa constituído por pelos professores José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Helena Freitas, Luiz Carlos Menezes e Antonio Joaquim Severino, acompanhado de duas Declarações de Voto, em separado, uma assinada por Helena Freitas e outra por Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo, maio de 2000.

TEXTO Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior. MEC, maio de 2000.

TEXTO Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Proposta do MEC, maio de 2000. (1ª Versão).

TEXTO Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Proposta da Comissão Bicameral do CNE/MEC, atualizada em março de 2001. (2ª Versão).

TEXTO Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Proposta da Comissão Bicameral do CNE/MEC, atualizada em abril de 2001. (Última Versão).

UNESCO. Conferência sobre o Ensino Superior: Tendências da Educação Superior para o Século XXI. (1998: Paris, França). Brasília, DF: UNESCO/CRUB, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1

Conselho Nacional de Educação
Audiência Pública de Porto Alegre
19 de março de 2001

O que segue são comentários sobre —e sugestões para— subsidiar as discussões na Audiência Pública do *Conselho Nacional de Educação*, no dia 19 de março de 2001, em Porto Alegre, acerca do Documento CNE *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*" (*Versão Preliminar*).

Tais comentários e sugestões foram articuladas pela Diretoria da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* —ANPEd, a partir de posições públicas que a Associação vem tomando há vários anos no campo da Educação Brasileira e do que foi discutido na sua *23ª Reunião Anual* e que consta da *Carta de Caxambu 2000*. Nesse sentido, os pontos a seguir podem ser entendidos como uma primeira contribuição ao CNE, podendo-se —nas audiências regionais futuras e mesmo na audiência nacional, no próximo dia 26 de abril, em Brasília— trazer mais outros comentários e sugestões, a serem acrescentados ou modificados no transcorrer do processo.

A ANPEd louva a iniciativa do CNE em promover essa rodada de "audiências públicas", na firme convicção e esperança de que esse Conselho faça, de tais audiências, um instrumento de escuta qualificada e, conseqüentemente, de democratização das decisões que competem ao Estado, no campo da Educação —e, nesse caso específico, no campo da Formação de Professores para a Educação Básica.

Considerações iniciais

É consensual entre os educadores críticos que o professor não é um técnico reprodutor do conhecimento acumulado. Portanto, ele deverá ser um profissional capacitado, entre tantas outras, para atuar no processo constitutivo da cidadania dos seus alunos e alunas, para produzir conhecimento sobre seu próprio trabalho, para tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares.

A partir desses pressupostos muito genéricos, a formação do professor e da professora tem sido colocada e defendida, nos meios acadêmicos, sindicais, políticos, a partir de dois pólos distintos.

De um lado, o acento é dado no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional, a partir de uma formação prescritiva, essencialmente pragmática, simplista. Nesses tempos neoliberais, e sob essa perspectiva, a educação escolarizada é entendida como um processo de adaptação à lógica globalizada do mercado. Para usar a crítica de Zygmunt Bauman, a escola pode ser usada como a instituição mais capaz de *ou* incluir o estranho, o diferente —transformando-o num bom-consumidor— ou simplesmente excluindo-o do jogo do mercado —e pior: atribuindo ao próprio excluído a culpa pela sua exclusão.

De outro lado, o acento, na formação do professor e da professora, está ancorado nas relações entre educação, cultura e sociedade, nas transformações da sociedade que resultam na mudança do papel social do professor e no entendimento de que tal formação é um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica e pela reflexão. E junto com tudo isso, está a certeza de que qualquer projeto que esteja, de fato, preocupado com a superação das desigualdades sociais depende, necessariamente, de uma educação escolarizada fundada nesses pressupostos.

A posição da ANPEd sobre essas questões é histórica e por demais conhecida, no meio educacional brasileiro. Para não alongar demais este documento, os interessados poderão consultar a *Carta de Caxambu 2000*, em anexo.

Considerações específicas

No entendimento da Diretoria da ANPEd, a Proposta aqui em discussão apresenta alguns avanços significativos em relação aos documentos básicos que a originaram. Entre outros pontos, ressaltam-se, por exemplo, a clareza sobre alguns conceitos até agora um tanto "confusos", bem como a modificação no que tange à disposição curricular, não entrando no detalhamento do currículo.

Os pontos que consideramos, ainda, (no mínimo) problemáticos estão esquematizados a seguir:

1. A concepção de competência mantida no documento, como nuclear na orientação dos cursos de Formação Inicial de Professores enfatiza *o que fazer* como determinante na formação;
2. A competência, compreendida aparentemente como saber prático, relacionado ao saber fazer, além de dar ao trabalho do professor um caráter muito próximo ao artesanal, desloca o eixo do ensino para a aprendizagem, num enfoque demasiadamente experiencial;
3. O documento não deixa claro se, para oferecer cursos de licenciaturas nas áreas disciplinares em IES não universitárias, será obrigatória também a criação de ISE, da mesma forma que para a formação de professores das séries iniciais (item 2);
4. O documento é por demais indicativo de que a formação de professores deve ter um acento técnico-profissionalizante;
5. Ainda que considere a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor, o documento afirma que a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou científica;
6. A desvinculação entre pesquisa e o ensino que fica subjacente à proposta, desconsiderando um compromisso histórico assumido pelas universidades na formação de professores, em que a pesquisa é assumida como indispensável, desde a iniciação científica —na graduação— até a Pós-Graduação;
7. O documento reafirma que a formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, numa estrutura com identidade própria, distinta dos cursos de bacharelado e dos programas ou cursos de formação de especialistas em educação. Isso é, no mínimo, um equívoco: que sentido tem desvincular a formação de professores dos locais em que se constrói o conhecimento? Desconhece-se tudo aquilo que, historicamente, a pesquisa e a pós-graduação em Educação, nas Universidades brasileiras, trouxeram como avanços para o conhecimento e para a prática de seus egressos dos cursos de formação de professores?
8. O documento desvincula a formação do especialistas em educação da formação para a docência, negando a construção histórica da base comum da formação de profissionais da educação, em que todo profissional da educação é professor;
9. Nota-se uma clara "economia" de conteúdos básicos, do conhecimento universal, de cultura geral e do conhecimento científico;

10. Se, por um lado, a obrigatoriedade de 800 horas de prática, no currículo, pode ser entendida como alguma garantia contra os currículos "livrescos", tal obrigatoriedade confirma e reforça a visão de formação dicotomizada entre teoria e prática;

11. Por que o documento não menciona também o Curso de Pedagogia para a formação de professores?

12. Não há clareza sobre o (digamos) perfil profissional e acadêmico dos professores que deverão atuar nos Cursos de Formação de Professores, ou seja, sobre os formadores dos formadores.

Porto Alegre, 19 de março de 2001.

redação final e relato por
Alfredo Veiga-Neto
Vice-Presidente
alfredoveiganeto@uol.com.br

Audiência Pública Regional Centro-Oeste

Contribuições na Audiência Pública Regional Centro-Oeste sobre "Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior", realizada em Goiânia, 21.03.2001

Iria Brzezinski*

Considerações iniciais

Em nome da Presidente da ANPEd, Prof^a. Nilda Alves, a quem represento neste momento, desejo cumprimentar o Conselho Nacional de Educação (CNE) pela iniciativa de convidar diversas entidades da sociedade civil para dar sugestões neste processo final de definição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica.

Cumprimento também a Secretaria de Estado da Educação e o Conselho Estadual de Educação de Goiás pela organização da presente audiência pública.

Desde 1997, quando o CNE em atendimento ao prescrito na Lei n. 9394/96 – (LDBEN) divulgou o Parecer n. 776 com as "Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação", a Anped vem participando de fóruns que vêm propondo indicações para essas diretrizes, no que concerne à formação de professores. Por essa razão, foi possível a essa associação não só acumular um acervo substantivo sobre as propostas de diretrizes, mas também estabelecer amplos diálogos com diversas associações e entidades que se preocupam com esse assunto, chegando a um pensamento comum.

Neste momento bastante breve, serão apresentados alguns resultados da trajetória de estudos sobre formação de professores, iniciada muito antes de 1997, em particular, nos Grupos de Trabalho da Anped e enriquecida nos últimos tempos, com a maior intensidade de pesquisas e análises feitas por diversas entidades. As contribuições da Anped que serão aqui apresentadas guardam uma unidade de pensamento com as associações e universidades às quais nossos pesquisadores estão vinculados, graças à afinidade de princípios a respeito das propostas de diretrizes curriculares. São algumas dessas

associações e entidades: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Fórum em Defesa da Formação de Professores e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

As recentes reformulações dos cursos de formação de professores e a crescente valorização da carreira do magistério, em vários países do primeiro mundo, expressam a preocupação de que o sistema de ensino corresponda às exigências da sociedade do conhecimento e de que o professor seja o agente privilegiado das mudanças desse sistema. Como consequência, já se constata, nesses países, que o nível de formação docente tem se elevado, bem como que a profissão do magistério tem tido maior reconhecimento social. As políticas adotadas consideram que a qualificação para o ensino está relacionada com a formação inicial de professores e com a existência de uma carreira profissional estimulante, proporcionada pela garantia de mecanismos de formação contínua e de salários dignos.

No tocante à qualificação profissional, essas políticas partem da concepção de que o professor não é um técnico reproduzidor de conhecimento acumulado pela humanidade. É o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e o conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade. Isso lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e b) atuar como agente de transformação da realidade (Anfope, 1989, p.13).

Com essa identidade, o professor é o profissional dotado das capacidades, entre tantas outras, de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do "aprendente", seja ele criança, jovem ou adulto.

A identidade do professor como profissional do ensino, tal como foi definida, constrói-se como parte de um projeto de sociedade que se fundamenta na concepção histórico-social e tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em consideração as transformações sociais e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel atribuído ao professor. Diante da adoção desse paradigma, com o qual se busca a superação das

desigualdades educacionais, a formação do professor para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação e pela criatividade. Esse paradigma contrapõe-se àquele que concebe a educação como propulsora de um desenvolvimento sustentável com "equidade" (dar ao cidadão aquilo que lhe compete e não aquilo que merece), conceito coerente com a lógica do mercado mundializado.

Decorrentemente desse modelo, o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Infelizmente esta é a concepção de formação de professores predominante no documento do CNE sobre as diretrizes curriculares para a formação inicial de formação de professores da educação básica em nível superior.

Uma análise pormenorizada do referido documentos permite apontar alguns aspectos significativos para futuras discussões.

Pontos significativos

1. Embora o documento dê ênfase à pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor os seus elaboradores afirmam que a investigação *"que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou científica"* (item 4.3).

Pergunto: Existe pesquisa não-científica? Estariam os elaboradores do documento tão impregnados da concepção prática do saber fazer que desconsideram quão científica é a investigação sobre o cotidiano da realidade escolar? Estariam, então, negando o caráter científico da pesquisa-ação, da pesquisa participante, da investigação sobre o fazer pedagógico? Desse modo, os elaboradores desqualificam a pesquisa como princípio formativo e cognitivo da docência e se descuidam do vínculo da investigação com os demais componentes do ato educativo.

Ao desqualificar a pesquisa como princípio formativo da docência, a proposta de diretrizes curriculares desvincula a pesquisa do ensino e não leva em conta um compromisso histórico, assumido pela Universidade para a formação de professores, que é

o de incentivar a pesquisa desde a graduação, com a iniciação científica, até a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Conseqüentemente, a proposta de diretrizes curriculares deixa explícito que a formação de professores deve ser técnico-profissionalizante e, sendo assim, distancia-se do entendimento de que o professor deve ser um profissional culto, crítico e comprometido com a construção do saber. Fica claro que a lógica da proposta é a do aligeiramento e da simplificação com visível "economia" de conteúdos essenciais para a formação do magistério.

2. A organização institucional das escolas de formação inicial é outro aspecto do documento que deve ser comentado. Os elaboradores da proposta advogam que a *"formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, com identidade própria, distinta dos cursos de bacharelado e dos programas ou cursos de formação de especialistas em educação e mantendo estreita parceria entre institutos, departamentos e cursos de áreas específicas"* (item, 5.4).

À primeira vista, a organização institucional proposta parece basear-se na concepção de "escola única de formação de professores", de Anísio Teixeira, na qual deveriam conviver todos os níveis e modalidades do ensino superior. No entanto, a concepção de escola de formação de professores desta proposta de diretrizes, indica uma ruptura entre o local de formação e o local em que se constrói conhecimento sobre cada área específica do currículo da escola básica – o Bacharelado. Assim sendo, não há identidade entre o que é proposto e a concepção de Teixeira, pois esse educador defendia a importância de se garantir um forte vínculo orgânico entre a formação de professores e a produção do conhecimento. Esse vínculo favoreceria o intercâmbio entre os saberes pertencentes a cada campo de conhecimento e a interdisciplinaridade.

3. Outro ponto que gostaria de destacar é a indicação, feita no documento, segundo a qual os cursos que formam professores devem ser separados dos que formam especialistas da Educação. Essa indicação ignora a trajetória do Movimento Nacional de Educadores que defende a docência como a base da identidade da formação do educador, ou seja, que todo profissional da educação é um professor.

A base comum nacional de conhecimentos necessária à formação docente, sustentada por esse Movimento, possibilita uma formação teórica sólida, bem como a apropriação do conhecimento sobre o campo de trabalho onde o profissional deverá atuar, a escola. Desse modo, tal formação oferece condições, para que o professor busque as mais diferentes especializações como forma de aperfeiçoar seu preparo, tanto na formação inicial como na continuada.

Na contra mão da história que vem sendo escrita na luta dos educadores pela valorização dos profissionais da educação, a proposta de diretrizes não reconhece que as Faculdades de Educação, com o curso de Pedagogia atualmente ressignificado, já têm dado mostras de que constituem *locus* próprio para formar o professor da educação infantil e o professor multidisciplinar para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. No entendimento do Movimento Nacional de Educadores, partilhado pela Comissão de Especialistas da Pedagogia da SESU/MEC, essa é a organização institucional, já existente, adequada à formação necessária. Nos Centro/Faculdade/Departamento de Educação redimensionados é possível estabelecer-se uma vinculação com toda a universidade, como por exemplo, os Fóruns das Licenciaturas e com o mundo do trabalho. Internamente, os Centro/Faculdade/Departamento de Educação efetivam sua organização verticalizada de formação docente, ou como queria Anísio Teixeira, organizam a "Escola de Educação" de formação dos professores, para que o profissional possa atuar no ensino infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e a formação do especialista da Educação e por áreas ou disciplinas, quer seja na graduação, quer seja na pós-graduação.

O documento revela desprezo para com o curso de Pedagogia, pois sequer o cita como lugar de formação do professor da educação infantil e do professor multidisciplinar do ensino fundamental na instituição universitária. O documento apenas sinaliza que a universidade e os centros universitários poderão formar esses professores em "outros cursos" que, necessariamente, não precisam se denominar Curso Normal Superior, curso que a proposta de diretrizes destina à formar professores da educação infantil e das séries iniciais no contexto dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Em nenhum instante propõe que profissionais do ensino sejam formados no curso de Pedagogia.

Causa estranheza que, os elaboradores, ao comentarem o conteúdo do Parecer CNE/CES n. 133/01, não registrem que, para oferecer cursos de Licenciaturas nas áreas disciplinares, as Instituições de Ensino Superior, não universitárias, sejam obrigadas a criar

de Institutos Superiores de Educação, exigência feita às escolas de formação de professores da educação infantil e das séries iniciais.

É preciso destacar que o Movimento Nacional de Educadores que tem por princípio a defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos e garantida pelo Estado, reconhece a importância da diversidade de *locus* de formação de professores em nosso país de muitos "brasis". O que é inaceitável é que a proposta de diversificação seja acoplada à defesa da livre iniciativa que poderá instalar qualquer tipo de escola de formação de professores, sem que se assegure a necessária qualidade de ensino. Merecem aplausos os Institutos Superiores de Educação que tenham por objetivo oferecer cursos de formação inicial presenciais, com ensino gratuito e de qualidade e que estimulem a relação entre o ensino e a pesquisa, relação indispensável a qualquer instituição formadora.

Outro ponto significativo a ser comentado é o seguinte:

4. Existe, no âmbito educacional, uma falsa crença de que na formação de professores a prática é uma e a teoria é outra e de que a teoria guarda distância da prática. É uma falsa crença porque é impossível dissociar-se o que, pela natureza conceitual, é indissociável: a teoria da prática. No entanto, a proposta de diretrizes curriculares consegue indicar um mecanismo que poderá dissociar o indissociável, pois prevê a dispensa para os futuros professores não só de 800 horas pela prática anterior, mas também de 800 horas para aqueles que foram habilitados em cursos de Magistério em nível médio. Assim, um curso de 3.200 fica reduzido a 1600 horas, o que significa reeditar legalmente a licenciatura curta, porém de forma imoral, porque agora não se trata mais de licenciatura curta, mas de curtíssima.

5. Um outro aspecto da proposta em questão a ser destacado diz respeito ao caráter iminente prático emprestado ao modelo de formação de professores. A maior expressão desse caráter está na concepção de competência adotada, que enfatiza o **que fazer** na prática pedagógica. Como está definida no documento, competência se restringe a um saber prático que vai se consolidando na situação de ensino "*que se materializa na relação que se estabelece entre duas individualidades, a do professor e a do aluno*" (UCG/EDU, 2001, p.2) e na vivência de problemas

cotidianos como objeto das pesquisas para solucionar problemas práticos e imediatos.

Além de conferir ao trabalho do professor um caráter muito próximo ao artesanal, a proposta desloca o eixo do ensino para a aprendizagem, com um forte enfoque na experiência, na prática, o que se contrapõe à idéia de formação que se fundamenta na produção de conhecimento teórico mediante a inserção em realidades concretas, ou seja, formação centrada na práxis.

Gostaria de chamar a atenção dos conselheiros do CNE para uma lacuna existente na proposta. Trata-se da falta de indicações para a formação dos formadores, o professor que atua no ensino superior. Essa omissão é notada na própria LDB 9394/96. No meu entendimento essa questão primordial, historicamente negligenciada pelas políticas educacionais, deveria ser incluída na proposta em pauta e apresentada pelo CNE, em uma proposta específica de diretrizes sobre a matéria.

Para finalizar, destaco o profundo significado do diálogo que audiências públicas, como esta, permitem que se estabeleça entre o CNE e os representantes da sociedade civil interessados na questão educacional. A Anped se mantém comprometida com as participações e se coloca à disposição do CNE para diálogos futuros. Por outro lado, não posso deixar de lembrar a existência de um dissenso entre as posições do CNE e as das associações científicas e educacionais que vêm se dedicando à formação dos profissionais da educação. É minha crença, todavia, que esse órgão, pela abertura que tem demonstrado, venha a eliminar as questões polêmicas e não consensuais apontadas nesta audiência pública do Centro-Oeste e as demais questões que por certo surgirão no decorrer das outras audiências regionais.

Bibliografia

ANPED. *Parecer da Anped sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Anped, 1997.

_____. *Carta de Caxambu. Ao povo brasileiro e às autoridades constituídas*. Caxambu, Anped, 28.09.2001.

BRASIL/MEC/CNE. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Versão preliminar. Brasília, fev.2001(mimeo).

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. (org) *LDB interpretada. Diversos olhares se entrecruzam*. 4^a ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. A Anped na comissão geral da Câmara dos Deputados. *Boletim Anped*, n. 02, Rio de Janeiro, agos./2000, p. 2.

CONARCFE. *IV Encontro Nacional. Documento final*. Belo Horizonte, 1989 (mimeo).

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Reserch*, v.15, n.2, 1986, p.4-14.

UCG/EDU. *Sobre o documento Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Goiânia, UCG/Departamento de Educação, 2001(mimeo).

Conselho Nacional de Educação
Audiência Pública Nacional

Contribuições na Audiência Pública Nacional sobre "Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior", realizada no Conselho Nacional de Educação – CNE, Brasília, 23.04.2001

Iria Brzezinski*

Primeiras considerações

Venho novamente à presença dos senhores Conselheiros, em nome da Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Profa. Nilda Alves, a quem represento neste momento, reiterar meus cumprimentos ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pela iniciativa de convidar diversas entidades da sociedade civil, para se pronunciarem, em audiência pública, sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica.

A Anped, neste ano, inicia as comemorações de seus 25 anos de existência. Na verdade, ela foi institucionalizada como associação em 1978, porém a idéia de sua fundação remonta a 1976, logo, neste ano, festeja-se seu jubileu de prata.

Quero lembrar aqui que a Anped constitui uma sociedade civil, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área.

O seu quadro social é composto por sócios, das seguintes categorias: sócios individuais, que se reúnem em 19 Grupos de Trabalho (GTs) e sócios institucionais, que somam 51 Programas.

A identidade dos GTs é consubstanciada, sobretudo, pelas pesquisas voltadas para temáticas educacionais específicas. Dos GTs, cito o de "Formação de Professores", organizado em 1983, com a denominação GT "Licenciaturas" e que vem se dedicando, historicamente, aos estudos e pesquisas a respeito da formação de professores para a educação básica, embora essa questão interpenetre as temáticas dos demais GTs.

Lembro ainda que a Associação vem participando de diversos fóruns em que são discutidos os desdobramentos legais decorrentes da LDB 9394/96, entre eles, as Diretrizes Curriculares.

A trajetória de pesquisa da Anped sobre a política de formação de professores e a articulação dessa associação com outras entidades, com as quais compartilha princípios, permitiu não só acumular um acervo substantivo referente às propostas de diretrizes, mas também estabelecer amplos diálogos sobre o assunto, chegando a um pensamento comum.

Esse pensamento está registrado em um documento, do qual a Anped é signatária, e será apresentado ao CNE, nesta audiência, pelo Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. Esse fórum é o representante legítimo das associações científicas e sindicais que não se vergaram às arbitrariedades do Decreto n. 3.276/99, que "dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica".

As entidades que integram o Fórum engendraram uma luta, a fim de assegurar a formação de professores em âmbito universitário. Com essa luta já se obteve algum êxito com o que preceitua o § 2º, do artigo 1º, do Decreto n. 3.554/2000.

Diante de circunstâncias tão adversas das políticas educacionais do atual governo que investem contra a formação de professores na Universidade, garantida desde 1931 pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, deve-se admitir que o Decreto 3.554/2000 "*foi uma meia vitória, mas foi uma vitória*". Essa vitória se efetivou pela ação política imediata de denúncia feita pela sociedade civil organizada em entidades educacionais de representatividade democrática. A meia vitória diz respeito da substituição do termo "exclusivamente" imposto pelo Decreto n. 3.276/99 por "preferencialmente". O texto legal tal como se apresentava constituía uma afronta à autonomia acadêmica da Universidade por designar somente aos Cursos Normais Superiores a formação de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste momento bastante breve, gostaria de analisar o contexto vivenciado pelos envolvidos na questão das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em curso de nível superior.

Negando a afirmação de Veyne (1982) de que "*a história fala daquilo que jamais se verá duas vezes*", vê-se nos dias atuais, por mais de duas vezes, a repetição de um fato histórico,

porém agora marcado pelo ineditismo dos tempos, dos espaços e dos atores. Refiro-me ao fato que se repete continuamente no jogo das interações que se apresentam nas sociedades modernas, o da existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema – o oficial – e outro, o vivido – o real.

No processo de construção das diretrizes curriculares, a cisão entre esses mundos da sociedade brasileira mostra-se com muita nitidez. De um lado, o mundo do sistema que, aportado nas políticas de princípios neoliberais, saúda a globalização excludente como sinal inquestionável de progresso e de pós-modernidade, reafirmando parcerias com organismos internacionais. De outro, o mundo vivido, construído na luta travada desde 1980 pelo Movimento Nacional de Educadores, que propõe a adoção de uma política global de formação e de profissionalização docente. Essa política precisa considerar a Universidade como *locus* de formação inicial e promover a valorização do profissional da educação por mecanismos adequados de formação continuada, de melhoria das condições de trabalho, de uma carreira do magistério estimulante e de salários dignos.

A defesa da política global de formação e profissionalização do magistério pelo mundo vivido parte da concepção de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade. Isso lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e atuar como agente de transformação da realidade.

Com essa identidade, o professor é o profissional dotado das capacidades, entre tantas outras, de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do "aprendente", seja ele criança, jovem ou adulto.

A identidade do professor como profissional do ensino, tal como foi definida, constrói-se como parte de um projeto de sociedade que se fundamenta na concepção histórico-social e tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social do professor.

Diante da adoção desse paradigma, com o qual se busca a superação das desigualdades educacionais, a formação do profissional da educação para atuar na educação básica é

entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação e pela criatividade.

O mundo oficial, por sua vez, pela dependência para com os organismos estrangeiros, financiadores das políticas educacionais brasileiras, submete-se ao modelo de formação de profissionais da educação, implantado em outros países. Esse modelo institucionaliza preferencialmente a formação fora da Universidade e preocupa-se muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos futuros professores do sistema educacional e aos leigos que nele atuam.

Decorrentemente desse modelo, o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar.

É preciso mencionar que alguns atores, hoje atuantes no mundo oficial, outrora representantes do mundo vivido e esperança dos educadores para a transformação desse modelo de formação imposto, surpreendentemente, neste processo de construção das diretrizes curriculares, postaram-se do lado do mundo oficial.

Quero acreditar que, atualmente, vive-se um processo de mudanças e com certas aproximações entre o mundo oficial e o real. Quero acreditar, também, que as sucessivas audiências regionais e esta audiência nacional sobre diretrizes curriculares estão sendo realizadas, justamente, com o intuito de acatar as sugestões advindas do mundo real e não para dissimular práticas, afim de legitimar decisões previamente acordadas com os "mandatários" do sistema e que vão de encontro dos interesses dos educadores.

Esclareço que o mundo vivido, do qual tenho a honra de representar uma ínfima parcela, não se coloca em uma radical posição maniqueísta, segundo a qual tudo o que vem de mundo oficial é totalmente negativo. Ao contrário, o Movimento Nacional de Educadores reconhece que o modelo atual de formação feita na Universidade precisa ser redimensionado para corresponder às exigências da sociedade do conhecimento e do alicerce do sistema educacional – a educação básica. O mundo real reconhece também a importância da diversidade de *locus* de formação de professores em nosso país de muitos "brasis", porém adverte, que reconhece essa diversidade como solução transitória, com tempo definido para acabar e avaliada institucional e externamente.

O que o mundo vivido não pode aceitar é a multiplicidade de *locus* e de modalidades de formação propostas pelo sistema, acopladas à defesa da livre iniciativa, que poderá instalar qualquer tipo de instituição e cursos presenciais e a distância, sem que, por um lado, se assegure a necessária qualidade de ensino e, por outro, estabeleça-se como horizonte, em um futuro próximo, um único ponto de chegada: a formação inicial de profissionais da educação na Universidade.

Gostaria, neste momento, de destacar que houve um esforço da Comissão Bicameral para fazer alterações na Versão Preliminar da Proposta de Diretrizes, dando mostras de sua sensibilidade para com as contribuições oferecidas pelo mundo real durante as audiências públicas regionais de março/2000, no tocante às questões polêmicas e não consensuais, contidas na proposta de diretrizes curriculares do mundo oficial.

Mesmo assim, julgo necessário retornar a alguns pontos polêmicos, porque ainda estão presentes na última versão (MEC/CNE, 20.04.2000). Peço desculpas por tornar o assunto repetitivo, uma vez que muitos pontos já foram destacados pela Anped nas citadas audiências regionais e reafirmados também no documento aqui referido, a ser apresentado pelo Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, porta voz do pensamento comum das associações e entidades do mundo vivido.

Pontos polêmicos

1. Reconheço que a versão atual de propostas de diretrizes curriculares de 20.04.2001 modificou em parte a enviesada concepção de pesquisa quando retirou do texto anterior "*que a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou científica*" (MEC/CNE, fev. 2000, p.35). Porém, o grande equívoco suscitado por essa afirmação constante da versão preliminar requer que seja melhor explicitada a nova concepção de pesquisa expressa nas páginas 35 a 37 da versão em vigor.
2. A organização institucional das escolas de formação inicial é outro aspecto do que deve ser comentado.

Saliento o substantivo avanço na atual versão (20.04.2001) quando os elaboradores da proposta apresentam uma nova redação e advogam que

- o *"a formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;*
- o *os cursos de formação de professores devem manter estreita parceria com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas"* (p. 50).

Essa nova redação eliminou da versão preliminar (p. 45) o que aparece sublinhado a seguir *"a formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, numa estrutura com identidade própria, distinta dos cursos de bacharelado e dos programas ou cursos de formação de especialistas em educação e mantendo estreita parceria entre institutos, departamentos e cursos de áreas específicas".*

A meu ver, a nova versão ultrapassa a concepção existente na versão preliminar de uma escola de formação de professores que apontava para uma ruptura entre o local de formação e o local onde também se constrói conhecimento sobre cada área específica do currículo da escola básica – o Bacharelado. A garantia desse forte vínculo orgânico, entre onde se processa a formação de professores e onde também se produz conhecimento sobre as especificidades, deverá favorecer o intercâmbio entre os saberes pertencentes a cada campo de conhecimento e promover a tão almejada interdisciplinaridade entre os conteúdos disciplinares e os saberes pedagógicos.

Enfatizo ainda que a nova versão, deixando de separar os cursos que formam professores dos que formam "especialistas" da Educação, passa a reconhecer a trajetória do Movimento Nacional de Educadores que defende a docência como a base da identidade da formação dos profissionais da educação, ou seja, que todo profissional da educação é um professor.

A base comum nacional necessária à formação docente, sustentada por esse Movimento, possibilita uma formação teórica sólida, bem como a apropriação do conhecimento sobre o campo de trabalho onde o profissional deverá atuar, a escola. Desse modo, tal formação oferece condições, para que o professor que domina a base comum nacional com base docente busque as mais diferentes especializações como forma de aperfeiçoar seu preparo, tanto na formação inicial como na continuada.

Muitos, então, são os avanços. Todavia, na contramão da história que vem sendo escrita na luta dos educadores pela valorização dos profissionais da educação, a última

versão da proposta de diretrizes não reconhece que as Faculdades de Educação, com o curso de Pedagogia atualmente ressignificado, já têm dado mostras de que constituem *locus* próprio para formar o professor da educação infantil e o professor multidisciplinar para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. No entendimento do Movimento Nacional de Educadores, partilhado pela Comissão de Especialistas da Pedagogia da SESU/MEC, essa é a organização institucional, já existente, adequada à formação necessária e comprovada pelos 458 cursos no País, que formam o pedagogo, que têm como base a docência no preparo do profissional para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

A proposta de diretrizes curriculares na versão de fev.2001 revelava desprezo para com o curso de Pedagogia, pois sequer o citava como lugar de formação do professor da educação infantil e do professor multidisciplinar do ensino fundamental na instituição universitária. O documento apenas sinalizava que a Universidade e os Centros Universitários poderiam formar esses professores em "outros cursos" que, necessariamente, não precisavam se denominar Curso Normal Superior, curso que a proposta de diretrizes destina à formar professores da educação infantil e das séries iniciais no contexto dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Em nenhum instante propunha que profissionais do ensino pudessem ser formados no curso de Pedagogia.

A versão atual passou a reconhecer a existência do curso de Pedagogia quando, ao se reportar a alguns pontos dignos de nota no Decreto 3.276/99 alterado pelo Decreto 3.554/2000, *propõe "a manutenção, no caso das Universidades e de Centros Universitários, dada sua autonomia, da alternativa de que a formação de professores se processe em cursos com outra denominação, como os de Pedagogia, desde que observadas estas Diretrizes"*(p.16).

Apesar desse reconhecimento, o mundo vivido julga que ainda é necessário avançar no que concerne à organização institucional e curricular da formação inicial de profissionais para a educação básica para diminuir os dissensos e solicita:

- a. **a recomendação explícita da adoção da base comum nacional, com enfoque na docência, para todos os cursos que formam profissionais para a Educação, para que se garanta unidade para a multiplicidade de experiências curriculares, sem as limitações de um currículo mínimo e sem prejuízo do**

- reconhecimento das instituições de ensino superior e dos currículos dos estudantes;
- b. a explicitação de que as diretrizes nacionais sobre formação do professor para educação básica são aplicáveis à formação de professores que ocorre no curso de Pedagogia;
 - c. o estabelecimento de diretrizes específicas para o curso de Pedagogia, como licenciatura plena, com base na proposta da Comissão de Especialistas em Pedagogia, de 06.06.1999;
 - d. a indicação de diretrizes curriculares específicas para a formação de formadores, isto é, para formação de professores do ensino superior que formam professores;
 - e. o fortalecimento da concepção de que os cursos de formação de professores são cursos de licenciatura plena, com duração mínima de 3.200 horas e não habilitações de outros cursos agregados a outra graduação;
 - f. a eliminação da licenciatura de curtíssima duração em nível superior, com 1.600 horas, legalizada pela dispensa para os futuros professores não só de 800 horas pela prática anterior, mas também de 800 horas para aqueles que foram habilitados em cursos de Magistério, em nível médio;
 - g. a aplicação dos mesmos requisitos mínimos exigidos para a formação de professores feita no âmbito universitário para as instituições não universitárias, enquanto a realidade de muitos "brasis" necessitar dessas instituições, mas que elas sejam consideradas como locais transitórios e não permanentes de formação;
 - h. o estabelecimento de rigorosos mecanismos de avaliação externa e de auto-avaliação de todas as instituições e modalidades de formação presenciais e não presenciais, a fim de impedir as formas aligeiradas de certificação de professores;
 - i. a definição de políticas educacionais e destinação de recursos de tal ordem que a formação inicial de todos os profissionais da educação seja feita na universidade, preferencialmente pública.

3. Um outro aspecto da proposta de diretrizes a ser destacado diz respeito ao caráter iminente prático emprestado ao modelo de formação de professores. A maior expressão desse caráter está na concepção de competência adotada, que enfatiza o **fazer** na prática pedagógica. Como está definida na proposta, competência se restringe a um saber prático que vai se consolidando na situação de ensino e na vivência de problemas cotidianos, como objeto das pesquisas para solucionar problemas práticos e imediatos.

Além de conferir ao trabalho do professor um caráter muito próximo ao artesanal, a proposta focaliza o ensino, especialmente, na aprendizagem, com um forte destaque para a prática, o que se contrapõe à idéia de formação que se fundamenta na produção de conhecimento teórico, mediante a inserção em realidades concretas.

Neste sentido, o mundo vivido solicita:

- o **a resignificação do conceito de competência para ultrapassar o caráter reducionista de um saber prático, assegurando a indissociabilidade da teoria e a prática nesse conceito, ou seja, garantindo o entendimento de que a competência é centrada na práxis.**

Para finalizar, destaco a relevância do diálogo que audiências públicas, como esta, permite estabelecer entre o CNE e os representantes da sociedade civil interessados na questão educacional.

A Anped se mantém comprometida com as participações e se coloca à disposição do CNE, neste momento decisório, para eticamente firmar uma parceria entre o mundo vivido e o mundo oficial, com o intuito de que sejam atendidas as solicitações feitas aqui em relação às diretrizes curriculares para a formação de profissionais da educação básica.

O desafio que impulsiona tal parceria fundamenta-se na certeza de que a composição entre contrários resulta uma reflexão mais profunda acerca da verdade e de que, como afirmou Henfil, *"não é o desafio com que nos deparamos que determina quem somos e o que estamos nos tornando, mas a maneira como respondemos ao desafio"*.

Bibliografia

ANPED. *Estatuto*. Com alterações introduzidas pela Assembléia Geral Extraordinária de 24.09.96. Caxambu: Anped, 1996. (mimeo).

_____. *Parecer da Anped sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Anped, 1997.

_____. *Carta de Caxambu. Ao povo brasileiro e às autoridades constituídas*. Caxambu, Anped, 28.09.2001.(mimeo).

BRASIL. PODER EXECUTIVO. Decreto n. 19.851, de 11.04.1931, do chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Dispõe que o ensino superior do Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário. Lei da República dos Estados Unidos do Brasil observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras. In: *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1931. Atos do Governo Provisório*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932,v.1.

_____. Lei 4.024, de 20.12.1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. In: Nóbrega, V. *Enciclopédia da legislação do ensino*. São Paulo; Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1967, p. 17-40.

_____.PR. Lei 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, a. CXXXIV, n.248, 23.12.1996, p. 27833-27841.

_____. Decreto n. 3.276, de 06.12.1999. Dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, 07.12.1999.

_____. Decreto n. 3.554, de 07.08.2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 06.12.1999. In: *Parecer CNE/CES n. 133/2001*, de 30.01.2001.

_____. MEC/CNE. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Versão preliminar. Brasília, fev.2001(mimeo).

_____. MEC/CNE. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Última versão. Brasília, 20.04.2001. www.gov.mec/cne

BORDAZ, M. Perfil do pedagogo no novo milênio. Porto Alegre, 2001. (mimeo)

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade*, a. XX, n. 68, Cedes, dez.1999, p. 80-108.

_____.(org) *LDB interpretada. Diversos olhares se entrecruzam*. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. A Anped na comissão geral da Câmara dos Deputados. *Boletim Anped*, n. 02, Rio de Janeiro, ago./2000, p. 2.

_____. *Contribuições na Audiência Pública Regional Centro-Oeste sobre "Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior"*, realizada em Goiânia, 21.03.2001. Brasília, site do CNE, www.mec.gov/cne.

CARVALHO, J.C. Origens da Anped: de institucionalizada à instituinte. *Boletim Anped*, v. 8, n. 3-4, Rio de Janeiro, jul/dez.1986, p. 3-7.

CONARCFE. *IV Encontro Nacional. Documento final*. Belo Horizonte, 1989 (mimeo).

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. *Contribuições das entidades Anped, Anfope, Anpae, Forundir e Fórum Nacional em Defesa da Formação Do Professor para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a formação do professor para educação básica em cursos de nível superior, de 23.04.2001*. Brasília, 2001, (mimeo)

LIMA, L. de O. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1974.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Reserch*, v.15, n.2, 1986, p.4-14.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais das instituições escolares brasileiras. *Rebp*, v.37, n. 86, Rio de Janeiro: *Mec/Inep*, abr./jun. 1962, p. 59-79.

VEYNE, P. *Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora UnB, 1982.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)/ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)/ Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)/ Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR) / Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor

Audiência Pública Nacional/CNE

Contribuições das Entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAEJ, FORUMDIR e Fórum em Defesa da Formação do Professor para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a formação do professor para a Educação Básica em cursos de nível superior

As entidades do campo educacional (ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor) comprometidas com a educação pública, em reunião realizada em 3 de abril de 2001, na UERJ/ Rio de Janeiro com o objetivo de discutir posicionamento comum sobre o Documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) "Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior" (Versão Preliminar), objeto da Audiência Pública Nacional de 23 de abril, convocada pelo CNE, vêm manifestar-se a partir dos seguintes pressupostos:

- o A educação escolar constitui um direito de cidadania, devendo o Estado garantir as condições e os recursos para a sua efetivação. Isto supõe prover, entre outras condições, a existência de profissionais capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, de atuar em todas as instâncias do sistema educacional e de assegurar as condições pedagógicas necessárias à aprendizagem dos estudantes.
- o As políticas públicas devem assegurar a universalização da educação básica com qualidade, a democratização do acesso à educação superior e a valorização do profissional da educação.

Coerentes com esses pressupostos, as Associações e Entidades signatárias deste documento consideram importante que o Conselho Nacional de Educação (CNE), no exercício de suas funções de órgão do Estado, e no cumprimento dos dispositivos da Constituição brasileira e da LDBEN, convoque a sociedade civil organizada para discutir os marcos referenciais de uma política de formação em nível superior dos professores da educação básica.

Tal política, conforme vem sendo reiterado pelo movimento nacional dos educadores ao longo da história da educação brasileira, deve abranger a formação inicial e continuada de **todos** os professores e, ao mesmo tempo, assegurar condições salariais e de trabalho adequadas ao desempenho desses profissionais além de indicar ações estratégicas visando favorecer, cada vez mais, o domínio teórico-prático de conhecimentos imprescindíveis à vivência no mundo contemporâneo e ao exercício profissional orientado pela dimensão ética. Esta formação precisa, pois, propiciar aos professores a apropriação de instrumentos conceituais e metodológicos que permitam compreender e fazer uso de conhecimentos nas diversas áreas do saber e da cultura produzida no meio social, de modo a contribuir para o avanço científico e tecnológico na direção de sociedades mais humanizadas e justas.

É plenamente reconhecido no campo educacional que qualquer proposta no sentido de elevar o padrão qualitativo do sistema escolar só será viável se considerar a situação do professor não só do ponto de vista de sua formação como das condições de trabalho que lhe são oferecidas. Logo, falar em profissionalização do professor implica definir uma política nacional que alie às preocupações com a formação inicial e continuada a previsão de recursos financeiros, assegurando as condições básicas de um exercício profissional competente para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica nos diversos níveis de ensino e vivido com a dignidade que a profissão merece.

Nesta perspectiva, qualquer proposta para a formação dos profissionais que atuam na educação básica necessariamente tem de considerar os avanços teóricos derivados da pesquisa e dos debates acadêmicos e as experiências inovadoras já implantadas nessa área, elementos que autorizam afirmar a concepção desses profissionais, como aqueles que têm a docência como base de sua identidade profissional porque dominam e articulam conhecimento específico de uma área de saber, conhecimento educacional/pedagógico e conhecimento produzido pela sociedade tornando-se capazes de atuarem como agentes de transformação da realidade social.

Esta concepção revela a importância do estabelecimento de uma base comum nacional para os cursos de formação de professores que, sem as limitações de um currículo mínimo obrigatório, centrado em matérias ou disciplinas, incorpore princípios que objetivem uma formação unitária que dê suporte a múltiplas experiências e situações de atuação. 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.

Considerando tais eixos, a formação em cursos de nível superior dos profissionais da educação para a educação básica, pode estruturar-se em torno de núcleos que desenvolvam:

- uma compreensão do fenômeno educativo e de seus determinantes filosóficos, sociais, políticos e econômicos em dado contexto histórico, a partir do aporte das diversas ciências sociais e humanas;
- a construção de um instrumental teórico-metodológico das áreas específicas em estreita relação com o conhecimento das estruturas cognitivas e afetivas potencializadoras de aprendizagens, enfocando teorias, conteúdos e métodos das disciplinas, redes curriculares, processos comunicativos e culturais.
- a apreensão dos processos sociais, políticos e econômicos que delimitam/influenciam a ação educativa da instituição escolar e o significado das relações de poder que se reproduzem em seu cotidiano, devendo abranger as principais normas e políticas de interesse da educação, os processos de planejamento, a gestão e a avaliação da educação, tudo convergindo para a construção e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

Tendo em vista a importância do estabelecimento dessas relações de ordem teórica, epistemológica e prática no processo de formação do professor, as Associações e Entidades que subscrevem o presente documento propõem que na "*Proposta de Diretrizes para a*

Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior" seja explicitado que as diretrizes para a formação de professores da educação básica, em nível superior, são aplicáveis a **todos** os cursos de formação de professores, incluindo o curso de Pedagogia.

Justifica-se essa proposição uma vez que o documento Proposta de Diretrizes... do CNE, em função da edição do Parecer CES-133/01, sequer menciona o curso de Pedagogia como centro formador de professores. Trata-se, na realidade, de uma grave omissão, tendo em vista que desde a década de 80, o curso de Pedagogia, de Licenciatura plena, ao implementar um novo modelo, vem se afirmando como *locus* de formação inicial e continuada de docentes para atuarem nos Anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, com projetos pedagógicos próprios que articulam equilibradamente conhecimentos educacionais e conhecimentos das áreas que compõem os currículos daqueles níveis de ensino, desenvolvidos em estreita relação com os sistemas de ensino das redes estadual e municipal.

Vale ressaltar, reiterando o que inúmeras vezes foi comunicado às instâncias governamentais responsáveis pelas políticas educacionais, que evidências dos bons resultados dessa opção das Faculdades/Centros de Educação manifestam-se na crescente difusão e utilização do modelo pelas IES privadas e na imediata absorção dos egressos pelas redes de ensino, nas quais, em inúmeros casos, esses novos profissionais, *para além da docência*, assumem funções e cargos de direção, coordenação e assessorias pedagógicas.

O cuidadoso processo de formação implementado, além de, no seu cotidiano, integrar ao ensino as atividades de pesquisa e extensão, destas se beneficia diretamente através da constante reflexão sobre a realidade das escolas e da construção sistemática de novos conhecimentos decorrentes da pesquisa desenvolvida por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação bem como da intensa atividade de extensão que caracteriza a interação entre as Faculdades de Educação e o sistema educacional formal e não-formal; é esta inter-relação a cada dia mais acentuada nas universidades que estabelece a diferença fundamental entre uma formação universitária e aquela oferecida por qualquer outra instituição.

Contrariando ou ignorando os dois tipos de evidências, o documento preliminar do CNE presta-se à consagração de um viés que *urge* seja superado: o de que a formação dos

professores da Educação Básica do país deve ser institucionalizada preferencialmente fora do sistema universitário, constituído pelas Universidades e Centros Universitários. Trata-se de um equívoco de graves conseqüências que não pode ser tomado como parâmetro para pautar as Diretrizes Nacionais que, supõe-se, deverão ter longa vigência. O fato de que a realidade encontrada hoje seja esta, por força de políticas que geraram o aumento exponencial das instituições não-universitárias e privadas, não constitui justificativa válida e suficiente para deixar de buscar a formação mais plena e qualificada do profissional da educação: a meta para o país deve ser a formação universitária;

Tendo como premissa esta meta, mas considerando o que ficou surpreendentemente fixado na LDBEN ao criar uma nova figura institucional não-universitária – o Instituto Superior de Educação -, os signatários desta manifestação, por entenderem que a formação de professores em nível superior deve ser unitária e atender aos mesmos requisitos anteriormente descritos, estabelecidos para a formação universitária e exigíveis para qualquer outro curso de graduação, tais como qualificação e dedicação do corpo docente e realização de atividade de pesquisa, propõem que as mesmas exigências sejam obedecidas pelos ISEs, permitindo, assim, que essas instituições possam, em médio prazo e uma vez cumpridas os requisitos dos padrões de qualidade definidos pelas diferentes áreas e/ou Comissões de Especialistas e atendidas as exigências legais, vir a transformar-se em Centros Universitários ou eventualmente em Universidades.

Cabe ainda ressaltar a existência de um razoável consenso em torno da concepção de que cursos de formação de professores sejam cursos de licenciatura plena e não habilitações de outros cursos, agregados a outra graduação. Contudo, é também consensual que a convivência dos cursos de licenciatura com os bacharelados, na mesma instituição formadora é desejável e enriquecedora, por não separar ensino e pesquisa, a formação profissional dos professores da produção de conhecimento nas diferentes áreas. Por esta razão, o local preferencial para a formação de professores é a instituição universitária, capaz de garantir o desenvolvimento de uma formação cultural e técnica de qualidade e a conseqüente valorização profissional.

Com base no conjunto de considerações aqui apresentadas, as Associações e Entidades signatárias vêm propor alterações no Documento do CNE, especificadas a seguir:

1. explicitação de que as Diretrizes Nacionais sobre a formação do professor para educação básica são aplicáveis à formação de professores que ocorre no Curso de Pedagogia;
2. ênfase na base comum nacional para os cursos de formação de professores como garantia de unidade para a multiplicidade de experiências curriculares - sem prejuízo do reconhecimento das IES e dos currículos dos estudantes;
3. indicação de 3.200 horas como mínimo de horas/aula para os cursos de formação inicial de professores, sem estipulação de limites percentuais mínimos e máximos para os componentes curriculares, considerando-se a concepção mais ampla de conhecimento e não apenas os conteúdos das áreas de ensino;
4. previsão de acompanhamento sistemático, de auto-avaliação institucional e de avaliação externa dos cursos que formam professores;
5. estabelecimento de Diretrizes Nacionais específicas para o Curso de Pedagogia, como licenciatura plena, considerando a proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, de 6 de maio de 1999.
6. fixação de um prazo de 5 anos para que os ISEs possam transformar-se em instituições universitárias.

Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

**FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades
Públicas**

ANEXO 2



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena		
RELATOR(A): , Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira.(Relatora), Silke Weber (Presidente)		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000177/2000-18		
PARECER N.º: CNE/CP 009/2001	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 8/5/2001

I - RELATÓRIO

O Ministério da Educação, em maio de 2000, remeteu ao Conselho Nacional de Educação, para apreciação, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por Grupo de Trabalho designado para este fim, composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação geral do Dr. Ruy Leite Berger Filho – Secretário de Educação Média e Tecnológica.

O Conselho Nacional de Educação, em reunião do Conselho Pleno do mês de julho de 2000, designou, para análise da proposta do Ministério da Educação, uma Comissão Bicameral composta pelos Conselheiros Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior. Tendo como Presidente a Conselheira Silke Weber e como relatora a Conselheira Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, a Comissão fez vinte e uma reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001, a maioria delas contando com a contribuição de todos os seus integrantes, que se revezaram ao longo do período, na participação de Encontros, Seminários, Conferências sobre Formação de Professores. O Conselheiro José Carlos de Almeida, no entanto, por problemas de agenda, solicitou desligamento da Comissão Bicameral em outubro de 2000, continuando a Comissão a se reunir com os demais componentes e com os representantes do Ministério da Educação, integrantes do

Grupo de Trabalho que redigiu a Proposta submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação, particularmente Maria Inês Laranjeira, Célia Carolino e Maria Beatriz Silva.

O documento que hoje constitui esta Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, foi submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional, nas datas, locais e com público especificados a seguir:

Audiências públicas regionais em Porto Alegre (19.03.01), São Paulo (20.03.01), Goiânia (21.03.01), Recife (21.03.01), Belém (23.03.01), com a participação de representantes da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Reunião institucional em Brasília (20.03.01), com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais da Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores e Ministério da Educação, com representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação Ambiental.

Reunião técnica em Brasília (17.04.01), com participação de representantes das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Física, Associação de Geógrafos Brasileiros, Associação Brasileira de Linguística, Sociedade Brasileira de Enfermagem, Associação Brasileira de Computação, Fórum de Licenciaturas.

Audiência pública nacional em Brasília (23.04.01), com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, Associação de Geógrafos Brasileiros, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Sociedade Brasileira de Física, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Comissão Nacional de Formação de Professores, ANDES – Sindicato Nacional, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores.

A apresentação do documento ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, última instância antes do encaminhamento do mesmo à apreciação do senhor Ministro da Educação, se deu em 08 de maio de 2001.

Feito este breve relato sobre o documento em si, será apresentada a seguir uma análise do contexto educacional nos últimos anos para, com base nela, fazer-se a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem nesse nível escolar. Mais recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos, bem como o estabelecimento de diretrizes nacionais para os diferentes níveis da Educação Básica, considerando as características do debate nacional e internacional a respeito da educação.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia

mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Este documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor, a fim de:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;

- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

Importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.
- estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação.

Além disso, busca considerar iniciativas que vêm sendo tomadas no âmbito do Ministério da Educação, seja pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF – que, coordenando uma discussão nacional sobre formação de Professores publicou os

Referenciais para a Formação de Professores, seja pela Secretaria de Ensino Superior – SESu - que desencadeou em dezembro de 1997, com a contribuição das comissões de Especialistas e de Grupo Tarefa especial²³³, no tocante à formação de professores, um processo de revisão da Graduação, com a finalidade de subsidiar o Conselho Nacional de Educação na tarefa de instituir diretrizes curriculares nacionais para os diferentes cursos.

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

Como toda proposta em educação, ela não parte do zero mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior. Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos.

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças. Sendo assim, é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o locus institucional - Universidade ou ISE - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica.

²³³ Este Grupo Tarefa concluiu, em 15 de setembro de 1999, o documento “Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores”.

Portanto, são orientadoras para a definição das Propostas de Diretrizes específicas para cada etapa da educação básica e para cada área de conhecimento, as quais por sua vez, informarão os projetos institucionais e pedagógicos de formação de professores.

1. A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²³⁴ : sinalizando o futuro e traçando diretrizes inovadoras

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser. Ao longo dos anos 80 e da primeira metade dos 90, as iniciativas inovadoras de gestão e de organização pedagógica dos sistemas de ensino e escolas nos estados e municípios deram uma importante contribuição prática para essa revisão conceitual.

O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica.

Com sua promulgação, o Brasil completa a primeira geração de reformas educacionais iniciada no começo dos anos 80, e que teve na Constituição seu próprio e importante marco institucional. O capítulo sobre educação da Carta Magna reclamava, no entanto, uma Lei que o regulamentasse.

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar: (a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser

²³⁴Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

universalizada; (b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências; (c) importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno; (d) fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural; (e) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados; (f) exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino; (g) inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio.

1.2 Reforma curricular: um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica

O contexto atual traz a necessidade de promover a educação escolar, não como uma justaposição de etapas fragmentadas, mas numa perspectiva de continuidade articulada entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, dando concretude ao que a legislação denomina educação básica e que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola.

Com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da educação básica, o país dispõe hoje de um marco referencial para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização básica. Tomando como base a LDBEN e em colaboração com a sociedade e demais esferas federativas, os órgãos educacionais nacionais, executivos e normativos vêm interpretando e regulamentando esses paradigmas curriculares de modo inovador.

As normas e recomendações nacionais surgem nos marcos de um quadro legal de flexibilização da gestão pedagógica e reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular, que sinaliza o caminho para um regime de colaboração e um modelo de gestão mais contemporâneo para reger as relações entre o centro dos sistemas e as unidades escolares.

Essa reforma curricular concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias.

Além disso, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida. Há também a questão da necessidade de aprendizagens ampliadas — além das novas formas de aprendizagem. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar informações simultaneamente com pessoas de diferentes locais.

Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada.

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.

Novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura. Novas tarefas, igualmente, se apresentam para os professores.

No que se refere à faixa etária de zero a seis anos, considerando a diferença entre creche e pré-escolar, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante

favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo.

Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.

Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Do mesmo modo precisam ser consideradas as especificidades dos alunos das diversas modalidades de ensino, especialmente da Educação Indígena, da Educação de Jovens e Adultos, bem como dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional.

É certo que como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de Estado, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão *magistério*.

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

2. SUPORTE LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A LDBEN organiza a educação escolar anterior à superior em um mesmo segmento denominado *educação básica*. Integra, assim, a educação infantil e o ensino médio ao ensino fundamental obrigatório de oito anos. Esse conceito de educação básica aumenta a duração da escolaridade considerada base necessária para exercer a cidadania, inserir-se produtivamente no mundo do trabalho e desenvolver um projeto de vida pessoal autônomo. À extensão no tempo, deverá seguir-se, inevitavelmente, a ampliação da cobertura: se a educação é básica dos zero aos 17 anos, então deverá ser acessível a todos.

Uma educação básica unificada e ao mesmo tempo diversa, de acordo com o nível escolar, demanda um esforço para manter a especificidade que cada faixa etária de atendimento impõe às etapas da escolaridade básica. Mas exige, ao mesmo tempo, o prosseguimento dos esforços para superar rupturas seculares, não só dentro de cada etapa, como entre elas. Para isso, será indispensável superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens.

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que

independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- 1. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- 2. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- 3. zelar pela aprendizagem dos alunos;*
- 4. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*
- 5. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*
- 6. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

As inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores:

- a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno;
- b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;
- c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

Complementando as disposições do Artigo 13, a LDBEN dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. *a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;*
2. *aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

É importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária.

É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação.

Do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação ou continuada de professores devem tomar como referência: os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36²³⁵ da mesma LDBEN, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação²³⁶.

Mas há dois aspectos no Art. 61 que precisam ser destacados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação inicial e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.

Definidos os princípios, a LDBEN dedica os dois Artigos seguintes aos tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional:

²³⁵ Nesses artigos, a LDBEN determina as finalidades gerais da educação básica e os objetivos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio.

²³⁶ Pareceres nº 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções nº 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica, homologados pelo Sr. Ministro da Educação.

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

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- 1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;*
- 2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;*
- 3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.*

Merecem nota alguns pontos desses dois Artigos: (a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), meta que será reafirmada nas disposições transitórias da lei, como se verá mais adiante; (c) a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em Curso Normal Superior.

O outro ponto de destaque nos Artigos 62 e 63 refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Coerente com o princípio de flexibilidade da LDBEN, a Resolução CNE 01/99 deixa em aberto a localização dos ISE – dentro ou fora da estrutura universitária – e os posiciona como instituições articuladoras. Para tanto, determina a existência de uma direção ou coordenação responsável por articular a elaboração, execução e avaliação do projeto institucional, promovendo assim condições formais de aproximação entre as diferentes licenciaturas e conseqüentemente o desenvolvimento da pesquisa sobre os objetos de ensino. Aborda ainda, dentre outras questões, princípios de formação, competências a serem desenvolvidas, formas de organização dos Institutos atribuindo-lhes caráter articulador, composição de seu corpo docente, carga horária dos cursos e finalidades do Curso Normal Superior. Aos ISE é atribuída a função de oferecer formação de professores para atuar na educação básica.

O Decreto 3276/99, alterado pelo Decreto 3554/2000 regulamenta a formação básica comum que, do ponto de vista curricular, constitui-se no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica.

Esta regulamentação foi motivo de parecer nº 133/01 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no qual fica evidenciado que a formação de professores para atuação multidisciplinar terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando-se, portanto a possibilidade de uma obtenção mediante habilitação.

Aliás, pelo próprio parecer fica esclarecido que:

- a. quando se tratar de universidades e de centros universitários os referidos cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas estas diretrizes para formação de professores para educação básica em nível superior e respectivas diretrizes curriculares específicas para educação infantil e anos iniciais do ensino;
- b. as instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores De Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na resolução CNE/CP 01/99.

A formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei.

Parágrafo 4º – Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Nesse quadro legal, e tendo em vista as necessidades educacionais do país, a revisão da formação de professores para a educação básica é um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola.

3. QUESTÕES A SEREM ENFRENTADAS NA FORMAÇÃO PROFESSORES

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula”.

Além do mais, as deficiências da estrutura curricular e, inclusive, a abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica, freqüentemente simplificaram tanto o domínio do conteúdo quanto a qualificação profissional do futuro professor.

E ainda, a ausência de um projeto institucional que focalizasse os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica, estabelecendo o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica, continuam sendo questões a serem enfrentadas.

A revisão do processo de formação de professores, necessariamente, tem que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados. Dentre os principais, destacam-se:

3.1 No campo institucional

3.1.1 Segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica

Ao longo da história da educação no Brasil o distanciamento e a diferença do nível de exigência existentes entre a formação de professores polivalentes e especialistas por área de conhecimento ou disciplina permaneceram por muito tempo depois de terem sido enfrentadas nos países onde a escolaridade foi universalizada.

Certamente, é difícil justificar pesos e medidas tão diferentes: que para lecionar até a quarta série do ensino fundamental é suficiente que o professor tenha uma formação em nível de ensino médio, enquanto que, para lecionar a partir da quinta série, seja exigido um curso superior de quatro anos, pois a tarefa tem nível de complexidade similar nos dois casos.

A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica. A busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada.

3.1.2 Submissão da proposta pedagógica à organização institucional

A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter, como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria.

Assim também deve-se lembrar que o estágio necessário à formação dos futuros professores fica prejudicado pela ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários.

3.1.3 Isolamento das escolas de formação

Muitos estudos têm-se concentrado na questão da abertura e do enraizamento da escola na comunidade, como uma imposição de novos tempos. Advertem que a escola tem que passar a ser mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade. É também necessário integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, ajudando a criar um ambiente científico e cultural, que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania. Além disso, há que se discutir e superar o isolamento das escolas entre si.

Na diversificação dos espaços educacionais, estão incluídos, entre outros, a televisão e os meios de comunicação de massa em geral, as tecnologias, o espaço da produção, o campo científico e o da vivência social.

Se a abertura das escolas à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma, as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas culturais e satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar.

3.1.4 Distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica

As diretrizes para os diversos segmentos do sistema escolar brasileiro definidas pelo Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros e Referenciais Curriculares propostos pelo Ministério de Educação raramente fazem parte dos temas abordados na formação de professores como um todo.

O estudo e a análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e/ou Municipais e de projetos educativos das escolas também ficam, em geral, ausentes da formação dos professores dos respectivos estados e municípios. O resultado é que a grande maioria dos egressos desses cursos desconhecem os documentos que tratam desses temas ou os conhecem apenas superficialmente.

A familiaridade com esses documentos e a sua inclusão nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição para que os professores possam inserir-se no projeto nacional, estadual e municipal de educação.

3.2 No campo curricular

3.2.1 Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação

Aqui, o problema é o fato de o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse problema se apresenta de forma diferenciada. Uma delas diz respeito aos conhecimentos que esses alunos possuem, em função de suas experiências anteriores de vida cotidiana e escolar. A outra forma ocorre quando os alunos dos cursos de formação, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação.

Mas, há também problemas causados pelo fato de se idealizar que esses alunos “deveriam saber” determinados conteúdos, sem se buscar conhecer suas experiências reais como estudantes, para subsidiar o planejamento das ações de formação. Estudos mostram que os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação de professores, em particular, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais, nem sempre são levadas em conta pelos formadores, ou seja, raramente são considerados os pontos de partida e as necessidades de aprendizagem desses alunos.

Para reverter esse quadro de desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, é preciso que os cursos de preparação de futuros professores tomem para si a responsabilidade de suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

3.2.2 Tratamento inadequado dos conteúdos

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.

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

Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias.

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

Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares no qual atuam.

Enquanto isso, nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre

os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor.

3.2.3 Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural

A ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, a maioria dos cursos existentes ainda não se compromete com essa exigência.

Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional.

A universalização do acesso à educação básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, o que impõe o tratamento na escola de questões sociais atuais. Para que esta tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos da escolaridade básica tenham uma sólida e ampla formação cultural.

3.2.4 Tratamento restrito da atuação profissional

A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade. Ficam ausentes também, freqüentemente, as discussões sobre as temáticas

relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional.

3.2.5 Concepção restrita de prática

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”.

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as

diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado.

A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

3.2.6 Inadequação do tratamento da pesquisa

Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática.

Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada.

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas.

3.2.7 Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações

Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, vídeo-cassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias.

De um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento.

Com abordagens que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, os cursos raramente preparam os professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas, quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados.

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais.

3.2.8 Desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica

O sistema educacional brasileiro atende, na educação básica, a algumas demandas diferenciadas e bem caracterizadas.

A existência de um contingente ainda expressivo de jovens de 15 anos e mais com nenhuma escolaridade, acrescido daquele que não deu prosseguimento a seu processo de escolarização, faz da educação de jovens e adultos um programa especial que visa a dar oportunidades educacionais apropriadas aos brasileiros que não tiveram acesso ao ensino fundamental e ensino médio na idade própria.

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos.

Os cursos de formação devem oferecer uma ênfase diferencial aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino, mudando a visão tradicional desse professor de “voluntário” para um profissional com qualificação específica.

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

No âmbito da deficiência mental, é necessário aprofundar a reflexão sobre os critérios de constituição de classes especiais, em razão da gravidade que representa o

encaminhamento de alunos para tais classes. Em muitas situações, esse encaminhamento vem sendo orientado pelo equívoco de considerar como manifestação de deficiência o que pode ser dificuldade de aprendizagem. Esse quadro tem promovido a produção de uma pseudo deficiência, terminando por manter em classes especiais para portadores de deficiência mental, alunos que, na realidade, não o são. Os limites enfrentados pela realização de diagnósticos que apontem com clareza a deficiência mental, fazem com que, na formação profissional, os professores devam preparar-se para tratar dessa questão.

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas.

3.2.9 Desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes curriculares.

Na formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, por força da organização disciplinar presente nos currículos escolares, predomina uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade previstas na organização curricular daquelas etapas da educação básica requerem um redimensionamento do enfoque disciplinar desenvolvido na formação de professores. Não se trata, obviamente, de negar a formação disciplinar, mas de situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar.

No ensino médio, em especial, é requerida a compreensão do papel de cada saber disciplinar particular, considerada sua articulação com outros saberes previstos em uma mesma área da organização curricular. Os saberes disciplinares são recortes de uma mesma área e, guardam, portanto, correlações entre si. Da mesma forma, as áreas, tomadas em conjunto, devem também remeter-se umas às outras, superando a fragmentação e apontando a construção integral do currículo.

A superação da fragmentação, portanto, requer que a formação do professor para atuar no ensino médio contemple a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar.

II - VOTO DA RELATORA

1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA UMA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante dos desafios a serem enfrentados e considerando as mudanças necessárias em relação à formação de professores das diferentes etapas e modalidades da educação básica, é possível propor alguns princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores.

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É

preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.

1.1 A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.

Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.

1.2. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor

1.2.1. A simetria invertida

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente.

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar.

A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na

educação média. Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos.

1.2.2. Concepção de aprendizagem

É comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo construído, mas apenas como algo a ser transmitido. Também é freqüente não considerarem importante compreender as razões explicativas subjacentes a determinados fatos, tratados tão-somente de forma descritiva.

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola.

O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura.

A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências.

Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins.

Decorre daí, a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.

Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais alunos e professores coparticipam, concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Se pretendemos que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus futuros alunos, é fundamental que os formadores também assumam esse compromisso em relação aos futuros professores, começando por levar em conta suas características individuais, experiências de vida, inclusive, as profissionais.

Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem.

1.2.3. Concepção de conteúdo

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão

atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola.

É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método de ensino, na opção didática que se faz. Portanto, não se deve esquecer aqui a importância do tratamento metodológico. Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja ensinar. Para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados.

1.2.4. Concepção de avaliação

A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. Assim, é possível conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações.

Tendo a atuação do professor natureza complexa, avaliar as competências no processo de formação é, da mesma forma, uma tarefa complexa. As competências para o trabalho coletivo têm importância igual à das competências mais propriamente individuais,

uma vez que é um princípio educativo dos mais relevantes. Avaliar também essa aprendizagem é, portanto, fundamental.

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que domínio de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

1.3 A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico.

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.

É importante todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais.

Além disso, o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina.

Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc.

Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.

O curso de formação de professores deve, assim, ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.

Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos.

2. DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. Concepção, Desenvolvimento e Abrangência

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

2.1.1 – A formação deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica

O desenvolvimento das competências profissionais do professor pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os conhecimentos e desenvolvido as competências previstas para a conclusão da escolaridade básica.

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares

nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Sendo assim, a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses conhecimentos. Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação e consolidação dos conhecimentos lingüísticos, matemáticos, das ciências naturais e das humanidades.

Essa intervenção deverá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos a todos os estudantes, não podendo ser feita por meio de simples "aulas de revisão", de modo simplificado e sem o devido aprofundamento. Tais assuntos preferencialmente devem ser abordados numa perspectiva que inclua as questões de ordem didática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado no início da formação.

2.1.2. O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor.

A atuação profissional do professor define os diferentes âmbitos que subsidiam o desenvolvimento das competências mencionadas no item 2.3 deste documento e que incluem cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência. Esses âmbitos estão intimamente relacionados entre si e não exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina.

2.1.3. A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade.

Para atuação multidisciplinar ou em campos específicos do conhecimento, aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área.

Isso se justifica porque a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada dependem do domínio desses conhecimentos. Sem isso, fica impossível construir situações didáticas que problematizem os conhecimentos prévios com os quais, a cada momento, crianças, jovens e adultos se aproximam dos conteúdos escolares, desafiando-os a novas aprendizagens, permitindo a constituição de saberes cada vez mais complexos e abrangentes.

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento.

Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é fácil. Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área em questão. Entretanto, é fundamental que ampliação e aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor.

2.1.4 - Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.

Nas últimas décadas, cresceram os estudos e as pesquisas que têm a aprendizagem e o ensino de cada uma das diferentes áreas de conhecimento como objeto de estudo. Em algumas áreas, e para determinados aspectos do ensino e da aprendizagem, esse

crescimento foi mais significativo do que em outras. Porém, pode-se afirmar que em todas elas há investigações em andamento.

Essas pesquisas ajudam a criar didáticas específicas para os diferentes objetos de ensino da educação básica e para seus conteúdos. Assim, por exemplo, estudos sobre a psicogênese da língua escrita trouxeram dados para a didática na área de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à alfabetização. Do mesmo modo, na área de Matemática, tem havido progressos na produção de conhecimento sobre aprendizagem de números, operações etc que fundamentam uma didática própria para o ensino desses conteúdos.

Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos.

2.1.5 A avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira.

Tomando-se como princípio o desenvolvimento de competências para a atividade profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional.

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados - para o que é necessário transformar formas convencionais e criar novos instrumentos. Avaliar as competências dos futuros professores é verificar não apenas se adquiriram os conhecimentos necessários mas também se, quanto e como fazem uso deles para resolver situações-problema - reais ou simuladas - relacionadas, de alguma forma, com o exercício da profissão. Sendo assim, a avaliação deve apoiar-se em indicadores obtidos do desenvolvimento de competências obtidas pela participação dos futuros professores em

atividades regulares do curso, pelo empenho e desempenho em atividades especialmente preparadas por solicitação dos formadores, e pelos diferentes tipos de produção do aluno.

A avaliação deve ser realizada mediante critérios explícitos e compartilhados com os futuros professores, uma vez que o que é objeto de avaliação representa uma referência importante para quem é avaliado, tanto para a orientação dos estudos como para a identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação em cada momento do curso. Isso permite que cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação.

Assim, é necessário, também, prever instrumentos de auto-avaliação, que favoreçam o estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à própria formação. Por outro lado, o sistema de avaliação da formação deve estar articulado a um programa de acompanhamento e orientação do futuro professor para a superação das eventuais dificuldades.

A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

2.2 Competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica

O conjunto de competências ora apresentado pontua demandas importantes, oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e diretrizes curriculares nacionais, mas não pretende esgotar tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos seus alunos. Elas devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

2.2.1 Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.
- Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade

2.2.2- Competências referentes à compreensão do papel social da escola

- Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.

2.2.3 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.
- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;
- Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;
- Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos;

2.2.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;

- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

2.2.5 Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica

- Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;
- Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

2.2.6 Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

- Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

2.3 Conhecimentos para o desenvolvimento profissional.

A definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências. Desse modo, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

2.3.1 Cultura geral e profissional

Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da

cultura de massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo.

A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da educação e do papel do professor no mundo atual.

É necessário, também, que os cursos de formação ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a usar tecnologias de informação e comunicação, cujo domínio é importante para a docência e para as demais dimensões da vida moderna.

2.3.2 Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas.

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o

ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com a qual vai trabalhar.

2.3.3 Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.

Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos²³⁷, assim como o tratamento dos Temas Transversais²³⁸ – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, a prática a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social.

Igualmente, as políticas públicas da educação, dados estatísticos, quadro geral da situação da educação no país, relações da educação com o trabalho, as relações entre escola e sociedade, são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e, ainda, a análise da escola como instituição – sua organização, relações internas e externas – concepção de comunidade escolar, gestão escolar democrática, Conselho Escolar e projeto pedagógico da escola, entre outros.

²³⁷ Princípios dos PCN de Ensino Médio

²³⁸ Previstos nos PCN de Ensino Fundamental

2.3.4 Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino

Incluem-se aqui os conhecimentos das áreas que são objeto de ensino em cada uma das diferentes etapas da educação básica. O domínio desses conhecimentos é condição essencial para a construção das competências profissionais apresentadas nestas diretrizes.

Nos cursos de formação para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é preciso incluir uma visão inovadora em relação ao tratamento dos conteúdos das áreas de conhecimento, dando a eles o destaque que merecem e superando abordagens infantilizadas de sua apropriação pelo professor.

Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica.

Em ambas as situações é importante ultrapassar os estritos limites disciplinares, oferecendo uma formação mais ampla na área de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar, na educação básica.

São critérios de seleção de conteúdos, na formação de professores para a educação básica, as potencialidades que eles têm no sentido de ampliar:

- a) a visão da própria área de conhecimento que o professor em formação deve construir;
- b) o domínio de conceitos e de procedimentos que o professor em formação trabalhará com seus alunos da educação básica;
- c) as conexões que ele deverá ser capaz de estabelecer entre conteúdos de sua área com as de outras áreas, possibilitando uma abordagem de contextos significativos.

São critérios de organização de conteúdos, as formas que possibilitam:

- a) ver cada objeto de estudo em articulação com outros objetos da mesma área ou da área afim;
- b) romper com a concepção linear de organização dos temas, que impede o estabelecimento de relações, de analogias etc.

Dado que a formação de base, no contexto atual da educação brasileira, é muitas vezes insuficiente, será muitas vezes necessária a oferta de unidades curriculares de complementação e consolidação desses conhecimentos básicos. Isso não deve ser feito por meio de simples "aulas de revisão", de modo simplificado e sem o devido aprofundamento. Essa intervenção poderá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos aos professores em formação. As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado logo no início da formação.

Convém destacar a necessidade de contemplar na formação de professores conteúdos que permitam analisar valores e atitudes. Ou seja, não basta tratar conteúdos de natureza conceitual e/ou procedimental. É imprescindível que o futuro professor desenvolva a compreensão da natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos.

2.3.5 Conhecimento pedagógico

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.

2.3.6 Conhecimento advindo da experiência

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.

Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.

2.4 Organização institucional da formação de professores

A organização das escolas de formação deve se colocar a serviço do desenvolvimento de competências. Assim;

- A formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.

- Os cursos de formação de professores devem manter estreita parceria com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas.
- As instituições formadoras devem constituir direção e colegiados próprios, que formulem seu projeto pedagógico de formação de professores, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas.
- As escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.
- A organização institucional deve prever a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes à aprendizagem dos professores em formação.
- As escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação, para que formadores e futuros professores realizem satisfatoriamente as tarefas de formação.
- As escolas de formação devem garantir iniciativas, parcerias, convênios, entre outros, para a promoção de atividades culturais.
- As instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária deverão criar Institutos Superiores de Educação para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em Curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

2.5. Avaliação da formação de professores para a educação básica

As competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes.

- A avaliação nos cursos de formação deve ser periódica e sistemática, incluir procedimentos e processos diversificados – institucional, de resultados, de processos – e incidir sobre todos os aspectos relevantes – conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.
- A avaliação nos cursos de formação de professores deve incluir processos internos e externos, pois a combinação dessas duas possibilidades permite identificar diferentes dimensões daquilo que é avaliado, diferentes pontos de vista, particularidades e limitações.
- A autorização para funcionamento, o credenciamento, o reconhecimento e a avaliação externa – institucional e de resultados - dos cursos de formação de professores devem ser realizados em "locus" institucional e por um corpo de avaliadores direta ou indiretamente ligados à formação e/ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais descritas neste documento.

O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º. da LDB, coordenará e articulará 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 dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

3- DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

A perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso.

São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores.

Até aqui o presente documento identificou competências e âmbitos de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. Nesta parte, indicam-se critérios de organização que completem as orientações para desenhar uma matriz curricular coerente. Esses critérios se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores.

3.1 Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional

Ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas, a partir das quais se trabalham conteúdos que, também, são significativos para a atuação profissional dos professores.

Isso não significa renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos âmbitos profissionais visados. Os cursos com tempos e programas definidos para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. No entanto, para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

3.2 Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional

A formação de professores não se faz isoladamente, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais. A construção do projeto pedagógico da escola, por exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que participar.

Por outro lado, é necessário também que, ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva - base da ética profissional.

É fundamental, portanto, promover atividades constantes de aprendizagem colaborativa e de interação, de comunicação entre os professores em formação e deles com os formadores, uma vez que tais aprendizagens necessitam de práticas sistemáticas para se efetivarem. Para isso, a escola de formação deverá criar dispositivos de organização curricular e institucional que favoreçam sua realização, empregando, inclusive, recursos de tecnologia da informação que possibilitem a convivência interativa dentro da instituição e entre esta e o ambiente educacional.

Os tempos e espaços curriculares devem ainda favorecer iniciativas próprias dos alunos ou a sua participação na organização delas: a constituição de grupos de estudo, a realização de seminários "longitudinais" e interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, a programação de exposições e debates de trabalhos realizados, de atividades culturais são exemplos possíveis.

Convém também destacar a importância de experiências individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, suas reflexões sobre sua atuação profissional, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso.

3.3 Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade

A formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais. Esse domínio deve referir-se tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados em objetos de ensino quanto aos fundamentos psicológicos, sociais e culturais da educação escolar. A definição do grau de aprofundamento e de abrangência a ser dado aos conhecimentos disciplinares é competência da instituição formadora tomando como referência a etapa da educação básica em que o futuro professor deverá atuar.

No entanto é indispensável levar em conta que a atuação do professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, psicólogo ou sociólogo. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A consequência dessa afirmação leva a uma inversão radical. Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar.

Além disso a maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares.

Neste sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares.

3.4 O eixo que articula a formação comum e a formação específica

Um dos grandes desafios da formação de professores é a constituição de competências comuns aos professores da educação básica e ao mesmo tempo o atendimento às especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar.

Para constituir competências comuns é preciso contemplá-las de modo integrado, mantendo o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a docência ocorre. É aí que as especificidades se concretizam e, portanto, é ela - a docência - que deverá ser tratada no curso de modo específico.

Em decorrência, a organização curricular dos cursos, tendo em vista a etapa da escolaridade para a qual o professor está sendo preparado, deve incluir sempre espaços e tempos adequados que garantam:

- a) a tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem bem como da sua dimensão prática;
- b) a sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre objetos de ensino;
- c) a construção de perspectiva interdisciplinar, tanto para os professores de atuação multidisciplinar quanto para especialistas de área ou disciplina, aí incluídos projetos de trabalho;
- d) opções, a critério da instituição, para atuação em modalidades ou campos específicos incluindo as respectivas práticas, tais como:
 - crianças e jovens em situação de risco;
 - jovens e adultos;
 - escolas rurais ou classes multisseriadas;
 - educação especial;
 - educação indígena

3.5 Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.

Para superar a suposta oposição entre *conteudismo* e *pedagogismo* os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino.

Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.

Essa atuação integrada da equipe de formadores deve garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos com dupla direção: para os professores de atuação multidisciplinar de educação infantil e de ensino fundamental, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados; para os professores de atuação em campos específicos do conhecimento, no que se refere aos conteúdos pedagógicos e educacionais.

3.6 Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas

No que se refere à articulação entre teoria e prática, estas Diretrizes incorporam as normas vigentes.

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz.

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o

conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, como indicado a seguir:

- a) No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.
- b) Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de *coordenação da dimensão prática*. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos.
- c) Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com

objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.

Estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores discutidos acima, seja nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional.

É ainda no momento de definição da estrutura institucional e curricular do curso que caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

À vista do exposto, é proposto Projeto de Resolução que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena”.

Brasília, D.F., 08 de maio de 2001.

Conselheiros:

Éfrem de Aguiar Maranhão

Eunice Ribeiro Durham

Edla de Araújo Lira Soares

Guiomar Namó de Mello

Nelio Marco Vincenzo Bizzo

Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira - Relatora

Silke Weber – Presidente

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Plenário acompanha o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões em, 08 de maio de 2001.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente

IV - DECLARAÇÃO DE VOTO EM SEPARADO

Quero fazer constar que, durante a sessão do dia 07 de Maio, foram solicitados esclarecimentos sobre o significado do conteúdo do Art 3º., II, (a), e que a explicação oferecida repetiu, de forma enriquecida, o enunciado constante da resolução, acrescida de analogia sobre estudante de medicina adoentado, que vive em seu curso de formação situação algo similar à de seus possíveis futuros pacientes. O Conselho Pleno votou, assim esclarecido, sem que tenha sido feita qualquer inferência sobre a extensão de obrigatoriedade de normas legais da educação básica à superior, em especial aos cursos de formação docente em nível superior.

Além disso, quero ainda fazer constar que, durante a discussão sobre carga horária de cursos de formação de professores, foram apresentados diversos dados referentes à duração de licenciaturas em universidade pública de reconhecida qualidade, seguidos de comentários, conjecturas e ilações com as quais não concordo. Repilo, de forma veemente, qualquer tentativa de estabelecer relação de causa e efeito entre os pobres resultados em testes de desempenho dos alunos da educação básica e um suposto “despreparo” de seus professores. Da mesma forma, não posso aceitar que os excelentes resultados dos alunos de licenciaturas de universidades públicas no Exame Nacional de Cursos (“Provão”) sejam apontados como indicadores de um suposto distanciamento da realidade do ensino fundamental e médio. A excelência dos cursos de graduação mantidos por universidades onde se realiza pesquisa é de amplo e notório conhecimento, com comprovação objetiva, externa e independente. Por exemplo, os primeiros lugares do último concurso público para

professores realizado pela secretaria de educação do Estado de São Paulo foram ocupados por egressos de universidades públicas, o que não configurou surpresa. A recente modificação introduzida na sistemática de notas do "Provão" permitirá aquilatar a real distância existente entre os cursos excelentes e os que necessitam de urgente e profunda reformulação. As diretrizes ora aprovadas poderão contribuir nesse sentido, dado que não traçam relações de causa-efeito equivocadas para explicar o fraco desempenho escolar dos alunos da escola básica, reconhecendo-o como fenômeno complexo, muito menos culpam os professores pelo fracasso de seus alunos, mas incentivam processos de aperfeiçoamento institucional, dos quais as universidades públicas nunca se esquivaram.

Conselheiro Nelio Bizzo

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PROJETO DE RESOLUÇÃO

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais,

RESOLVE:

Art. 1º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º - A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II. o acolhimento e o trato da diversidade;
- III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV. o aprimoramento em práticas investigativas;
- V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º - A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I. a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

- III. a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º - Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I. considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II. adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º - O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

- I. a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II. o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III. a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV. os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V. a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único - A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º - Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

- 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;
- IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º - O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º - As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º - 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, contemplando:

- I. cultura geral e profissional;
- II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V. conhecimento pedagógico;
- VI. conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º - A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I. a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II. será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III. as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV. as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;
- V. a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;
- VI. as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;
- VII. serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;
- VIII. nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º - As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

- I. periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;
- II. feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;
- III. incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º - A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10 - A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11 - Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I. eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III. eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV. eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V. eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI. eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único – Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12 - Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13 - Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º - A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º - A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º - O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14 - Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º - A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º - 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.

Art. 15 - Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de 02 anos.

§ 1º - Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º - Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16 - O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º. da LDB, coordenará e articulará 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 dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17 - As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 90 da Lei nº 9.394 (LDB).

Art. 18 - O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá 50 dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, 08 de maio de 2001.

Ulysses de Oliveira Panisset

Presidente

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação / SESU / Grupo Tarefa: **Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores**. Brasília, setembro de 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação – **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, Maio de 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 04/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 29-01-98.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03/98. Brasília, 26 de junho de 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 02 de junho de 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03/98. Brasília, 26 de junho de 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 022/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 17 de dezembro de 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01/99. Brasília, 07 de abril de 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 14/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena**. Brasília, 14 de setembro de 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03/99. Brasília, 10 de novembro de 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 10 de maio de 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB, n. 01/2000. Brasília, 05 de julho de 2000.

ANEXO 3



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena		
CONSELHEIROS: Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber		
PROCESSO N.º: 23001.000231/2001-06		
PARECER N.º: CNE/CP 21/2001	COLEGIADO: CP	APROVADO EM 6/8/2001

I - RELATÓRIO

A aprovação do Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001, que apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no seu Art. 12 diz *in verbis*: *Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.*

O objetivo deste parecer, pois, é o de dar consequência a esta determinação que reconhece uma especificidade própria desta modalidade de ensino superior. A duração da licenciatura voltada para a formação de docentes que irão atuar no âmbito da educação básica e a respectiva carga horária devem, pois, ser definidas.

Definições gerais mínimas

Como se pode verificar pelos termos do artigo em tela, alguns conceitos devem ser definidos pelo Conselho Pleno: a *duração* e a *carga horária* dos cursos de formação de professores em nível superior que é uma *licenciatura* plena.

Duração, no caso, é o tempo decorrido entre o início e o término de um curso de ensino superior necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares. A duração dos cursos de licenciatura pode ser contada por *anos letivos*, por *dias de trabalho escolar efetivados* ou por *combinação* desses fatores. Se a duração de um tempo obrigatório é o mínimo para um teor de excelência, obviamente isto não quer dizer impossibilidade de adequação às variações de aproveitamento dos estudantes.

Já a *carga horária* é número de horas de atividade científico - acadêmica, número este expresso em legislação ou normatização, para ser cumprido por uma instituição de

ensino superior, a fim de preencher um dos requisitos para a validação de um diploma que, como título nacional de valor legal idêntico, deve possuir uma referência nacional comum.

A noção de carga horária pressupõe uma unidade de tempo útil relativa ao conjunto da duração do curso em relação à exigência de efetivo trabalho acadêmico.

A *licenciatura* é uma licença, ou seja trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei.

O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Deve-se, em primeiro lugar, fazer jus ao inciso XIII do Art. 5º da Constituição que assegura o livre exercício profissional *atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer*. Uma das leis diretamente concernente a estas *qualificações* está na Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com efeito, diz o Art. 62 desta Lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Esta *qualificação* exigida para o exercício profissional da docência no ensino regular dos sistemas é a condição *sine qua non* do que está disposto no Art. 67, face aos sistemas públicos, constante do Título VI da Lei: Dos Profissionais da Educação.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

...

Trata-se, pois, de atender às qualificações profissionais exigidas pela Constituição e pela LDB, em boa parte já postas no parecer CNE/CP 009/2001 e começar a efetivar as metas do capítulo do Magistério da Educação Básica da Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, conhecida como Plano Nacional de Educação.

Cumprirá-se no que se refere à duração e carga horária das licenciaturas cumprindo o disposto no Art. 12 do Parecer CNE/CP 009/01.

Duração e Carga Horária antes da Lei 9.394/96

O debate sobre a carga horária e duração dos cursos de graduação sempre foi bastante diferenciado ao longo da história da educação envolvendo múltiplos aspectos entre os quais os contextuais.

Pode-se tomar como referência o Estatuto das Universidades Brasileiras sob a gestão do Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos em 1931. Trata-se do Decreto 19.852/31 de 11/4/31. Por ele se cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que teria entre suas funções a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério através de um currículo seriado desejável e com algum grau de composição por parte dos estudantes. A rigor, a efetivação deste decreto só se dará mesmo em 1939.

A Lei 452 do governo Vargas, de 5/7/1937 organiza a Universidade do Brasil e da qual constaria uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação. Nele se lê que a Faculdade Nacional de Filosofia terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal.

Esta faculdade seria regulamentada pelo Decreto-Lei 1.190 de 4/4/1939. Ela passava a contar com uma seção de Pedagogia constituída de um curso de pedagogia de 3 anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte também uma seção especial: o curso de didática de 1 ano e que, quando cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino. Este é o famoso esquema que ficou conhecido como 3 + 1.

O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 teve vigência legal até a entrada em vigor da Lei 4.024/61. Nela pode-se ler nos seus artigos 68 e 70, respectivamente:

Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.

O Parecer CFE 292/62 de 14/11/62 estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado. Esta duração deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos e que, neste momento, eram escalonados em 8 semestres letivos e seriados.

O Parecer CFE 52/65 de 10/2/1965, da autoria de Valnir Chagas de 10/2/1965 foi assumido na Portaria Ministerial 159 de 14 de junho de 1965 que fixa critérios para a duração dos cursos superiores. Ao invés de uma inflexão em anos de duração passa-se a dar preferência para horas-aula como critério da duração dos cursos superiores dentro de um ano letivo de 180 dias.

Antecedendo a própria reforma do ensino superior de 1968, o Decreto-lei 53 de 1966 trazia, como novidade, a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação. Poucas Universidades encamparam este decreto - lei no sentido da alteração propiciada por ele.

A Lei 5.540/68 dizia em seu Art. 26 que cabia ao Conselho Federal de Educação fixar o *currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.*

O Parecer CFE 672/69 de 4/9/69 conduz à Resolução 9/69 de 10/10/69. Este parecer reexamina o Parecer 292/62 no qual se teve a fixação das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração da formação pedagógica no âmbito de cada licenciatura. A Resolução 09/69 de 10/10/1969 fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.

A Indicação CFE 8/68 de 4/6/68 reexaminou os currículos mínimos, a respectiva duração dos cursos superiores e as matérias obrigatórias entendidas como "matéria-prima" a serem reelaboradas. Desta Indicação, elaborada antes da Lei 5.540/68, decorre o Parecer CFE 85/70, de 2/2/70, já sob a reforma universitária em curso. Este Parecer CFE 85/70 mantém as principais orientações da Indicação CFE 8/68 e fixa a duração dos cursos a ser expressa em horas-aula e cuja duração mínima seria competência do CFE estabelecê-la sob a forma de currículos mínimos.

O Parecer 895/71 de 9/12/71 examinando a existência da licenciatura curta face à plena e as respectivas horas de duração, propõe para as primeiras uma duração entre 1200 e 1500 horas e para as segundas uma duração de 2.200 a 2.500 horas de duração.

A Resolução CFE 01/72 fixava entre 3 e 7 anos com duração variável de 2200 h e 2500 h as diferentes licenciaturas, respeitados 180 dias letivos, estágio e prática de ensino. Tal Resolução se vê reconfirmada pela Indicação 22/73 de 8/2/73.

Pode-se comprovar a complexidade e a diferenciação da duração nos modos de se fazer as licenciaturas através de um longo período de nossa história.

A LDB de 1996 vai propor um novo paradigma para a formação de docentes e sua valorização.

A Lei 9.394/96

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino.

O Parecer 009/01, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.

As exigências deste novo paradigma formativo devem nortear a atuação normativa do Conselho Nacional de Educação com relação ao objeto específico deste parecer, ao interpretar as injunções de caráter legal.

A LDB de 1996, apesar de sua flexibilidade, não deixou de pontuar características importantes da organização da educação superior. A flexibilidade não significa nem ausência de determinadas imposições e nem de parâmetros reguladores. Assim, pode-se verificar como no Título IV da lei sob o nome Da Educação Superior, nível próprio do objeto deste parecer, tem alguns parâmetros definidos. O primeiro dele é o número de dias do ano letivo de trabalho acadêmico efetivo e as garantias que o estudante deve ter, ao entrar em uma instituição de ensino superior, em saber seus direitos.

Veja-se o Art. 47, verbis:

Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificações dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. (grifos adicionados)

...

§4 As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Ainda que alunos excepcionais possam ter abreviada a *duração* de seu curso, a regra geral é a da informação precisa da *duração* dos programas dos cursos e dos seus componentes curriculares e que no conjunto exigem trabalho acadêmico efetivo. É bastante claro que o trabalho acadêmico deve ser mensurado em horas, mas o conteúdo de sua integralização implica tanto o ensino em sala de aula quanto outras atividades acadêmicas estabelecidas e planejadas no projeto pedagógico.

A LDB, no Art. 9º, ao explicitar as competências da União diz no seu inciso VII que ela incumbir-se-á de *baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós - graduação*. Aliás, é no § 1º deste artigo que se aponta o Conselho Nacional de Educação de cujas funções faz parte a normatização das leis.

Já no capítulo próprio do ensino superior da LDB há pontos relativos à autonomia universitária. Assim, diz o Art. 53, I e II:

No exercício de sua autonomia, são asseguradas `as universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições :

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; (grifos adicionados)

Desse modo, fica claro que as Instituições de Ensino Superior, respeitadas as *normas gerais* (Art. 9º, VII da LDB) pertinentes, deverão fixar os currículos de seus cursos e programas (Art. 53, II).

No seu conjunto, elas prevêm uma composição de elementos obrigatórios e facultativos articulados entre si. Entre os elementos obrigatórios apontados ela distingue e

compõe, ao mesmo tempo, dias letivos, prática de ensino, estágio e atividades acadêmico-científicas. Entre os elementos facultativos expressamente citados está a monitoria.

Os dias letivos, independentemente do ano civil, são de 200 dias de trabalho acadêmico efetivo.

No caso de prática de ensino, deve-se respeitar o Art. 65 da LDB, verbis:

A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Logo, um mínimo de 300 horas de prática de ensino é um componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente.

Além disso, há a obrigatoriedade dos estágios. À luz do Art. 24 da Constituição Federal, eles devem ser normatizados pelos sistemas de ensino.

O Art. 82 da LDB diz:

Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

§ único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Ora, os estágios fazem parte destas qualificações, reconhecidas pela CLT, e se inserem dentro das normas gerais conferidas por lei à União. Os estágios supervisionados de ensino também partilham destas qualificações.

O Parágrafo único do Art. 82 reconhece as figuras de um seguro contra acidentes e de uma cobertura previdenciária prevista na legislação específica e faculta a existência de bolsa de estágio.

A Lei 6.494/77 de 7/12/1977, regulamentada pelo Decreto 87.497/82, se refere ao estágio curricular de estudantes. Este decreto, em seu Art. 4º letra b, dispõe sobre o tempo do estágio curricular supervisionado e que não pode ser inferior a um (1) semestre letivo e, na letra a, explicita a obrigatoriedade da inserção do estágio no cômputo das atividades didático-curriculares. A Lei 8.859, de 23/3/1994, manteve o teor da Lei 6.494/77, mas a estende para o estágio da educação dos portadores de necessidades especiais.

A lei do estágio de 1977, no seu todo, não foi revogada nem pela LDB e nem pela Medida Provisória 1.709 de 27/11/98 exceto em pequenos pontos específicos. Assim, o Parágrafo único do Art. 82 da LDB altera o Art. 4º da Lei 6.494/77. Já a Medida Provisória No. 1.709/98 modifica em seu Art. 4º o § 1º do Art. 1º da Lei 6.494/77 e que passou a vigorar com a seguinte redação:

§ 1º : Os alunos a que se refere o caput deste artigo devem "comprovadamente, estar freqüentando cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial."²³⁹

Já o Decreto regulamentador 87.497/82 da Lei 6.494/77 não conflita com o teor das Leis 9.394/96 e 9.131/95. A Lei de Introdução ao Código Civil, Decreto-Lei 4.657/42 diz:

Art. 2º § 1º : a lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior.

A redação do Art. 82 não deixa margem a dúvidas quanto à sua natureza: ele pertence ao âmbito das competências concorrentes próprias do sistema federativo. Assim sendo, ele deve ser lido à luz do Art. 24 da Constituição Federal de 1988.

A Lei 6.494/77, modificada pela Medida Provisória 1.709/98, e o seu Decreto regulamentador 87.497/82 ao serem recebidos pela Lei 9.394/96 exigem, para o estágio supervisionado de ensino, um mínimo de 1 (um) semestre letivo ou seja 100 dias letivos. Por isso mesmo, a Portaria 646, de 14 de maio de 1997, e que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 do Decreto 2.208/97 diz em seu Art. 13 que *são mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei 9.394/96.*

Outro ponto a ser destacado na formação dos docentes para atuação profissional na educação básica e que pode ser contemplado para efeito da duração das licenciaturas é a monitoria. Veja-se o disposto no Art. 84 da LDB:

Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Não resta dúvida que estes pontos não devem e não podem ser entendidos como atividades estanques ou como blocos mecânicos separados entre si. Estes pontos devem e podem formar um todo em que todas as atividades teórico-práticas devem ser articuladas em torno de um projeto pedagógico elaborado de modo orgânico e consistente. Por isso as normas gerais devem estabelecidas, sob a forma de diretrizes de tal modo que elas sejam referenciais de qualidade para todas as atividades teórico-práticas e para a validade nacional do diploma de licenciado e como expressão da articulação entre os sistemas de ensino.

²³⁹ O Art. 1º da Lei Nº 6.494/77 dizia *As Pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior e profissionalizante.* (a parte por nós grifada foi, no caso, o objeto da Medida Provisória Nº 1.709/98)

II - MÉRITO

A delimitação de seqüências temporais de formação, o estabelecimento de tempos específicos para a sua realização em nível superior, consideradas as características de áreas de conhecimento e de atuação profissional, integram a tradição nacional e internacional. Assim é que a formação de profissionais cujo título permite o exercício de determinada atividade profissional requer um tempo de duração variável de país a país, de profissão a profissão. Esta variabilidade recobre também as etapas a seguir como o formato adotado para a sua inserção no debate teórico da área, de suas especialidades bem como na discussão sobre a prática profissional propriamente dita, e as correspondentes formas de avaliação, titulação, credenciamento utilizadas.

Os cursos de graduação, etapa inicial da formação em nível superior a ser necessariamente complementada ao longo da vida, terão que cumprir, conforme o Art. 47 da Lei 9.394/96, no ano letivo regular, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo em cada um dos anos necessários para a completude da qualificação exigida.

A obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de prática de ensino são exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB e estão contempladas no Parecer CNE/CP 009/2001 e respectiva Resolução.

Mas dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB.

Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um devir mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

A prática de ensino é, pois, o que o próprio nome diz: uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática de ensino um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 09/01 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

A prática de ensino que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos.

É fundamental que haja tempo e espaço para trabalhar a prática de ensino desde o início do curso e que haja uma supervisão direta da instituição formadora para a coordenação do curso como um todo. Esta presença institucional é necessária como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo **um total de 400 horas**.

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: **estágio supervisionado de ensino**.

Estágio é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio *supervisionado*.

O estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado.

O estágio não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

Tendo como objetivo, junto com a prática de ensino, a relação *teoria e prática social* tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 09/01, o estágio é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares.

O estágio é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela. Neste sentido, é indispensável que o estágio, de modo similar ao que ocorre no internato da área da saúde, seja, ao final do curso, um momento de coroamento formativo em que a relação teoria/prática já seja um ato educativo em ação.

Assim o estágio supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática de ensino e com as atividades de trabalho acadêmico.

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio.

Esta conceituação de estágio é vinculante com um tempo definido em lei como já se viu e cujo teor de excelência não admite nem um aligeiramento e nem uma precarização. Ela pressupõe um tempo mínimo inclusive para fazer valer o que está disposto no artigos 11, 12 e 13 da Resolução que acompanha o Parecer 009/2001 CNE/CP.

Assim, as instituições devem garantir um teor de excelência inclusive como referência para a avaliação institucional exigida por Lei. Sendo uma atividade obrigatória, por sua característica já explicitada, ela deve ocorrer dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subseqüentes. Com esta pleora de exigências, o **estágio supervisionado** da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a **400 horas** nos 100 dias que a lei estipula.

Cabe aos sistemas de ensino, à luz do Art. 24 da Constituição Federal, do Art. 8º e 9º da LDB e do próprio Art. 82 da mesma, exercer sua **competência suplementar** na normatização desta matéria.

Desse modo, estes componentes curriculares próprios do momento do fazer (estágio em articulação com a prática de ensino) implicam um voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio ação-reflexão-ação incentivado no Parecer CNE/CP 009/2001.

Isto posto cabe analisar um outro componente curricular da duração da formação docente: trata-se do **trabalho acadêmico**. O Parecer CNE/CP 009/2001 orienta as unidades escolares de formação no sentido de propiciar ao licenciando o aprender a ser professor.

Este parecer, ao interpretar a formação de docentes tal como posta na LDB, representa uma profunda mudança na concepção desta formação, sempre respeitado o princípio de uma formação de qualidade.

Esta concepção pode ser exemplificada em alguns pontos que, a serem conseqüentes, não podem ficar sem parâmetros criteriosos de duração e de carga horária. O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências. Uma oferta desta natureza deve ser analisada à luz do Art. 37, § 6º da Constituição e do padrão de qualidade do ensino conforme o Art. 206, VII da Lei Maior.

A graduação de licenciatura ao visar o exercício profissional tem como primeiro foco as suas exigências intrínsecas, o que se espera de um profissional do ensino face aos objetivos da educação básica e uma base material e temporal que assegure um alto teor de excelência formativa.

O trabalho acadêmico efetivo a ser desenvolvido durante os diferentes cursos de graduação é um conceito abrangente, introduzido pelo Art. 47, a fim de que a flexibilidade da lei permitisse ultrapassar uma concepção de atividade acadêmica delimitada apenas pelas 4 paredes de uma sala de aula. O ensino que se desenvolve na sala de aula é necessário, importante e a exigência de um segmento de tal natureza no interior deste componente acadêmico-científico não poderá ter uma duração abaixo de **1.800 horas**.

Assim, o componente curricular formativo do trabalho acadêmico inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares. Mas, um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso.

Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino.

Este enriquecimento exigido e justificado por si só e pelas diretrizes do Parecer 009/01 não poderá contar com menos de **200 horas**. Cabe às instituições, consideradas suas peculiaridades, enriquecer a carga horária por meio da ampliação das dimensões dos componentes curriculares constantes da formação docente.

Além disso, há a possibilidade do aproveitamento criterioso de estudos e que pode ser exemplificado no proposto na Resolução CNE/CP 01/99.

A diversidade curricular associada a uma pluralidade temporal na duração deixadas a si, mais do que dificultar o trânsito de estudantes transferidos, gerará um verdadeiro mosaico institucional fragmentado oposto à organização de uma educação nacional. Esta postula uma base material para a integração mínima de estudos exigíveis inclusive para corresponder ao princípio da *formação básica comum* do Art. 210 da Constituição Federal.

A duração específica da formação é geralmente definida em termos de anos, sob avaliação institucional direta ou indireta, interna e externa, comportando as mais variadas formas de iniciação acadêmica e profissional e de completude de estudos. De modo geral, esta duração exigida legalmente como completa jamais situa a conclusão da maioria dos cursos de graduação de ensino superior **abaixo de 3 anos** e o número de quatro anos tem sido uma constante para a delimitação da duração dos cursos de graduação no Brasil, respeitadas a experiência acumulada nas diferentes áreas de conhecimento e de atuação profissional e a autonomia universitária das instituições que gozam desta prerrogativa, observadas *as normas gerais pertinentes*.

Neste sentido, os cursos de licenciatura, no que se refere ao componente aqui denominado **trabalho acadêmico**, deverão ter uma duração que atenda uma completude efetiva para os duzentos dias letivos exigidos em cada um dos anos de formação. Assim, considerando-se a experiência sob o esquema formativo da Lei 5.540/68 e a necessidade de se avançar em relação ao que ela previa dado o novo paradigma formativo debaixo da Lei 9.394/96 e suas exigências, dadas as diretrizes curriculares nacionais da formação docente postas no Parecer CNE/CP 009/01, cumpre estabelecer um patamar mínimo de horas para estas atividades de modo a compô-las integrada e articuladamente com os outros componentes.

Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica não poderá ficar abaixo de **2.000 horas para a execução das atividades científico-acadêmicas**, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, **1.800 horas** serão dedicadas às atividades clássicas de ensino/aprendizagem em sala de aula e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural.

Estas 2.000 horas de **trabalho para execução de atividades científico - acadêmicas** somadas às 400 horas de **prática de ensino** e às 400 horas de **estágio supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo de 2.800 horas**. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** tanto para os cursos de licenciatura quanto o curso normal superior.

A unidade formadora, à vista das condições gerais de oferta, de articulação com os sistemas, saberá dispor criativamente deste período formativo em vista do preenchimento dos objetivos das diretrizes do Parecer CNE/CP 009/2001.

A faculdade de ampliar o número de horas destes componentes faz parte da autonomia dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de ensino superior.

Isto posto, cabe a cada curso de licenciatura, dentro das diretrizes gerais e específicas pertinentes, dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, além da organização da prática de ensino e do estágio. Cabe ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializando e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciados.

É evidente que a dinâmica de formação pode ser revista, de preferência por ocasião do processo de reconhecimento de cada curso ou da renovação do seu reconhecimento. A qualidade do projeto será avaliada e permitirá à Instituição seu contínuo aprimoramento, porque a avaliação é um rico momento de revisão do processo formativo adotado.

Este parecer aqui formulado, à vista de suas condições reais de adequação, será objeto de avaliação periódica, tendo em vista seu aperfeiçoamento.

III – VOTO DO RELATOR

Em face de todo o exposto, os Relatores manifestam-se no sentido de que o Conselho Pleno aprove o projeto de Resolução anexo, instituindo a duração e a carga horária dos cursos de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Brasília(DF), 06 de agosto de 2001.

Conselheiro(a) Carlos Roberto Jamil Cury – Relator(a)

Conselheiro(a) Éfrem de Aguiar Maranhão

Conselheiro(a) Raquel Figueiredo A. Teixeira

Conselheiro(a) Silke Weber

IV – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Plenário, em 06 de agosto de 2001.

Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO CNE / CP Nº , DE DE AGOSTO DE 2001

Institui a duração e a carga horária dos cursos de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º. § 1º, alínea “f”, da Lei Federal 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 do Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001, e com fundamento no Parecer CNE/CP 021/2001, de 6 de agosto de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em de de ,

RESOLVE:

Art. 1º: A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas com a garantia das seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso;
- III- 1800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de atividades acadêmico-científico-culturais em sala de aula;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Art. 2º: A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos-ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º: Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º: Revoga-se o § 2º do Art. 7º da Resolução CNE/CP 01/99.

**Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset
Presidente do Conselho Nacional de Educação**

ANEXO 4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena		
RELATOR(A): , Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira.(Relatora), Silke Weber (Presidente)		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000177/2000-18		
PARECER N.º: CNE/CP 27/2001	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 02/10/2001

O Conselho Pleno, em sua reunião de 2 de outubro de 2001, decidiu alterar a redação do item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, nos seguintes termos:

“c) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.”

Brasília, D.F., 2 de outubro de 2001.

Conselheiros:

Éfrem de Aguiar Maranhão

Edla de Araújo Lira Soares

Guiomar Namó de Mello

Nelio Marco Vincenzo Bizzo

Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira - Relatora

Silke Weber – Presidente

III - DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Plenário acompanha o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões em, 2 de outubro de 2001.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente

ANEXO 5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena		
RELATOR(A): Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000231/2001-06		
PARECER N.º: CNE/CP 28/2001	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 02/10/2001

I - HISTÓRICO

A aprovação do Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001, que apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no seu Art. 12 diz *verbis*: *Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.*

O objetivo deste Parecer, pois, é o de dar consequência a esta determinação que reconhece uma especificidade própria desta modalidade de ensino superior. A duração da licenciatura voltada para a formação de docentes que irão atuar no âmbito da educação básica e a respectiva carga horária devem, pois, ser definidas.

Este Parecer, contudo, deve guardar coerência com o conjunto das disposições que regem a formação de docentes. Cumpre citar a Resolução CNE/CP 1/99, o Parecer CNE/CP 4/97 e a Resolução CNE/CP 2/97, o Parecer CNE/CEB 1/99 e a Resolução CNE/CEB 2/99 e, de modo especial, o Parecer CNE/CP 9/2001, o respectivo projeto de Resolução, com as alterações dadas pelo Parecer CNE/CP 27/2001.

A existência de antinomias entre estes diferentes diplomas normativos foi anotada pelo Parecer da Assessoria Técnica da Coordenação de Formação de Professores SESu/MEC, encaminhada a este Conselho, pelo Aviso Ministerial 569, de 28 de setembro de 2001, para efeito de harmonização entre eles. Desta forma o Parecer em tela foi devidamente revisto e, em consequência recebeu nova redação.

Definições gerais mínimas

Como se pode verificar pelos termos do artigo em tela, alguns conceitos devem ser definidos pelo Conselho Pleno: a *duração* e a *carga horária* dos cursos de formação de professores em nível superior que é uma *licenciatura* plena.

Duração, no caso, é o tempo decorrido entre o início e o término de um curso de ensino superior necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares. A duração dos cursos de licenciatura pode ser contada por *anos letivos*, por *dias de trabalho escolar efetivados* ou por *combinação* desses fatores. Se a duração de um tempo obrigatório é o mínimo para um teor de excelência, obviamente isto não quer dizer impossibilidade de adequação às variações de aproveitamento dos estudantes.

Já a *carga horária* é número de horas de atividade científico-acadêmica, número este expresso em legislação ou normatização, para ser cumprido por uma instituição de ensino superior, a fim de preencher um dos requisitos para a validação de um diploma que, como título nacional de valor legal idêntico, deve possuir uma referência nacional comum.

A noção de carga horária pressupõe uma unidade de tempo útil relativa ao conjunto da duração do curso em relação à exigência de efetivo trabalho acadêmico.

A *licenciatura* é uma licença, ou seja trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei.

O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Deve-se, em primeiro lugar, fazer jus ao inciso XIII do Art. 5º da Constituição que assegura o livre exercício profissional *atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer*. Uma das leis diretamente concernente a estas *qualificações* está na Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com efeito, diz o Art. 62 desta Lei:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”

Esta *qualificação* exigida para o exercício profissional da docência no ensino regular dos sistemas é a condição *sine qua non* do que está disposto no Art. 67, face aos sistemas públicos, constante do Título VI da Lei: Dos Profissionais da Educação.

“Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

...”

Trata-se, pois, de atender às qualificações profissionais exigidas pela Constituição e pela LDB, em boa parte já postas no parecer CNE/CP 9/2001 e começar a efetivar as

metas do Capítulo do Magistério da Educação Básica da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, conhecida como Plano Nacional de Educação.

Cumpra-se completá-las no que se refere à duração e carga horária das licenciaturas cumprindo o disposto no Art. 12 do Parecer CNE/CP 9/2001.

Duração e Carga Horária antes da Lei 9.394/96

O debate sobre a carga horária e duração dos cursos de graduação sempre foi bastante diferenciado ao longo da história da educação envolvendo múltiplos aspectos entre os quais os contextuais.

Pode-se tomar como referência o Estatuto das Universidades Brasileiras sob a gestão do Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos em 1931. Trata-se do Decreto 19.852/31, de 11/4/31. Por ele se cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que teria entre suas funções a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério através de um currículo seriado desejável e com algum grau de composição por parte dos estudantes. A rigor, a efetivação deste decreto só se dará mesmo em 1939.

A Lei 452 do governo Vargas, de 5/7/1937, organiza a Universidade do Brasil e da qual constaria uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação. Nele se lê que a Faculdade Nacional de Filosofia terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal.

Esta faculdade seria regulamentada pelo Decreto-lei 1.190, de 4/4/1939. Ela passava a contar com uma seção de Pedagogia constituída de um curso de pedagogia de 3 anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte também uma seção especial: o curso de didática de 1 ano e que, quando cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino. Este é o famoso esquema que ficou conhecido como **3 + 1**.

O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 teve vigência legal até a entrada em vigor da Lei 4.024/61. Nela pode-se ler nos seus artigos 68 e 70, respectivamente:

“Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.”

“O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.”

O Parecer CFE 292/62, de 14/11/62, estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado. Esta duração deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos e que, neste momento, eram escalonados em 8 semestres letivos e seriados.

O Parecer CFE 52/65, de 10/2/1965, da autoria de Valnir Chagas foi assumido na Portaria Ministerial 159, de 14 de junho de 1965, que fixa critérios para a duração dos cursos superiores. Ao invés de uma inflexão em anos de duração passa-se a dar preferência para horas-aula como critério da duração dos cursos superiores dentro de um ano letivo de 180 dias.

Antecedendo a própria reforma do ensino superior de 1968, o Decreto-lei 53, de 1966, trazia, como novidade, a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação. Poucas Universidades encamparam este decreto-lei no sentido da alteração propiciada por ele.

A Lei 5.540/68 dizia em seu Art. 26 que cabia ao Conselho Federal de Educação fixar o *currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional*.

O Parecer CFE 672/69, de 4/9/69, conduz à Resolução 9/69 de 10/10/69. Este parecer reexamina o Parecer 292/62 no qual se teve a fixação das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração da formação pedagógica no âmbito de cada licenciatura. A Resolução 9/69, de 10/10/1969, fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.

A Indicação CFE 8/68, de 4/6/68, reexaminou os currículos mínimos, a respectiva duração dos cursos superiores e as matérias obrigatórias entendidas como "matéria-prima" a serem reelaboradas. Desta Indicação, elaborada antes da Lei 5.540/68, decorre o Parecer CFE 85/70, de 2/2/70, já sob a reforma universitária em curso. Este Parecer CFE 85/70 mantém as principais orientações da Indicação CFE 8/68 e fixa a duração dos cursos a ser expressa em horas-aula e cuja duração mínima seria competência do CFE estabelecê-la sob a forma de currículos mínimos.

O Parecer 895/71, de 9/12/71, examinando a existência da licenciatura curta face à plena e as respectivas horas de duração, propõe para as primeiras uma duração entre 1200 e 1500 horas e para as segundas uma duração de 2.200 a 2.500 horas de duração.

A Resolução CFE 1/72 fixava entre 3 e 7 anos com duração variável de 2200h e 2500h as diferentes licenciaturas, respeitados 180 dias letivos, estágio e prática de ensino. Tal Resolução se vê reconfirmada pela Indicação 22/73, de 8/2/73.

Pode-se comprovar a complexidade e a diferenciação da duração nos modos de se fazer as licenciaturas através de um longo período de nossa história.

A LDB, de 1996, vai propor um novo paradigma para a formação de docentes e sua valorização.

A Lei 9.394/96

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino.

O Parecer CNE/CP 9/2001, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.

As exigências deste novo paradigma formativo devem nortear a atuação normativa do Conselho Nacional de Educação com relação ao objeto específico deste parecer, ao interpretar as injunções de caráter legal.

A LDB de 1996, apesar de sua flexibilidade, não deixou de pontuar características importantes da organização da educação superior. A flexibilidade não significa nem ausência de determinadas imposições e nem de parâmetros reguladores. Assim, pode-se verificar, como no Título IV da lei sob o nome Da Educação Superior, nível próprio do objeto deste parecer, tem alguns parâmetros definidos. O primeiro deles é o número de dias do ano letivo de trabalho acadêmico efetivo e as garantias que o estudante deve ter, ao entrar em uma instituição de ensino superior, em saber seus direitos.

Veja-se o Art. 47, verbis:

Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificações dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. (grifos adicionados)

...

§4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Ainda que alunos excepcionais possam ter abreviada a *duração* de seu curso, a regra geral é a da informação precisa da *duração* dos programas dos cursos e dos seus componentes curriculares e que no conjunto exigem trabalho acadêmico efetivo. É bastante claro que o trabalho acadêmico deve ser mensurado em horas, mas o conteúdo de sua integralização implica tanto o ensino em sala de aula quanto outras atividades acadêmicas estabelecidas e planejadas no projeto pedagógico.

A LDB, no Art. 9º, ao explicitar as competências da União diz no seu inciso VII que ela incumbir-se-á de *baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação*. Aliás, é no § 1º deste artigo que se aponta o Conselho Nacional de Educação de cujas funções faz parte a normatização das leis.

Já no capítulo próprio do ensino superior da LDB há pontos relativos à autonomia universitária. Assim, diz o Art. 53, I e II:

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; (grifos adicionados)

Desse modo, fica claro que as Instituições de Ensino Superior, respeitadas as normas gerais (Art. 9º, VII da LDB) pertinentes, deverão fixar os currículos de seus cursos e programas (Art. 53, II).

No seu conjunto, elas prevêm uma composição de elementos obrigatórios e facultativos articulados entre si. Entre os elementos obrigatórios apontados, ela distingue e compõe, ao mesmo tempo, dias letivos, prática de ensino, estágio e atividades acadêmico-científicas. Entre os elementos facultativos expressamente citados está a monitoria.

Os dias letivos, independentemente do ano civil, são de 200 dias de trabalho acadêmico efetivo.

No caso de prática de ensino, deve-se respeitar o Art. 65 da LDB, verbis:

A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Logo, um mínimo de 300 horas de prática de ensino é um componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente.

Além disso, há a obrigatoriedade dos estágios. À luz do Art. 24 da Constituição Federal, eles devem ser normatizados pelos sistemas de ensino.

O Art. 82 da LDB diz:

Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar seguro contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Ora, os estágios fazem parte destas qualificações, reconhecidas pela CLT, e se inserem dentro das normas gerais conferidas por lei à União. Os estágios supervisionados de ensino também partilham destas qualificações.

O Parágrafo único do Art. 82 reconhece as figuras de um seguro contra acidentes e de uma cobertura previdenciária prevista na legislação específica e faculta a existência de bolsa de estágio.

A Lei 6.494/77, de 7/12/1977, regulamentada pelo Decreto 87.497/82, se refere ao estágio curricular de estudantes. Este decreto, em seu Art. 4º letra b, dispõe sobre o tempo do estágio curricular supervisionado e que não pode ser inferior a um (1) semestre letivo e, na letra a, explicita a obrigatoriedade da inserção do estágio no cômputo das atividades didático-curriculares. A Lei 8.859, de 23/3/1994, manteve o teor da Lei 6.494/77, mas a estende para o estágio da educação dos portadores de necessidades especiais.

A lei do estágio de 1977, no seu todo, não foi revogada nem pela LDB e nem pela Medida Provisória 1.709, de 27/11/98, exceto em pequenos pontos específicos. Assim, o Parágrafo único do Art. 82 da LDB altera o Art. 4º da Lei 6.494/77. Já a Medida Provisória 1.709/98 modifica em seu Art. 4º o § 1º do Art. 1º da Lei 6.494/77 e que passou a vigorar com a seguinte redação:

§ 1º Os alunos a que se refere o caput deste artigo devem "comprovadamente, estar freqüentando cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial."²⁴⁰

Já o Decreto regulamentador 87.497/82 da Lei 6.494/77 não conflita com o teor das Leis 9.394/96 e 9.131/95. A Lei de Introdução ao Código Civil, Decreto-lei 4.657/42 diz:

Art. 2º § 1º A lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior.

A redação do Art. 82 não deixa margem a dúvidas quanto à sua natureza: ele pertence ao âmbito das competências concorrentes próprias do sistema federativo. Assim sendo, ele deve ser lido à luz do Art. 24 da Constituição Federal de 1988.

A Lei 6.494/77, modificada pela Medida Provisória 1.709/98, e o seu Decreto regulamentador 87.497/82 ao serem recebidos pela Lei 9.394/96 exigem, para o estágio supervisionado de ensino, um mínimo de 1 (um) semestre letivo ou seja 100 dias letivos. Por isso mesmo, a Portaria 646, de 14 de maio de 1997, e que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 do Decreto 2.208/97 diz em seu Art. 13 que *são mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei 9.394/96.*

Outro ponto a ser destacado na formação dos docentes para atuação profissional na educação básica e que pode ser contemplado para efeito da duração das licenciaturas é a monitoria. Veja-se o disposto no Art. 84 da LDB:

Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Não resta dúvida que estes pontos não devem e não podem ser entendidos como atividades estanques ou como blocos mecânicos separados entre si. Estes pontos devem e podem formar um todo em que todas as atividades teórico-práticas devem ser articuladas em torno de um projeto pedagógico elaborado de modo orgânico e consistente. Por isso as normas gerais devem estabelecidas, sob a forma de diretrizes de tal modo que elas sejam referenciais de qualidade para todas as atividades teórico-práticas e para a validade nacional do diploma de licenciado e como expressão da articulação entre os sistemas de ensino.

²⁴⁰ O Art. 1º da Lei 6.494/77 dizia *As Pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior e profissionalizante.* (a parte por nós grifada foi, no caso, o objeto da Medida Provisória 1.709/98)

II - MÉRITO

A delimitação de seqüências temporais de formação, o estabelecimento de tempos específicos para a sua realização em nível superior, consideradas as características de áreas de conhecimento e de atuação profissional, integram a tradição nacional e internacional. Assim é que a formação de profissionais cujo título permite o exercício de determinada atividade profissional requer um tempo de duração variável de país a país, de profissão a profissão. Esta variabilidade recobre também as etapas a seguir como o formato adotado para a sua inserção no debate teórico da área de suas especialidades, bem como na discussão sobre a prática profissional propriamente dita, e as correspondentes formas de avaliação, titulação, credenciamento utilizadas.

Os cursos de graduação, etapa inicial da formação em nível superior a ser necessariamente complementada ao longo da vida, terão que cumprir, conforme o Art. 47 da Lei 9.394/96, no ano letivo regular, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo em cada um dos anos necessários para a completude da qualificação exigida.

A obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de prática de ensino são exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB e estão contempladas no Parecer CNE/CP 9/2001 e respectiva Resolução.

Mas dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB.

Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001.

“Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional.” (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles.

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do

Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

A prática, **como componente curricular**, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos.

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular**, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade.

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo **um total de 400 horas**.

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: **estágio curricular supervisionado de ensino** entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado*.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

Tendo como objetivo, junto com a prática, **como componente curricular**, a relação *teoria e prática social* tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares.

O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela.

Neste sentido, é indispensável que o estágio curricular supervisionado, tal como definido na Lei 6.494/77 e suas medidas regulamentadoras posteriores, se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada.

Assim o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico.

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado.

Esta conceituação de estágio curricular supervisionado é vinculante com um tempo definido em lei como já se viu e cujo teor de excelência não admite nem um aligeiramento e nem uma precarização. Ela pressupõe um tempo mínimo inclusive para fazer valer o que está disposto no artigos 11, 12 e 13 da Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP 9/2001.

Assim, as instituições devem garantir um teor de excelência inclusive como referência para a avaliação institucional exigida por Lei. Sendo uma atividade obrigatória, por sua característica já explicitada, ela deve ocorrer dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subsequentes. Com esta pleora de exigências, o estágio curricular supervisionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas.

Aqui não se pode deixar de considerar a Resolução CNE/CP 1/99 nos seus § 2º e 5º do Art. 6º, o §2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º que propiciam formas de aproveitamento e de práticas.

O aproveitamento de estudos realizados no ensino médio na modalidade normal e a incorporação das horas comprovadamente dedicadas à prática, no entanto, não podem ser absolutizadas. Daí a necessidade de revogação dos § 2º e 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º, da Resolução CNE/CP 1/99, na forma de sua redação.

No caso de alunos dos cursos de formação docente para atuação na educação básica, em efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica, o estágio curricular supervisionado poderá ser reduzido, no máximo, em até 200 horas.

Cabe aos sistemas de ensino, à luz do Art. 24 da Constituição Federal, dos Art. 8º e 9º da LDB e do próprio Art. 82 da mesma, exercer sua **competência suplementar** na normatização desta matéria.

Desse modo, estes componentes curriculares próprios do momento do fazer implicam um voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio ação-reflexão-ação incentivado no Parecer CNE/CP 9/2001.

Isto posto cabe analisar um outro componente curricular da duração da formação docente: trata-se do **trabalho acadêmico**. O Parecer CNE/CP 9/2001 orienta as unidades escolares de formação no sentido de propiciar ao licenciando o aprender a ser professor.

Este parecer, ao interpretar a formação de docentes tal como posta na LDB, representa uma profunda mudança na concepção desta formação, sempre respeitado o princípio de uma formação de qualidade.

Esta concepção pode ser exemplificada em alguns pontos que, a serem consequentes, não podem ficar sem parâmetros criteriosos de duração e de carga horária. O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências. Uma oferta desta natureza deve ser analisada à luz do Art. 37, § 6º da Constituição e do padrão de qualidade do ensino conforme o Art. 206, VII da Lei Maior.

A graduação de licenciatura ao visar o exercício profissional tem como primeiro foco as suas exigências intrínsecas, o que se espera de um profissional do ensino face aos objetivos da educação básica e uma base material e temporal que assegure um alto teor de excelência formativa.

O trabalho acadêmico efetivo a ser desenvolvido durante os diferentes cursos de graduação é um conceito abrangente, introduzido pelo Art. 47 da LDB, a fim de que a flexibilidade da lei permitisse ultrapassar uma concepção de atividade acadêmica delimitada apenas pelas 4 paredes de uma sala de aula. O ensino que se desenvolve em aula é necessário, importante e a exigência de um segmento de tal natureza no interior deste componente acadêmico-científico não poderá ter uma duração abaixo de **1800 horas**.

Assim, o componente curricular formativo do trabalho acadêmico inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares. Mas, um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso.

Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino.

Este enriquecimento exigido e justificado por si só e pelas diretrizes do Parecer 9/2001 não poderá contar com menos de **200 horas**. Cabe às instituições, consideradas suas peculiaridades, enriquecer a carga horária por meio da ampliação das dimensões dos componentes curriculares constantes da formação docente.

Além disso, há a possibilidade do aproveitamento criterioso de estudos e que pode ser exemplificado no proposto na Resolução CNE/CP 1/99.

A diversidade curricular associada a uma pluralidade temporal na duração deixadas a si, mais do que dificultar o trânsito de estudantes transferidos, gerará um verdadeiro mosaico institucional fragmentado oposto à organização de uma educação nacional. Esta postula uma base material para a integração mínima de estudos exigíveis inclusive para corresponder ao princípio da *formação básica comum* do Art. 210 da Constituição Federal.

A duração específica da formação é geralmente definida em termos de anos, sob avaliação institucional direta ou indireta, interna e externa, comportando as mais variadas formas de iniciação acadêmica e profissional e de completude de estudos. De modo geral, esta duração exigida legalmente como completa, jamais situa a conclusão da maioria dos cursos de graduação de ensino superior **abaixo de 3 anos** e o número de quatro anos tem sido uma constante para a delimitação da duração dos cursos de graduação no Brasil, respeitadas a experiência acumulada nas diferentes áreas de conhecimento e de atuação profissional e a autonomia universitária das instituições que gozam desta prerrogativa, observadas *as normas gerais* pertinentes.

Neste sentido, os cursos de licenciatura, no que se refere ao componente aqui denominado **trabalho acadêmico**, deverão ter uma duração que atenda uma completude efetiva para os duzentos dias letivos exigidos em cada um dos anos de formação. Assim, considerando-se a experiência sob o esquema formativo da Lei 5.540/68 e a necessidade de se avançar em relação ao que ela previa dado o novo paradigma formativo debaixo da Lei 9.394/96 e suas exigências, dadas as diretrizes curriculares nacionais da formação docente postas no Parecer CNE/CP 9/2001, cumpre estabelecer um patamar mínimo de horas para

estas atividades de modo a compô-las integrada e articuladamente com os outros componentes.

Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de **2000 horas**, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, **1800 horas** serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo** de 2800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior.

A unidade formadora, à vista das condições gerais de oferta, de articulação com os sistemas, saberá dispor criativamente deste período formativo em vista do preenchimento dos objetivos das diretrizes do Parecer CNE/CP 9/2001.

A faculdade de ampliar o número de horas destes componentes faz parte da autonomia dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de ensino superior.

Isto posto, cabe a cada curso de licenciatura, dentro das diretrizes gerais e específicas pertinentes, dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, além da organização da prática como componente curricular e do estágio. Cabe ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializando e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciados.

É evidente que a dinâmica de formação pode ser revista, de preferência por ocasião do processo de reconhecimento de cada curso ou da renovação do seu reconhecimento. A qualidade do projeto será avaliada e permitirá à Instituição seu contínuo aprimoramento, porque a avaliação é um rico momento de revisão do processo formativo adotado.

Este parecer aqui formulado, à vista de suas condições reais de adequação, será objeto de avaliação periódica, tendo em vista seu aperfeiçoamento.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

Em face de todo o exposto, os Relatores manifestam-se no sentido de que o Conselho Pleno aprove a nova redação do Parecer CNE/CP 21/2001 e o projeto de Resolução anexo, instituindo a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Brasília(DF), 2 de outubro de 2001.

Conselheiro(a) Carlos Roberto Jamil Cury – Relator(a)

Conselheiro(a) Éfrem de Aguiar Maranhão

Conselheiro(a) Raquel Figueiredo A. Teixeira

Conselheiro(a) Silke Weber

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, 2 de outubro de 2001.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO CNE / CP , DE DE AGOSTO DE 2001

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei Federal 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 do Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001, alterado pelo Parecer CNE/CP 27, de 2 de outubro de 2001, e com fundamento no Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em de de ,

RESOLVE:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- V- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- VI- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- VII- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- VIII- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos-ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO 6



**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO CNE/CP 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.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea "c" da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

^(*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

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;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º 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, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º 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.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará 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 dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO 7



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP 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.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea "f", da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

^(*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação