

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SILVIA REGINA CANAN**

**DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: TENSÕES E LIMITES ENTRE O ESPECÍFICO E O  
PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**São Leopoldo**  
**Fevereiro de 2009**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SILVIA REGINA CANAN**

**DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: TENSÕES E LIMITES ENTRE O ESPECÍFICO E O  
PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**Tese de Doutorado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
como requisito parcial à obtenção do título  
de Doutora em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Berenice Corsetti**

**São Leopoldo  
Fevereiro de 2009**

C22d

CANAN, Silvia Regina

Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente./ Silvia Regina Canan/ Orientadora: Profª Berenice Corsetti. São Leopoldo, 2009

399p

Tese (Doutorado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Política Educacional 2. Métodos de Ensino I. Título

CDU – 37.014  
371.3

Ficha catalográfica elaborada por  
Marli de Almeida Ribeiro – CRB-10/620

SILVIA REGINA CANAN

**DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: TENSÕES E LIMITES ENTRE O ESPECÍFICO E O  
PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2009.

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Berenice Corsetti (Orientadora) – UNISINOS

Prof. Dr. Dermeval Saviani – UNICAMP

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM

Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster - UNISINOS

Profa. Dra. Beatriz Daut Fischer – UNISINOS

Ao Rogério, síntese do amor,

Ao Pedro, síntese da vida,

Ao Rafael, síntese da união.

## **AGRADECIMENTOS**

Retornar no tempo é rememorar com saudades a riqueza da história compartilhada com todos aqueles que nos acompanharam nessa caminhada.

Momentos diferenciados marcaram essa trajetória, alguns mais fáceis, outros mais árduos, mas todos impregnados de lições de vida, de realizações pessoais e profissionais, de emoções, êxitos e, sem dúvidas, de fraquezas que se traduziam em vontade de recuar.

No entanto, continuamos, enfrentando as adversidades que o caminho impôs. Afinal, foram elas que, contraditoriamente, alimentaram o desejo de superação, de enfrentamento dos obstáculos, de assimilação das possíveis perdas, da certeza da possibilidade de continuar.

As conquistas resultantes desse processo, não se constituem em mérito individual. Muitas pessoas contribuíram, explícita ou anonimamente para que pudessemos chegar até aqui. É com elas que comungamos esse momento.

Ao Rogério, Pedro e Rafael, expressão do amor mais profundo e sentido da vida.

Aos meus pais Vírio e Celina, que me ensinaram a amar a vida, a persistir e a lutar dignamente pelos ideais sonhados.

De modo carinhoso e especial à professora Doutora Berenice Corsetti, orientadora e professora competente, por suas palavras seguras e desafiadoras e por acreditar nessa pesquisa.

À UNISINOS, de modo especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela qualidade de seus ensinamentos e pelo compromisso com a educação.

À Saionara Brazil Gruhlke e a Loinir Teresinha Nicolay pelo trabalho qualificado e pelo carinho com que atendem a todos.

À URI, pelo apoio Institucional e solidário da Direção, professores, funcionários e alunos que acompanharam e incentivaram esse trabalho, ajudando-nos a crescer.

Aos Coordenadores de curso e professores que colaboraram como sujeitos permitindo que esse estudo se concretizasse.

Às colegas Juliane Cláudia Piovesan e Luci Mary Duso Pacheco pela dedicação e competência ao realizarem a revisão metodológica.

Às professoras Sonia Salete Sucolotti Panosso e Bernardete Queiroz dos Reis Guerra pelo profissionalismo na correção lingüística.

Aos professores Doutores Dermeval Saviani, Edite Maria Sudbrack, Cleoni Maria Barbosa Fernandez e Beatriz Daut Fischer, que compuseram a banca de qualificação e que com suas sugestões atentas permitiram enriquecer esta tese.

Aos amigos e amigas que souberam, pacientemente, entender as ausências e dizer as palavras certas na hora certa.

À Isabel Ramires que garantiu minha tranquilidade para que eu pudesse concluir a tese.

À Vivi, ao Remi e a Ellen ... amigos que se tornaram irmãos.

Obrigada!

Gastei uma hora pensando em um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieta, vivo.  
Ele está cá dentro  
e não quer sair.  
Mas a poesia deste momento  
inunda minha vida inteira.

Carlos Drummond de Andrade



## RESUMO

A presente pesquisa, Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente, investigou quais as tensões e os limites expressos nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente, a fim de compreender os desdobramentos que essas tensões e limites causaram nos projetos das licenciaturas da Universidade estudada. A pesquisa balizou-se pelos princípios da Dialética, uma vez que entendemos que eles ensejam o espaço em que os conflitos, as contradições, o movimento e a vida, se fazem presentes em todos os meandros empíricos e epistemológicos que constituem o tema estudado. A partir desse olhar, constituímos o estudo, tendo como pano de fundo teórico quatro grandes temas: Os organismos internacionais e as políticas educacionais; Políticas de Educação Pós LDB 9394/96; A idéia de competência como nuclear na formação de professores e Debates e embates: revisitando a trajetória de lutas pela formação de professores no Brasil. Os temas referidos nos serviram de suporte teórico para que pudéssemos analisar os dados empíricos, através do uso de instrumentos como entrevista, questionário e análise documental. O tema surgiu no contexto das reformas no campo da educação, iniciadas nos anos 1980, e dos debates ocorridos em todo o país que resultaram no estabelecimento das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, nas Diretrizes Específicas para os cursos de Licenciatura e também nas Diretrizes para o curso de Pedagogia. As conclusões provisórias que este estudo nos permitiu construir dão conta de um cenário educacional em que os organismos multilaterais têm tido fortes influências, especialmente no que diz respeito ao traçado das políticas de educação. Nesse sentido, o elemento nuclear na formação de professores são as competências para a empregabilidade, fazendo com que, no plano educativo, também se vivencie uma postura compatível com o ideário do mercado. Esse perfil reafirma e mantém a dicotomia entre formação específica e pedagógica a partir do momento em que impõe a prática como elemento central e fundante da formação docente. Esse processo promoveu nas Universidades a reavaliação das licenciaturas e seus projetos de formação de professores, o que permitiu a construção de novas propostas as quais estão exigindo um maior aprofundamento por parte do corpo docente para que possam ser desenvolvidas, superando a tradicional dicotomia licenciatura e bacharelado, ou formação para a área específica, que o professor irá atuar e formação na área pedagógico-didática.

**Palavras-chaves:** Políticas de educação, formação de professores, específico e pedagógico, competências.

## ABSTRACT

The present research, “National Guidelines for Teacher Formal Professional Training for Kindergarten through High School: tensions and limits between the specific and the pedagogic in the teachers upgrading”, investigates which are the expressed tensions and limits in the National Guidelines for teachers formal professional training for kindergarten through High School, referring to the specific and the pedagogic in the teachers upgrading in order to understand the unfolding which those tensions and limits caused in the degrees projects of the referred University. The research was beaconed by dialectic principles since we understand that they give rise to the space in which conflicts, contradictions, movement and life are present in all the empiric and epistemological meanders which constitute the studied theme. Starting from that view, the study was constituted by having as its theoretical background, four great themes: the international organisms and the educational politics; education politics post LDB 9394/96; the idea of competence as nuclear in the teachers upgrading; debates and collisions: revisiting the path of struggle for teachers upgrading in Brazil. The referred themes served as theoretical support, allowing us to analyze the empiric data. The theme arose in the education field reforms context – initiated in the 1980s – and in the debates accomplished at the whole country which resulted in the National Guidelines for Teaching upgrading for Kindergarten through High School, in the Specific Guidelines for the Degree courses and also in the Guidelines for the Pedagogy Degree. The temporary conclusions which this study allowed us to build present an educational scenery in which the multilateral organisms have been having strong influences, especially in what concern to the education politics plan. In this regard, the nuclear element in the teachers upgrading are the competences for employment, compelling, in the educational plan, a posture compatible with the market ideals. That profile reaffirms and maintains the dichotomy between specific and pedagogic upgrading, starting from the moment in which the practice is imposed as institutive and central element of the teachers upgrading. That process promoted the reevaluation of the degrees and teachers upgrading projects at Universities making possible the construction of new proposals which are demanding from the faculty a larger and more profound study to allow the development of those proposals, overcoming the traditional dichotomy: degree and baccalaureate, or professional training for the specific area which the teacher will act and professional training in the pedagogic-didactic area.

**Keywords:** Education politics; teacher formal professional training; specific and pedagogic; competences.

## RESUMEN

Este estudio, “Directrices Nacionales a la Formación de Profesores da Educación Básica: tensiones y límites entre lo específico y lo pedagógico en la formación docente”, investiga cuales las tensiones y los límites expresos en las Directrices Nacionales a la Formación de Profesores de Educación primaria, en que se refiere al específico y al pedagógico en la formación docente, con la intención de comprender los desdoblamientos que esas tensiones y límites causaron en los proyectos de licenciaturas de la Universidad estudiada. La investigación tuvo por base los principios de la dialéctica, una vez que entendemos que ellos oportunizan el espacio en que los conflictos, las contradicciones, el movimiento y la vida se hacen presentes en todos los meandros empíricos y epistemológicos que constituyen el tema estudiado. Desde ese punto de vista constituímos el estudio con un “pañño de hondo”, con cuatro grandes temas: Los organismos internacionales y las políticas educacionales; Políticas de Educación Pós LDB 9394/96; La idea de competencia como nuclear en la formación de profesores y Debates y los embates: revisitando el trayecto de luchas por la formación de profesores en Brasil. Los temas referidos nos sirvieron de soporte teórico para que pudiésemos analizar los datos empíricos. El tema surgió en el contexto de las reformas en el campo de la educación, iniciadas en los años 1980, y de los debates ocurridos en todo el país, que resultaron en el establecimiento de las Directrices a la Formación de Profesores de la Educación Básica, en las Directrices Específicas a los cursos de Licenciatura y también en las Directrices para el curso de Pedagogía. Las conclusiones provisionarias, que nos permitieron construir este estudio, dan cuenta a un escenario educacional en que los organismos multilaterales tuvieron fuertes influencias, especialmente en que se refiere al trazado de las políticas de educación, en ese sentido el elemento nuclear en la formación de profesores es la competencia para la empleabilidad, haciendo con que en el plan educativo también se vivencie una postura compatible con el ideario del mercado. Ese perfil reafirma y mantiene la dicotomía entre formación específica y pedagógica, a partir del momento en que impone la práctica como elemento central y inicial de la formación docente. Ese proceso promovió, en las Universidades, la reevaluación de las licenciaturas y sus proyectos de formación de profesores, lo que permitió la construcción de nuevas propuestas, las cuales están exigiendo un mayor ahondamiento por parte del cuerpo docente, para que puedan ser desarrolladas superando la tradicional dicotomía licenciatura y bacharelado o formación para el área específica que el profesor irá actuar y su formación en el área pedagógica-didáctica.

**Palabras claves:** Políticas de educación, formación de profesores, lo específico y lo pedagógico, competencias.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1 – GRÁFICO DOS PROFESSORES DOS CURSOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>39</b>
<b>FIGURA 2 – GRÁFICO DOS COORDENADORES DOS CURSOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>39</b>
<b>FIGURA 3 – GRÁFICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ENTRE PROFESSORES E COORDENADORES .....</b>	<b>39</b>
<b>FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS CATEGORIAS UTILIZADAS PARA A ANÁLISE DOS DADOS. ....</b>	<b>49</b>
<b>FIGURA 5 - CONTEÚDOS BACHARELADO E LICENCIATURA .....</b>	<b>227</b>
<b>FIGURA 6 : MAPA DA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DA URI COM A LOCALIZAÇÃO DOS CAMPI .....</b>	<b>236</b>
<b>FIGURA 7 – GRÁFICO DAS RESPOSTAS RELATIVAS À QUESTÃO NÚMERO 1 RESPONDIDA POR PROFESSORES .....</b>	<b>238</b>
<b>FIGURA 8 – GRÁFICO DAS RESPOSTAS RELATIVAS À QUESTÃO NÚMERO 2 RESPONDIDA POR PROFESSORES .....</b>	<b>246</b>
<b>FIGURA 9 – GRÁFICO DAS RESPOSTAS RELATIVAS À QUESTÃO NÚMERO 2 RESPONDIDA POR COORDENADORES .....</b>	<b>248</b>
<b>FIGURA 10: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI .....</b>	<b>265</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior  
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação  
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANPUH – Associação Nacional dos Professores de História  
BA – Bahia  
BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CAEn – Câmara de Ensino  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CE – Ceará  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade  
CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CH – Coordenadores de História  
CM - Coordenadores de Matemática  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNTE – Confederação dos Trabalhadores em Educação  
CONARCFE – Comissão Nacional Pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores  
CONED – Congresso Nacional de Educação  
COORLICEN – Coordenadoria das Licenciaturas  
CP – Conselho Pleno  
CP – Coordenadores de Pedagogia  
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito  
EFA - Relatório de Monitoramento Global  
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FORGRAD – Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação  
FORUMDIR – Fórum de Diretor de Faculdade de Educação  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
Id.- Idem  
IDA – International Development Association  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IFC – International Finance Corporation  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ISE – Instituto Superior de Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação  
MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
OCDE – Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PDE – Plano Decenal de Educação  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PDS – Partido Democrático Social  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PFL – Partido da Frente Liberal  
PH – Professores de História  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PL – Partido Liberal  
PM - Professores de Matemática  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PNDU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PP – Professores de Pedagogia  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PPP - Projeto Político-Pedagógico  
PRC – Parecer  
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PT – Partido dos Trabalhadores  
Res. – Resolução  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SeSU – Secretaria de Educação Superior  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Situando o objeto de estudo .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Problema, questões e objetivos da pesquisa .....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Organização do trabalho .....</b>	<b>23</b>
<b>2 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Concepção epistemológica da pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Concepção metodológica da pesquisa.....</b>	<b>33</b>
2.2.1 A pesquisa qualitativa .....	34
<b>2.3. O campo empírico e os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>37</b>
2.3.1 Observação participante.....	41
2.3.2 Entrevista individual.....	43
2.3.3 Questionário.....	44
2.3.4 Pesquisa com base documental.....	45
<b>2.4 A constituição das categorias de análise.....</b>	<b>46</b>
<b>2.5 Um olhar sobre os dados empíricos: configurando categorias .....</b>	<b>47</b>
<b>3 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1 O contexto onde atuam os organismos internacionais: compreendendo os cenários .</b>	<b>51</b>
<b>3.2 O Banco Mundial no contexto da globalização: o que está implícito em suas propostas?.....</b>	<b>65</b>
3.2.1 Por que um Banco protagoniza as políticas de educação nos países em desenvolvimento? .....	75
<b>3.3 CEPAL/UNESCO no cenário das políticas de educação .....</b>	<b>81</b>
3.3.1 Um olhar sobre o pensamento Cepalino .....	88
3.3.2 O protagonismo docente nas mudanças educativas .....	90
<b>4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PÓS-LDB Nº 9394/96 .....</b>	<b>99</b>
<b>4.1 Breve histórico de constituição e aprovação da LDB 9394/96 .....</b>	<b>101</b>
<b>4.2 Brechas que resultaram em reformas na educação brasileira .....</b>	<b>111</b>
4.2.1 O lócus da formação docente.....	113
4.2.2 As diretrizes para a formação docente .....	124

<b>4.3 A URI no contexto das reformas: dialetizando o global e o local no projeto de formação de professores.....</b>	<b>140</b>
4.3.1 Descortinando o local: pensando a formação de professores .....	143
4.3.2 Situando a trajetória local em torno dos projetos de formação de professores .....	148
4.3.2.1 Os anos de 1996 a 1998 .....	148
4.3.2.2 Os anos de 1999 e 2000 .....	149
4.3.2.3 Os anos de 2001 e 2002 .....	150
4.3.2.4 Os anos de 2003 e 2004 .....	153
<b>5 A IDÉIA DE COMPETÊNCIA COMO ELEMENTO NUCLEAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>156</b>
<b>5.1 Afinal, de que competências estamos a falar? .....</b>	<b>158</b>
5.1.1 Diversos conceitos, muitas interpretações... ..	161
<b>5.2 Formar para o conhecimento ou para as competências? Limites das proposições emancipatórias ou regulatórias .....</b>	<b>169</b>
<b>6 DEBATES E EMBATES: REVISITANDO A TRAJETÓRIA DE LUTAS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....</b>	<b>184</b>
<b>6.1 Sobre a formação do educador: revivendo a trajetória .....</b>	<b>185</b>
<b>6.2 O Curso de Pedagogia .....</b>	<b>191</b>
6.2.1 As diretrizes para o Curso de Pedagogia: o esboço de uma trajetória .....	198
<b>6.3 O Curso de História – um olhar sobre o ensino de História .....</b>	<b>207</b>
6.3.1 As diretrizes para o Curso de História: debates em pauta .....	215
<b>6.4 O Curso de Matemática .....</b>	<b>222</b>
6.4.1 As diretrizes para o Curso de Matemática .....	226
<b>7 UMA PROPOSTA DE DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA AS LICENCIATURAS: REVISITANDO O CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL À LUZ DA ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS .....</b>	<b>232</b>
<b>7.1 A formação de professores para atuar na educação básica: a realidade institucional visualizada a partir de três categorias .....</b>	<b>242</b>
7.1.1 Categoria 1: Diretrizes Para a Formação de Professores da Educação Básica .....	242
7.1.1.1 A construção das diretrizes institucionais .....	250
7.1.1.2 Sub-categoria 1: Diretrizes do Curso de Pedagogia .....	256
7.1.1.3 Sub-categoria 2: Diretrizes do Curso de História .....	267
7.1.1.4 Sub-categoria 3: Diretrizes do Curso de Matemática .....	281
7.1.2 Categoria 2: Competências .....	291



7.1.2.1 Concepções de competências sob diferentes olhares – o olhar técnico .....	293
7.1.2.2 Concepções de competências sob diferentes olhares – o olhar ético-político .....	305
7.1.3 Categoria 3: Conhecimento Específico e Conhecimento Pedagógico.....	314
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>341</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>354</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>373</b>
ANEXO A - DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PÓS-LDB No. 9394/96 – PERÍODO 1996-2006.....	374
ANEXO B - LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PÓS-LDB No. 9394/96 – 1995 – 2006 .....	377
ANEXO C - ORGANOGRAMA: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CURSO DE MATEMÁTICA .....	379
ANEXO D - ORGANOGRAMA: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	380
ANEXO E - ORGANOGRAMA: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CURSO DE HISTÓRIA.....	381
ANEXO F - PEDAGOGIA 2004 a 2007 .....	382
ANEXO G - PEDAGOGIA 2008 a ... ..	383
ANEXO H - HISTÓRIA 2002 a 2003.....	384
ANEXO I - HISTÓRIA 2004 a ... ..	385
ANEXO J - MATEMÁTICA 2004 a 2007.....	387
ANEXO L - MATEMÁTICA 2008 a .....	389
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>391</b>
APÊNDICE A – OFÍCIOS ENCAMINHADOS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	392
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	394
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES DE CURSO .....	395
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES .....	396

## INTRODUÇÃO

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e idéias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior sussurra: Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento. (Brook, 1995, p.15, apud Garcia e Alves, 2002, p.256-257).

### 1.1 Situando o objeto de estudo

O tema abordado, na presente tese, faz parte da agenda de discussões dos educadores brasileiros através das entidades representativas há algum tempo. No entanto, ainda é assunto polêmico e permanece em aberto já que a questão sobre o que deve preponderar na formação de um professor ainda enseja muitas discussões e dúvidas. Não há concordância, em termos daquilo que possa vir a ter maior significado, quando tratamos da formação docente, se os chamados conteúdos específicos (àqueles que são da área específica e que o professor deve conhecer para “ensinar”) ou os conhecimentos pedagógico-didáticos (àqueles que dão conta da área pedagógico-didática e que discutem, para além do conteúdo a ser ensinado, as formas de ensinar, as questões sobre como o aluno aprende e o que deve ser ensinado).

Nesse sentido, o tema proposto para esse estudo tem sua origem nas discussões promovidas pela Universidade objeto de nossa investigação especialmente a partir do ano de 2002, quando foram aprovadas as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP 1/2002. Naquele momento, nosso envolvimento com os debates e a nova configuração dos projetos dos cursos de licenciatura foram instigando a curiosidade em torno do tema, já que as polêmicas foram geradas tendo em vista a dificuldade de ampliação da carga horária das disciplinas pedagógicas prevista na Resolução.

Dessa forma, pudemos visualizar a grande rejeição que os cursos tradicionalmente mais técnicos tinham em relação a essa questão. A idéia de domínio de conteúdo e transmissão de saberes vinha à tona e mostrava raízes muito profundas, difíceis de serem atingidas. Foi então, que percebemos que esse assunto sinalizava com muitos espaços passíveis de serem estudados

e compreendidos para que as disciplinas pedagógicas não fossem vistas como meros apêndices nos currículos. Daí nosso interesse em aprofundar essas discussões, na tentativa de contribuir com a qualificação dos projetos das licenciaturas, contemplando uma nova visão de educador que, para além do conhecimento técnico, também ensejasse o conhecimento ético-político.

É necessário destacar que o cenário mundial, instado a partir dos anos 1980, definiu um conjunto de mudanças que implicou numa nova concepção sobre o papel do Estado e sobre a influência do econômico em todas as áreas. Este é, também, parte do pano de fundo das reformas sofridas pela educação e que deram origem a uma enormidade de atos legais, de documentos construídos pelo Ministério e Conselho Nacional de Educação, desenhando as reformas em curso. Esse cenário trouxe, em sua constituição, um conjunto de novos referenciais que determinaram o desenho a partir do qual as políticas de formação de professores se constituíram.

No conjunto das reformas, vividas desde os anos 1990, percebe-se que além da LDB/96, que gerou discussões e trilhou um longo processo até sua aprovação, as Diretrizes foram outro momento marcante em termos de debates no cenário da educação, como, por exemplo, as Diretrizes para o Curso de Pedagogia - aprovadas muito tempo depois daquelas dos outros cursos de licenciatura – e que continuam até hoje, provocando debates em defesa de modelos diferenciados de formação, tanto com base docente como do especialista.

Não menos estudadas, analisadas e criticadas pela comunidade educacional, as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, geraram grande polêmica por duas questões principais: a idéia de competência que elas defendem e que, em nosso entendimento, atende muito à lógica mercadológica e a elevada carga horária destinada às Práticas de Ensino e aos Estágios.

Se considerarmos o modelo de construção das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) e das Diretrizes específicas dos diversos cursos, aprovadas a partir de 2002, veremos que há uma tendência maior à formação que considera como essencial a área específica, seja através de um conjunto de exigências muito parecido com o da formação do bacharel, seja a partir da proposta de competências que implicam numa formação mais técnica.

A análise do fenômeno político/econômico, que resulta nas Diretrizes para a Formação de Professores, relaciona-se ao nosso entendimento de que elas representam um marco importante no contexto da formação desses já que permitem vislumbrar um horizonte a partir do qual podem ser discutidos os projetos dos cursos. Contraditoriamente trazem a marca da

formação técnica, realizada pela via das competências, reduzindo as possibilidades inovadoras no campo da formação docente.

Nesse entendimento, ao entrarmos no debate sobre o Específico e o Pedagógico na Formação de professores, o fazemos a partir da perspectiva de compreendermos como se desenvolveu o processo de discussão que resultou em novas propostas para essa formação na Universidade e, conseqüentemente na formação dos futuros professores.

Não podemos negar que, as Políticas Educacionais vêm sendo definidas por um contexto sócio-econômico que ocupa dimensões mundiais tendo na Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia em 1990, um marco que representou o divisor de águas, no planejamento e execução das políticas da área da educação, no Brasil e no mundo. Nesse sentido, é provável que nunca tenhamos vivido um período em que a educação tenha sido tão destacada em discursos políticos, em falas de empresários, pela força da legislação que assegura a possibilidade de construção de projetos pedagógicos, de gestão democrática, de acesso às informações, enfim, nunca se falou tanto em educação como nos tempos que estamos vivendo.

Paradoxalmente vivemos uma crise ética, agravada pelo poder do mercado e pelo consumo desenfreado, que transforma tudo em mercadoria em detrimento da busca pelo conhecimento. Nesse cenário, as reformas no campo da educação foram se constituindo, ignorando a trajetória de reflexões e discussões dos educadores e suas entidades, o que acabou por consolidar um projeto afinado com os princípios neoliberais cujo foco central é a desobrigação do Estado de suas responsabilidades ao mesmo tempo em que pactua com o aligeiramento e o barateamento da formação das novas gerações.

Inserida em nossa trajetória docente, desenvolvemos essa pesquisa que analisou o tema das Políticas de Formação de Professores a partir do estudo da Resolução 1 CNE/CP/2002 e do Parecer 009/CNE/CP/2002 os quais se inscrevem no contexto das discussões que se estabeleceram em todo o país acerca do impacto que esses documentos causariam nos projetos de formação de professores, especialmente no que diz respeito à questão da possibilidade de inserção de disciplinas pedagógicas nos currículos, totalizando um quinto da sua carga horária.

O fato de estarmos no interior de uma Universidade e de participarmos deste processo, que ensejou algumas concordâncias e muitas controvérsias, foram condições imprescindíveis para nos inserirmos não somente nas discussões, mas também, para percebermos a necessidade de aprofundamento das questões apresentadas através da proposição desta pesquisa. Ao tentar compreender o cenário das políticas de educação,

buscamos olhar para dentro da instituição em que trabalhamos, para visualizar melhor o processo de reestruturação das licenciaturas, assim como resultados para a formação de professores.

Nessas questões, pautou-se a composição da pesquisa, mesmo em que pesem, as severas críticas que os documentos objetos de nosso estudo possam ter recebido (ou estejam recebendo), presenciamos, por outro lado, um debate sobre as licenciaturas que, envolveu a todos, seja de forma ingênua, no sentido da simples adequação curricular aos desígnios das resoluções, seja na luta indignada daqueles que viram traídos os princípios pelos quais dedicam suas vidas de educadores. São essas questões que estão na base de composição desta pesquisa.

A tese que buscamos construir vai em direção à defesa de um projeto de formação de professores que não esteja restrito ao curso, mas que faça parte de um todo maior representado pelo projeto institucional para que este lhe dê sustentação. Nesse sentido, entendemos que não há viés mais significativo quando se trata de formar o professor. O que deve haver é o compromisso ético com a qualidade em todo o processo, preparando o futuro professor tanto para dar conta dos conteúdos que precisa ensinar quanto das formas de desenvolvê-lo.

Enfim, nosso entendimento sobre o tema parte do pressuposto de que a formação deva contemplar tanto o conhecimento específico quanto o pedagógico, fazendo parte também, do projeto institucional, o projeto do curso, a partir do qual se definam políticas de formação docente da Universidade que nortearão os projetos dos cursos. Foram essas questões e apontamentos que fizeram nascer o problema da pesquisa, as questões norteadoras e os objetivos que nos permitiram desenvolver esse trabalho desencadeado a partir do estudo de três cursos de Licenciatura: Pedagogia, História e Matemática.

## **1.2 Problema, questões e objetivos da pesquisa**

A busca pela essência da formação de professores na Universidade foi a grande motivadora de nossa caminhada enquanto professora e pesquisadora, já que acreditamos que em seu interior podemos contribuir, na preparação dos alunos para atuarem no mercado de trabalho e terem formação humana. Foi justamente esse desejo de ver andando juntas a competência técnica e a ético-política, promotoras da formação humana em sua essência, que fomos em busca de responder o problema que inspirou essa pesquisa, a partir dos objetivos que propusemos quando da construção de nosso projeto de tese. O problema norteador deste

trabalho foi: Quais as tensões e os limites expressos nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico, na formação docente e que desdobramentos essas tensões e limites tiveram nos projetos das licenciaturas da URI?

Consoante ao problema, a análise do fenômeno das políticas de educação, geradoras das políticas de formação de professores partiu do objetivo geral que propôs “Investigar quais as tensões e os limites expressos nas diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente, a fim de compreender os desdobramentos que essas tensões e limites causaram nos projetos das licenciaturas da URI.”

A construção do problema, associada à amplitude e à complexidade do tema em estudo, por sua vez, gerou a necessidade de entendermos profundamente esse processo, o que fizemos a partir de um conjunto de questionamentos que oportunizaram a construção dos instrumentos para a pesquisa teórica e empírica.

As questões que nos acompanharam ao longo desse processo foram:

- De que maneira a Resolução CNE/CP 01/2002 e o PRC/CNE/CP 009/2001, contemplam e tratam o específico e o pedagógico na formação de professores em cursos de licenciatura e como isso se reflete nos projetos das licenciaturas da URI?

- Qual a concepção epistemológica de competência que Resolução CNE/CP 01/2002 e o PRC/CNE/CP 009/2001 apresentam?

- É possível percebermos, nos projetos de formação de professores da URI, tensões ocasionadas por limites impostos pela formação específica e a formação pedagógica?

- Como se apresenta o contexto histórico/político/econômico em que estão inseridas as políticas de formação docente pós LDB No. 9394/96 e qual o papel dos organismos internacionais no âmbito da constituição dessas políticas?

A elas seguiram-se os objetivos específicos:

- Compreender o modo como a Resolução CNE/CP 01/2002 e o PRC/CNE/CP 009/2001 tratam o específico e o pedagógico na formação de professores em cursos de licenciatura, buscando compreender como isso se reflete nos projetos das licenciaturas da URI;

- Conhecer a concepção epistemológica de competência que está explícita na Resolução CNE/CP 01/2002 e no PRC/CNE/CP 009/2001, relacionando-a com o que está proposto nos projetos das licenciaturas da URI;

A confluência desse conjunto de fatores culminou na identificação da experiência de uma Universidade, que a exemplo de outras, revisitou seu projeto de formação de professores, configurando uma experiência local cujas características encontram âncora nos propósitos deste estudo. Trata-se da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Instituição jovem e reconhecida pelo Ministério da Educação no ano de 1992. Seu projeto institucional vem sendo enriquecido a cada ano, já que é constantemente retomado por seus órgãos colegiados e por seus professores, imputando a ela a característica de uma Instituição democrática, cujas decisões emanam dos diferentes espaços em que são estudadas e discutidas as matérias em termos de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação.

As razões explicitadas levaram à composição desta tese cuja autoria foi se constituindo e nos dando condições para tratarmos do tema relacionando-o com a Instituição pesquisada que também é nosso espaço profissional. Esse processo compreendeu muitos momentos de incertezas, dúvidas e inseguranças diante do desafio a que nos propusemos, mas de outra parte, nos estimulou a superá-los em busca dos objetivos propostos.

### **1.3 Organização do trabalho**

A tese ora apresentada está constituída de sete partes seguintes à Introdução. Na primeira parte, que compõe o capítulo 2, descrevemos a *Concepção Epistemológica e os Caminhos Metodológicos* que nortearam a pesquisa. Neste sentido, o estudo ancorou-se nos princípios da dialética a qual ganhou o sentido de uma leitura mais ampla do texto, inserindo-o sempre no contexto que o gerou. Assim, não reduzimos o olhar sobre esses princípios no momento de análise dos dados pesquisados.

O movimento e o diálogo produzidos perpassaram por toda a pesquisa desde seu início. Ao compormos o texto, fomos fazendo de modo a penetrar nos diversos contextos para melhor compreender as tramas que foram se constituindo e que geraram as políticas de formação docente em curso. Coerentemente com o método, a opção pela pesquisa qualitativa constitui-se numa possibilidade que se apresentou como a mais coerente em relação a proposta de investigação que desenvolvemos.

A investigação desenvolveu-se numa Universidade da região Norte do Rio Grande do Sul que trabalha com formação de professores em todas as áreas do conhecimento. Para este trabalho, elegemos três cursos de licenciatura – Pedagogia, História e Matemática - que compuseram o quadro empírico juntamente com os sujeitos envolvidos, compreendendo os coordenadores dos três cursos dos quatro campi da Instituição e os professores dos três cursos,

de um dos campus, totalizando 42 sujeitos convidados a participar da pesquisa, dos quais 25 contribuíram no estudo.

A opção metodológica e a epistemológica foram consequência das construções teóricas que desenvolvemos a partir das quais compusemos o referencial que deu suporte à análise dos dados empíricos.

O primeiro capítulo teórico (capítulo 3) discutiu *Os organismos internacionais e as políticas educacionais*. Nele, trouxemos uma reflexão acerca das influências que instituições como UNESCO, CEPAL e o Banco Mundial exercem em países da América Latina e Caribe, impondo o cumprimento de metas que implicam na construção de políticas públicas de atendimento às áreas social e da educação em troca de financiamentos de projetos. Esse estudo, possibilitou-nos compreender a forte intervenção que tais agências impõem sobre esses países, ao mesmo tempo em que nos surpreendemos como a aceitação aparentemente passiva dessas imposições de parte dos governos. A leitura contextual, que nos deu oportunidade de compreensão dessa realidade, também nos colocou diante da necessidade de buscarmos alternativas contra essa forma hegemônica de entendê-la. Nesse sentido, as políticas construídas, com caráter excludente, nem sempre resultam em melhorias para a educação.

Consequência desse desenho contextual é a composição do capítulo seguinte (capítulo 4), que discute as *Políticas de Educação Pós LDB 9394/96*. Nessa composição teórica, trabalhamos no contexto das reformas ocorridas a partir dos anos de 1990. Nele discutimos a idéia de que as reformas na educação e na formação de professores remetem a temáticas mais abrangentes e nos permitem concluir que as políticas educacionais que anteriormente eram construídas a partir do Estado-Nação, passaram a sofrer a imposição de países com poder de influenciar as agendas globais, através de organismos internacionais como o Banco Mundial. As perdas e ganhos, decorrentes desse fenômeno, terão relação direta com o papel do Estado Nacional, que atua como filtro ou ampliador das políticas globais. Nesse capítulo, apresentamos ainda, a Instituição com a qual dialogamos nessa tese inserindo-a no contexto das reformas e discutindo o processo por ela desencadeado, para a construção de suas políticas de formação docente.

Atentos às proposições das atuais políticas de formação de professores, desenhamos o terceiro capítulo teórico (capítulo 5) “A idéia de competência como nuclear na formação de professores”. Nas Diretrizes, a competência é entendida como elemento central para a formação docente. Nele, explicitamos qual o entendimento de competência que perpassou os documentos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação, em especial o Parecer



009/CNE/CP/2001 e a Resolução que dele se origina 1/CNE/CP/2002; qual o entendimento da comunidade de educadores e suas entidades e qual o nosso entendimento sobre a temática. Nesse sentido, apontamos que, as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica trazem como princípio norteador de sua prática o ensino por competências compreendidas como aquisição de conhecimentos com vistas à ação. Esse modelo pressupõe uma supervalorização da prática. De outra parte, defendemos um outro conceito de competência que se alicerça nos princípios ético-políticos, na práxis envolvendo a dimensão social. Essa proposição de competência, apresentada nas Diretrizes, remete à formação do professor entendida como a aprendizagem de conteúdos que ele irá ensinar, o que limita seus conhecimentos e conseqüentemente empobrece a sua prática.

Fechando nossos referenciais, o capítulo 6 apresenta a temática “Debates e embates: revisitando a trajetória de lutas pela formação de professores no Brasil” no qual fizemos uma retrospectiva do processo de luta dos educadores na defesa da qualidade de sua formação. Refletir sobre as dicotomias, ainda presentes nesse processo, permitiu-nos à compreensão da existência de dois modelos de formação de professores que permanecem sempre em conflito: o modelo dos conteúdos culturais cognitivos, que implica na formação do professor voltada predominantemente para a área específica em que ele irá atuar, aproximando sua formação do bacharelado e o modelo pedagógico-didático, que implica na formação pedagógica, que para além dos conteúdos específicos, trabalha a partir de outra perspectiva que pressupõe compreender o quê, para que, para quem ensinar e como o aluno aprende. (SAVIANI, 2006b).

Essas questões fundantes, remeteram-nos a um estudo sobre os cursos de licenciaturas trabalhados em nossa pesquisa – Pedagogia, História e Matemática, com suas trajetórias e a aprovação das Diretrizes específicas de cada curso. Esse tema foi fundamental no desenvolvimento de nossa pesquisa uma vez que, permitiu-nos compreender melhor em que bases se fundaram os projetos dos cursos hoje existentes na Universidade.

Os temas referidos nos serviram de suporte teórico para que pudéssemos analisar os dados empíricos que vêm discutidos no último capítulo, intitulado “Uma proposta de Diretrizes institucionais para as licenciaturas: revisitando o contexto educacional atual à luz da análise dos dados empíricos”, no qual apresentamos nossas principais leituras, interpretações e análises a partir das questões que nortearam os questionários e as entrevistas desenvolvidas junto a professores e coordenadores de curso.

Finalizando essa pesquisa, apresentamos as Considerações Finais, escritas a partir da recuperação do projeto de investigação e das principais constatações que esse estudo nos permitiu fazer. Identificamos novos horizontes que poderão contribuir com o processo de

aperfeiçoamento do projeto dos cursos de licenciatura da Universidade e apontamos para novas possibilidades de pesquisa, pois é um tema que parece longe de chegar ao fim. Nesse sentido, nos reportamos à epígrafe que nos indica a inexistência de verdades únicas e a possibilidade de estarmos sempre abertos a novos pontos de vista, considerando que o tempo é dialético.

## 2 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos (MARQUES, 2001).

### 2.1 Concepção epistemológica da pesquisa

Método é uma palavra que provém do grego – *methodos* – *meta*: através de, por meio de; e *hodos*: caminho, via. Assim, a utilização de um método pressupõe seguir um caminho através do qual buscamos atingir um certo objetivo. “O método é, portanto um instrumento racional para adquirir, demonstrar ou verificar conhecimentos” (CHAUÍ, 1997, p.157). Configura-se como necessário uma vez que o erro, a ilusão, o falso, a mentira, rondam o conhecimento, interferem na experiência e no pensamento, faz-se necessário o método, pois são pelas regras e procedimentos que o pesquisador afere e controla todos os passos que realiza no caminho da compreensão daquilo que busca pesquisar.

Paschoal (2001) afirma que, em Ciências Humanas, não se pode dissociar uma tese de sua explicitação, o que permite assegurar que doutrina e método não constituem elementos isolados e que uma idéia, para existir e tornar-se pública, não pode prescindir de um método. “Em uma dissertação, tem-se por um lado, uma tese que se movimenta, explicitando-se por meio de um método e, por outro, um método em ação que sendo praticado permite que a tese exista.” (Id., p.2).

Esse é o sentido que damos ao método em nossa investigação, ou seja, não como tendo uma relação linear com os dados resultantes da pesquisa empírica, nem tampouco como elemento utilizado para mera interpretação dos textos produzidos, mas uma possibilidade de diálogo com o tema proposto buscando dar a ele um rumo, uma significação.

Assim, o nosso olhar para a realidade enseja sempre o movimento entre a temática que estamos construindo e o método que nos auxilia a compreendê-la, já que este pressupõe a forma que escolhemos para olhar o contexto pesquisado, revelando-se num fio condutor que nos permitiu a aproximação do espaço empírico e epistemológico da pesquisa que culminou com a construção da tese.

O método ganha sentido na medida em que contribui com essa dinâmica de ler e reler a realidade, buscando, em sua constituição complexa, compreender as contradições que dela resultam e que são imprescindíveis para a transformação dessa mesma realidade.

Em nossa tese, o método baliza-se pelos princípios da Dialética, uma vez que entendemos que eles ensejam o espaço em que os conflitos, as contradições, o movimento e a vida se fazem presentes em todos os meandros empíricos e epistemológicos que constituem o tema estudado. Ainda, promovem a necessária e imprescindível relação entre os sujeitos envolvidos na investigação e o contexto em que estão inseridos com todas as nuances e implicações que isso possa sugerir.

Ao longo da história, diferentes métodos têm conduzido o caminho para o conhecimento, mas foi a partir da modernidade (séc. XVII) que a necessidade de definição de um método tornou-se maior uma vez que “o sujeito do conhecimento não sabia se poderia alcançar a verdade” (CHAUÍ, 1997, p.158). Galileu acreditava que o método matemático deveria ser usado em todos os conhecimentos da Natureza. Descartes vai além de Galileu, afirmando que um só e mesmo método deveria ser empregado pela Filosofia e por todas as ciências. Desta forma “conhecer seria ordenar e encadear em nexos contínuos as idéias referentes a um objeto e tal procedimento deveria ser o mesmo em todos os conhecimentos porque esse é o modo próprio do pensamento seja qual for o objeto a ser conhecido” (Id., p.159).

Os filósofos e cientistas do final do século XIX também concordavam com a idéia de que um único método deveria ser seguido. O que movia suas crenças não era tanto a possibilidade de ordenamento interno das idéias, mas a existência da causalidade ou a explicação causal de todos os fatos, fossem eles naturais ou humanos.

Esse modelo de ciência retrata uma lógica formal em que a valorização da experiência e a verificação do conhecimento, via sentidos, se sobressaem a qualquer possibilidade de ação dos sujeitos. A razão foi a grande inspiradora da leitura que se fazia da realidade.

Para a lógica formal, o novo é o que necessariamente deveria acontecer, sendo postos os antecedentes causais; por isso todo acontecimento natural, e com mais forte razão toda criação intencional do novo, supõem exatamente a ausência de contradição, a concordância do efeito com a causa, de acordo com a lei imutável que os liga. Daí a rigor não haver nada de “novo”, porque aquilo que se presume tal, na verdade está contido na determinação causal previsível e invariável que o trouxe a tona da realidade. O ser ou o fato que surge não é entendido como determinado por contradição com a realidade anterior, mas exatamente em

sentido oposto, como um processo que se resume numa seqüência de necessidades, numa continuidade de transições regulares e tranqüilas (PINTO, 1979, p. 187-188).

Pinto (Id.) parece traduzir de forma clara o que esse modelo científico quer representar: a fragmentação da história, a absolutização dos conceitos e uma realidade dada e imutável. Nossa idéia de pesquisa contraria essas questões. O mote propulsor de nossa investigação traduz-se, exatamente, na possibilidade que o tema proposto nos deu de trabalharmos com o movimento da história, olhando para nosso problema não de forma isolada, mas de modo a compreendê-lo no interior de um contexto em constante movimento, em permanente processo de mudança e passível de questionamentos.

Este sentido linear que nega a contradição enquanto aspecto objetivo da realidade, a reconhece somente de modo formal no sentido da oposição entre conceitos, formas e juízos, devendo ser eliminada para o bom andamento dos procedimentos inferenciais (PINTO, 1979).

A forma de ver o mundo, anteriormente expressada, denota a linearidade da história e não o seu movimento, o que contribui de forma definitiva para a compreensão fragmentada e aparentemente neutra da ciência, pois ao pesquisador cabe tão somente exprimir a realidade e não julgá-la. A idéia remete a razão instrumental que nasce quando os sujeitos do conhecimento decidem que conhecer é dominar e controlar a natureza e os seres humanos. Nesse sentido, “na medida em que a razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração” (CHAUÍ, 1997, p. 283).

A partir desse prisma, reforçamos ainda mais nossa contrariedade em relação a esta forma de vislumbrar a pesquisa. Os encaminhamentos feitos, ao analisarmos os dados que se originaram na realidade pesquisada, conduziram-nos a olhar para esta realidade a partir do movimento da história, já que os dados, por si só, não fazem sentido. Eles ganham notoriedade no âmago de um espaço que o condiciona e que é por eles condicionado. Se nos reduzirmos tão somente a traduzir os dados coletados perderíamos toda a riqueza que os compõe, já que não acreditamos na apregoada neutralidade da ciência, como queriam nos fazer entender os propagadores da razão instrumental.

Esse desejo de dominação e poder impossibilita o necessário distanciamento do problema a ser conhecido para compreendê-lo em sua essência, a leitura que se faz sobre ele é linear por constituir-se na busca de verdades universais e inquestionáveis. Nesse olhar, o homem constitui-se como um ser não histórico, imerso numa sociedade de poucas mudanças, inserido numa história sem movimento, sem contradições.

O modelo de ciência em tela, embora ainda presente na pesquisa em algumas áreas do conhecimento, parece não dar conta de contemplar e responder as indagações propostas pelo problema que nosso campo investigativo enseja.

O objetivo que nos propusemos “Investigar quais as tensões e os limites expressos nas diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente, a fim de compreender os desdobramentos que essas tensões e limites tiveram nos projetos das licenciaturas da URI”, pôde ser respondido a partir do modo como compreendemos que deva se desenvolver a pesquisa, ou seja, o fazendo para além dos textos legais. Do contrário, poderíamos ter incorrido na possibilidade de termos sido formalistas e acríticos, já que trouxemos, recorrentemente, para o epicentro da análise, esses textos que, por si, são por vezes áridos e até tediosos. Ao contrário, quando conseguimos olhá-los de modo crítico, vimos que eles constituem um espaço privilegiado em torno do qual podemos proceder a uma séria análise do campo constitutivo das políticas de educação.

O foco de nossas discussões foram as políticas de formação de professores, envolvendo de modo mais aprofundado o Parecer 009/CNE/CP/2001 e a Resolução 01/CNE/CP/2002<sup>1</sup> e as conseqüências desses documentos no contexto da formação docente no Brasil. Esse tema, por ele mesmo, nos coloca diante de um processo nada linear. Pelo contrário, ele enseja a multiplicidade de acontecimentos históricos que não podem ser examinados sem que se considerem suas contradições.

Se limitarmos nosso olhar aos textos legais, que vimos discutindo ao longo da pesquisa, poderemos incorrer na possibilidade de olhar somente do ponto de vista de um ideal, em detrimento do real, “tomando o dever ser pelo ser, a norma pelo fato” (SAVIANI, 2007e, p.176). O interesse, no entanto, é privilegiar uma análise crítica, tanto da legislação (envolvendo as políticas de formação docente), quanto dos processos formativos que dela resultaram.

Para tal, buscamos âncora nas palavras de Saviani que nos ajuda a melhor elucidar a forma como pretendemos olhar para nossa pesquisa pois “[...] para compreender o real significado da legislação não basta ater-se a letra da lei: é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas.” (Id, Ibid).

---

<sup>1</sup> A Resolução 01/CNE/CP/2002 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Parecer 009/CNE/CP/2001 é o que fundamenta a proposta das Diretrizes Para a Formação de Professores.

Atualmente, a partir da fenomenologia de Husserl e com o estruturalismo<sup>2</sup> considera-se que cada campo do conhecimento deva ter seu próprio método que é determinado pela natureza do que se quer vir a conhecer, pela forma como o sujeito do conhecimento pode aproximar-se desse objeto e pelo conceito de verdade que cada esfera do conhecimento define para si própria. No caso específico das ciências humanas (espaço onde nos localizamos e no qual inserimos esta pesquisa), o método de compreensão e interpretação do sentido das ações, das práticas, dos comportamentos, entre outros é o que precisa ser conhecido, porque seus objetos são exatamente as significações ou os sentidos dos comportamentos, das práticas e das instituições realizadas ou produzidas pelos seres humanos (CHAUÍ, 1997).

A forma como está posto nosso problema, por si só, já enseja um modo de ler a realidade que vai muito além de um olhar linear. Nossa opção vislumbra o homem histórico, situado, contextualizado, construtor de conhecimentos, que vive o movimento dinâmico da história com suas contradições e verdades relativizadas.

A possibilidade de múltiplos olhares sobre o tema investigado nos remete à Dialética enquanto procedimento de compreensão das contradições que se dão no interior dos processos históricos. Para falarmos de políticas educacionais, por menor que seja o recorte que façamos, sempre estaremos olhando a partir do curso da história. Nesse curso, a Dialética nos ensina primeiro a compreender a natureza contraditória do processo geral da realidade e depois que, em função desta natureza contraditória, todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo (PINTO, 1979).

Conforme Haguette (1990, p.13),

[...] a dialética revela não somente uma exigência normal do pensamento – a apreensão do condicionado – mas ainda o fato de que todo pensamento se desenvolve necessariamente na contradição, que seu dinamismo interno consiste na busca de uma totalidade, a qual pelo menos no domínio do conhecimento, ele não pode alcançar.

O autor ainda nos traz a idéia de que “[...] é o movimento da coisa enquanto se exprime conceitualmente” (Id., p. 14), tendo no diálogo que incorpora as razões do outro, sua gênese. Ajudar os sujeitos a se libertar das verdades únicas, dos pré-conceitos é, portanto, função da Dialética, que reconhece a infinitude e a inesgotabilidade do movimento do real. “A Dialética de nossos dias se dialetiza a si própria: se relativiza por meio da atenção que é capaz de conferir as objeções alheias e as dúvidas que lhe vem de fora” (Id., p.8).

---

<sup>2</sup> A esse respeito consultar: CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1997. A autora aborda a questão no Capítulo 4 que trata das Ciências Humanas.

Em nossa pesquisa, a Dialética ganhou o sentido de uma leitura mais ampla do texto, inserindo sempre no contexto que o gerou. Assim, não reduzimos o olhar sobre os princípios dialéticos ao momento de revelação dos dados pesquisados. O movimento e o diálogo que ela produziu perpassou todo o texto desde seu início, pois, ao compormos esta tese, fomos fazendo de modo a penetrar nos diversos contextos para melhor compreender as tramas que neles foram se constituindo. Novamente reforçamos que, ao acreditarmos na inseparabilidade entre texto e contexto, buscamos permanentemente nessa pesquisa o movimento, a contradição, o diálogo e não a resposta absoluta reveladora de verdades incontestáveis.

Dessa forma, dentre as várias possibilidades que temos de dar respostas às questões desencadeadas pelo sujeito, nenhuma resposta pode ser dada sem que se considere a história, “[...] entendida como o processo de mudanças, na qual se tem o devir, por meio do conflito dos contrários, gerando sínteses e novos conflitos e, na qual se revela o sujeito do processo de mudanças”. (PASCHOAL, 2001, p.6).

De fato, propusemos este olhar que parte dos princípios dialéticos em relação à realidade a ser estudada, enquanto fio condutor para compreensão relacional das contradições existentes e inerentes ao contexto pesquisado. Demo (2002) nos ensina que a Dialética talvez seja a única metodologia que desconfia de si própria, já que “em cada aplicação ela se aplica e se liquefaz” (p. 182). Ainda, segundo o autor, “não foge de toda a formalização que todo o tratamento científico implica, mas não se basta com ela, desconfia dela, considera-a apenas modelagem aproximativa” (Id.). Nesse sentido, todo o texto dialético traz em si o desafio de interpretar a realidade contraditória sem ser contraditório.

É, pois, através dos princípios da Dialética que buscamos compreender as perplexidades e complexidades que perfazem a formação do professor. A Dialética, no dizer de Chizzotti, “valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo, a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens”. (CHIZZOTTI, 2001, p. 80).

Relembrando Saviani (2007e), texto e contexto são duas faces da análise de dados que dão sentido uma a outra. Desse modo, ao analisarmos o Parecer 009/CNE/CP/2001, a Resolução 01/CNE/CP/2002 e os documentos produzidos pela Instituição com a qual estamos dialogando em nossa pesquisa, com o fim último de respondermos ao nosso problema de pesquisa, não podemos fazê-lo em separado do contexto que os gerou. Foram, pois, nossas percepções acerca dos antagonismos gerados no interior do processo e as contradições deles emanadas que permitiram a compreensão do contexto e, como não poderia deixar de ser, do



problema inicialmente proposto, das questões de pesquisa, enfim dos nossos objetivos iniciais.

Dentro desta trama, que sustenta nossa opção metodológica, a pretensão foi olhar para dentro de nossa própria trajetória, uma vez que somos propositores da pesquisa, ao mesmo tempo em que somos sujeitos do fenômeno a ser pesquisado, porque participamos do processo de sua construção e de sua concepção. Ao ser constituído o projeto de formação de professores da URI, vivenciamos as contradições próprias de uma construção coletiva. Nosso propósito, nessa etapa, foi conseguirmos nos distanciar do objeto para olhá-lo como investigador e não mais do sujeito que o constituiu, vemos outras e novas contradições, para entendermos aquelas que nosso olhar não conseguiu captar, nos ditos e nos não ditos<sup>3</sup>.

## **2.2 Concepção metodológica da pesquisa**

Podemos conceber metodologia como o caminho do pensamento e da prática exercida, na abordagem da realidade, a qual implica um conjunto de procedimentos organizados, utilizados na pesquisa para aproximarmos o campo empírico e epistemológico, a realidade que estamos investigando e os sujeitos nela envolvidos, enquanto meios para o estabelecimento de um diálogo permanente entre eles.

A mediação que possibilita o diálogo é feita a partir de instrumentos que permitem conhecer a realidade contextual em estudo e os atores nela inseridos. Para tal, o espaço a ser investigado precisou ser claramente definido, já que não podemos, em uma única pesquisa, esgotar a totalidade da área que despertou nosso interesse investigativo. Assim, a temática eleita teve, necessariamente, que ser submetida a um recorte mais concreto e preciso do assunto, o que nos permitiu responder melhor ao problema suscitado.

A pesquisa que gerou a presente tese foi desenvolvida em uma Universidade, envolvendo três cursos de licenciatura (Pedagogia, História e Matemática) tendo como sujeitos pesquisados coordenadores e professores dos cursos com os quais interagimos. A investigação buscava responder ao problema “De que maneira a Resolução CNE/CP 01/2002 e o PRC/CNE/CP 009/2001 contemplam e tratam o específico e o pedagógico na formação de professores em cursos de licenciatura e como isso se reflete nos projetos das licenciaturas da URI?”

---

<sup>3</sup> Ao nos inserirmos no contexto da pesquisa, não o estamos fazendo no intuito de desenvolvermos uma pesquisa participante, mas no sentido de um olhar crítico do espaço em que atuamos, tomando dele o distanciamento necessário para que possamos captar melhor o real, vendo o texto dentro do contexto em que ele é gerado.

Conforme já anunciamos desse problema, originaram-se questões de pesquisa que possibilitaram uma leitura mais profunda da realidade em estudo, as quais buscamos compreender e responder tendo como ponto de partida os objetivos específicos que as complementavam.

As perguntas foram as seguintes:

A primeira questão: Qual a concepção epistemológica de competência que Resolução CNE/CP 01/2002 e o PRC/CNE/CP 009/2001 apresentam?

Na seqüência nos perguntamos: É possível percebermos, nos projetos de formação de professores da URI, tensões ocasionadas por limites impostos pela formação específica e pela formação pedagógica?

Por fim, nos questionamos: como se apresenta o contexto histórico/político/econômico em que estão inseridas as políticas de formação docente pós LDB 9394/96 e qual o papel dos organismos internacionais no âmbito da constituição dessas políticas? <sup>4</sup>

### 2.2.1 A pesquisa qualitativa

O aprofundamento teórico de nossa pesquisa nos auxiliou a tomarmos uma decisão quanto aos caminhos metodológicos que melhor situariam o objeto de pesquisa, permitindo-nos compreendê-lo com maior propriedade e olhá-lo a partir de diversos pontos de vista, bem como, auxiliou-nos a enxergarmos com maior clareza o problema a que nos propomos investigar. A partir das leituras, passamos a ter, também, o desejo de que nosso tema seja ponto de partida de outros estudos, vivenciando o espírito dialético em sua essência. Marques (2001) nos fez acreditar que vale, por vezes, muito mais nossa criatividade e persistência na construção de um projeto minimamente coerente, do que o resultado, insuficiente e imperfeito, fruto de nossas limitações humanas.

O referido autor muito bem colocou que “na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos.” (Id., p.114). Desse modo, ao definirmos a metodologia a partir da qual iríamos direcionar o olhar sobre o tema em estudo, valemo-nos dos princípios da Dialética como pano de fundo da compreensão do tema e de suas contradições. Assim, a investigação que realizamos, por ser perpassada pelo estudo teórico e por abordagens práticas da formação do professor numa inter-relação permanente, ensejou uma pesquisa qualitativa, considerando o contexto do fenômeno social estudado em que a

---

<sup>4</sup> As questões desenvolvidas junto aos nossos sujeitos de pesquisa encontram-se em anexo.

prática a ser analisada, aliada à possibilidade de redimensionar o conhecimento que construímos a partir da realidade pesquisada, permitiu-nos a reconstrução do conhecimento.

Essa idéia busca sustentação em Chizzotti (2001, p. 104), quando diz: “A pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisadores dos seus problemas e das contradições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los.”

A pesquisa qualitativa constitui-se, pois, em uma possibilidade que se apresenta como mais coerente em relação à proposta de investigação que pretendemos desenvolver. Isso, porém, nesse caso em particular, de forma alguma torna excludente a dimensão quantitativa que, devidamente refletida, tem um papel importante no contexto pesquisado. Sem dúvida, a definição metodológica foi importante, pois, nos ajudou a desenvolver a investigação de modo mais organizado, não tendo sido, jamais, um espaço controlador que pudesse ter impedido o avanço do trabalho e a aventura de experimentar nossos limites e de inventar novos rumos que pudessemos dar a ela.

No caso específico desta investigação, o desenvolvimento da pesquisa de enfoque qualitativo foi a que coube melhor às finalidades que nos propusemos desenvolver, já que na pesquisa quantitativa nossa intenção de compreensão do processo e de busca das contradições seria difícil de realizar. A pesquisa qualitativa tem sido cada vez mais utilizada pelos pesquisadores da área da educação. Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 2004, p.11-13) discutem o seu conceito a partir de cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, são elas: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e, por fim, e) a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

As características propostas pelos autores revelam grande proximidade com o espaço empírico de nossa pesquisa já que, por conta do tema que nos propusemos investigar estivemos em contato direto e prolongado com o ambiente e com a situação pesquisada, ocorrendo, por isso, um intensivo trabalho de campo. Essa inserção mais próxima do campo investigado permitiu que fossem percebidas as circunstâncias particulares em que o objeto pesquisado se inseria, possibilitando-nos compreendê-lo melhor.

Também, uma coleta de dados cujos materiais são, predominantemente descritivos, como é o caso da nossa, é rica em descrições de situações e acontecimentos, incluindo

transcrições de entrevistas e depoimentos, sendo que todos os dados da realidade são considerados muito importantes. Dessa forma, “o pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (LÜDKE e ANDRÉ, 2004, p.12).

Ao considerarmos importantes todos os dados da realidade, sem dúvida estamos dando uma importância muito maior ao processo do que ao produto, ou seja, o interesse que tínhamos enquanto pesquisadores estava muito mais focado em compreender como determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas do que, propriamente, verificar quantas vezes ele aconteceu. Isso nos levou a mergulharmos na complexidade do real, buscando elucidá-lo. Da mesma forma, nos conduziu a buscarmos a perspectiva dos participantes, sua maneira de encarar as situações focalizadas, o que ajudou a iluminar o dinamismo interno das situações, muito difíceis de serem captadas por um observador externo que não vivencia o processo em seu cotidiano.

Todas essas etapas ensejaram uma análise dos dados obtidos pela empiria que privilegiou não a mera comprovação de hipóteses previamente definidas (o que não foi o caso), já que, o estudo foi se delineando no seu curso, quando questões que inicialmente foram postas de forma muito ampla, foram se tornando mais diretas e específicas, no decorrer do trabalho e, em especial, próximo ao seu final.

A pesquisa qualitativa, nessa perspectiva, conseguiu mudar com sucesso, a simples equiparação da pesquisa social com a metodologia quantitativa, tendo reaberto um espaço para uma visão menos dogmática a respeito de assuntos metodológicos (BAUER e GASKELL, 2002). Os mesmos autores indicam:

A implicação, então, da tipologia de interesses do conhecimento de Habermas é que nós podemos considerar que o potencial crítico de diferentes metodologias de pesquisa, *sui generis*, não é importante no que se refere às discussões apresentadas nos capítulos que seguem. A prontidão dos pesquisadores em questionar seus próprios pressupostos e as interpretações subseqüentes de acordo com os dados, juntamente com o modo como os resultados são recebidos e por quem são recebidos, são fatores muito mais importantes para a possibilidade de uma ação emancipatória do que a escolha da técnica empregada (Id., p. 35).

Sem darmos valor extremado à técnica, mas também sem deixarmos de reconhecer sua importância na condução da investigação, nos valem basicamente dos seguintes métodos de coleta de dados, os quais têm suas bases na pesquisa qualitativa: a observação participante, a entrevista individual, o questionário, a análise documental e a construção de categorias de

análise. Os instrumentos escolhidos ganharam sentido quando da definição do campo de pesquisa e dos sujeitos com os quais interagimos. Nesse sentido, o campo a ser pesquisado foi concebido como o recorte que fizemos, para definir o espaço que representasse a realidade empírica a ser estudada, a partir das concepções teóricas que fundamentam o tema a ser investigado.

É importante lembrarmos que, um dos momentos mais difíceis e complexos da pesquisa foi o da entrada no campo, já que, para além de um espaço de pesquisa, o campo investigado é, também, nosso espaço profissional. Nesse sentido, vários podem ser os obstáculos que tendem a inviabilizar a pesquisa. Esse fato exigiu que fôssemos muito cuidadosos, especialmente em dois sentidos: primeiro, em estabelecermos o distanciamento necessário do nosso cotidiano para que pudéssemos ler o que nele acontecia de modo a conseguirmos estranhar o familiar, duvidar do óbvio, estarmos abertos para o imprevisível, para o inesperado. Isso exigiu disciplina e reflexão permanentes não somente durante as entrevistas e a leitura dos questionários, mas também, e especialmente quando das observações. Muitas vezes temos uma tendência a interpretarmos os fatos sem refletir com maior calma e profundidade sobre eles. Em segundo lugar, no momento da análise, propriamente dita, dos dados obtidos, o cuidado foi para que não fossemos parciais na sua leitura e interpretação, não vendo neles as nossas crenças e concepções como camisas de força para uma análise mais profunda.

### **2.3. O campo empírico e os sujeitos da pesquisa**

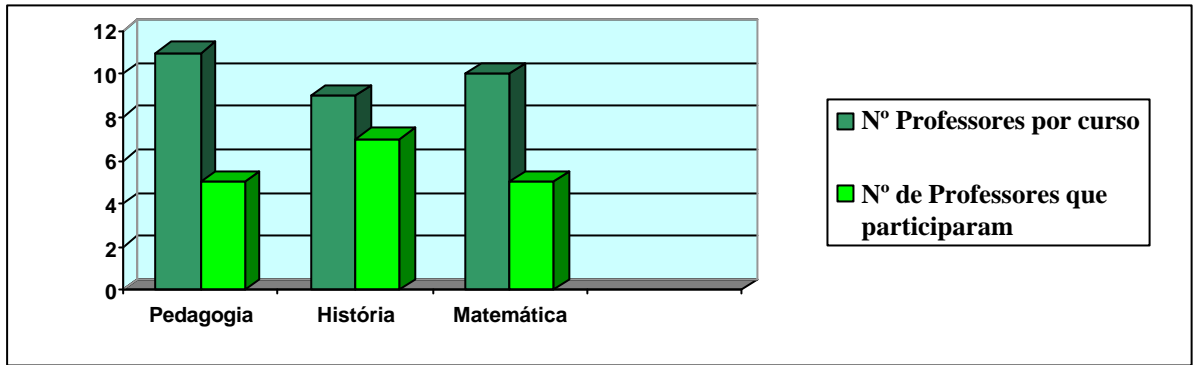
Um dos aspectos mais significativos da pesquisa, para além do conhecimento teórico construído a partir da pesquisa bibliográfica, foi a definição do espaço de atuação empírico e, juntamente com ele, a escolha<sup>5</sup> dos atores que foram protagonistas nesta investigação, nos permitindo uma compreensão mais ampla do texto a partir do contexto específico que buscávamos analisar. Para tal, dentre os nove cursos de licenciatura que a Instituição estudada possui (não incluindo aqui suas habilitações), optamos por trabalhar com um terço desse total, ou seja, três cursos.

---

<sup>5</sup> Gaskell (2002) nos chama atenção para o fato de que na pesquisa qualitativa devemos empregar explicitamente o termo “seleção”, quando nos referimos aos sujeitos que farão parte da investigação, já que o termo mais usual “amostragem”, reporta muito às pesquisas de opinião onde, a partir de uma amostra estatística sistemática da população, os resultados podem ser generalizados dentro dos limites específicos de confiabilidade. Segundo o autor, a finalidade da pesquisa qualitativa “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. (p.68).

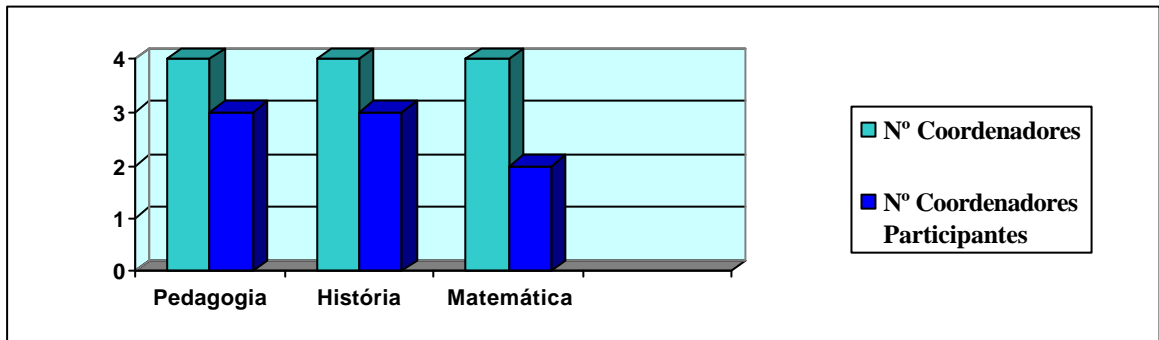
Uma vez definido o número de cursos, que envolveríamos em nosso estudo empírico, foi preciso estabelecer quais seriam eles. Nesse sentido, a escolha que fizemos tomou por base três critérios que consideramos importantes, senão fundamentais, enquanto possibilidade de desenvolver a investigação pretendida, que foram: ser uma licenciatura, a atuação da pesquisadora como docente, naquele momento, em três desses cursos e as áreas do conhecimento às quais eles estão vinculados dentro da estrutura constitutiva da Universidade. Desse modo, optamos pelas Licenciaturas em Pedagogia, História e Matemática. Todos os três são cursos de licenciatura, oferecidos nos quatro campi da IES; em todos estávamos atuando, como docente, no momento em que desenvolvemos a pesquisa (e continuamos ainda hoje) e, por fim, eles pertencem a dois campos do conhecimento bastante distintos (se considerarmos a forma tradicional em que sempre foram divididas as Ciências): as Ciências Humanas (caso da História e da Pedagogia) e as Ciências Exatas e da Terra (caso da Matemática). Assim, via de regra, estávamos adentrando nas ditas humanidades e nas ciências “duras”.

Definidos os cursos, precisamos fazer um recorte nos atores que contribuiriam com a pesquisa. Considerando que a instituição em tela possui quatro campi e que os três cursos são oferecidos em todos eles, optamos por trabalhar com duas categorias de sujeitos: os coordenadores e os professores. Esta definição, porém, não se esgotava aqui. Foi preciso definir se trabalharíamos com a totalidade dos coordenadores (um total de doze, sendo três em cada campi, um para cada curso) e dos professores (os quais são contratados por campus e, embora pertençam ao quadro da Universidade, trabalham em espaços geográficos específicos). Dada a complexidade do universo, optamos por trabalhar com a totalidade dos coordenadores (doze) e com uma seleção de professores, escolhendo para tanto, o grupo mais próximo da pesquisadora, para que pudéssemos efetivar a observação que a pesquisa propunha. As figuras abaixo ilustram o total de participantes de nossa pesquisa. Embora não pareça um grupo muito grande, ele é representativo dos cursos.



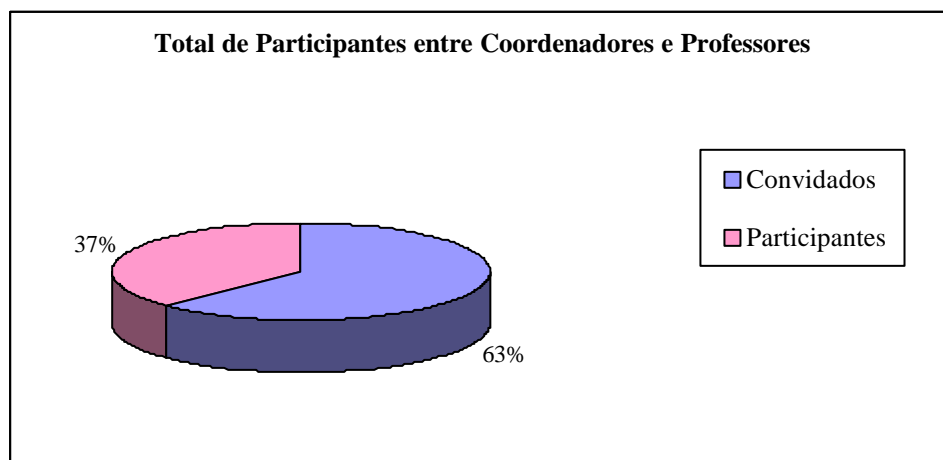
**FIGURA 1 – GRÁFICO DOS PROFESSORES DOS CURSOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Nota: Gráfico elaborado pela autora



**FIGURA 2 – GRÁFICO DOS COORDENADORES DOS CURSOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Nota: Gráfico elaborado pela autora



**FIGURA 3 – GRÁFICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ENTRE PROFESSORES E COORDENADORES**

Nota: Gráfico elaborado pela autora

É importante esclarecermos que a Instituição em estudo é estruturada da seguinte forma:

- Reitoria (composta por Reitor/a e três Pró-Reitores – Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Administração);
- Direções de Campus (compostas por três Diretores em cada unidade – Diretor/a Geral, Diretor/a Acadêmico/a e Diretor/a Administrativo/a);
- Departamentos (composto por oito Departamentos que congregam áreas afins: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias e Ciência da Computação, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes);
- Coordenações de Curso (em cada campi há um Coordenador/a para cada curso oferecido naquele local).

Para este trabalho, interessam as ações dos Departamentos e Coordenações de Curso, uma vez que a eles estão vinculadas as discussões que resultaram nos currículos atuais dos cursos em estudo, a partir do que determinam a Resolução CNE/CP 02/2002 (mote principal de nosso estudo) e a Resolução CNE/CP 01/2002 (com a qual não estamos trabalhando neste momento). Assim, aos departamentos cabe a organização didático-científica e administrativa, integrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão de áreas afins do conhecimento e respectivos docentes e discentes, sendo administrado pelo Colegiado de Departamento e pela Chefia de Departamento (Art. 11 do Regimento Geral). O Colegiado de Departamento reúne-se ordinariamente, no mínimo a cada sessenta dias, cabendo a ele, entre outras atribuições, “propor cursos de graduação, cursos sequenciais, projetos pedagógicos respectivos, vagas, bem como suas reformulações.” (Inciso III do Art. 45 do Estatuto). Ao chefe de Departamento, cabe entre outras funções, superintender as atividades do Departamento no âmbito da Universidade, convocar e presidir as reuniões do colegiado do Departamento; articular-se com os Coordenadores de área do conhecimento; entre outros (conforme Art. 47 do Estatuto). No caso do período em estudo, em que foram construídos os novos currículos dos cursos, as reuniões chegavam a ser quinzenais, em alguns casos.

Os colegiados de curso, são constituídos pelo Coordenador de Curso, pelos professores que ministram disciplinas no curso e por representação estudantil. Ao colegiado do curso, compete, entre outros, sugerir modificações no currículo do curso; sugerir modificações nas ementas e no conteúdo programático que constituem o currículo pleno do curso (Arts. 50 e 51



do Estatuto). Ao coordenador eleito cabe, entre outros, convocar e presidir as reuniões do colegiado do curso (Art. 53 do Estatuto).

Dadas as atribuições e funções, tanto dos Departamentos quanto dos Colegiados dos Cursos, é possível percebermos a importância dessas duas instâncias da Universidade no processo de discussão e reconstrução dos currículos, uma vez que todas as reuniões e momentos de discussão envolviam ou parte ou a totalidade dos professores. A descrição acima objetiva exatamente vermos que, embora os cursos funcionem em espaços geográficos distintos, os currículos são únicos e são construídos a muitas mãos, envolvendo o grupo docente que atua no curso, os representantes discentes e o colegiado de Departamento que além de acompanhar o trabalho dos Coordenadores, lhes dá o suporte necessário para que possam atuar, construir, reformular, enfim, desenvolver sua gestão sobre os cursos.

Assim, ao escolhermos uma representatividade de docentes para participarem de nossa pesquisa, estamos trazendo o resultado de opiniões discutidas e acordadas quando da necessidade de tomadas de decisões sobre o curso. É importante deixarmos claro que não houve unanimidade de pensamento entre os docentes, nem decisões pacíficas foram tomadas. As reuniões, em que se discutiram os rumos dos cursos, sempre foram povoadas por divergências de pontos de vista, por discordâncias e, também, por acordos que acabaram por resultar nas decisões finais, no currículo existente, tudo isso dentro de um processo, como já dissemos, por vezes, bastante conflituoso, por um lado, mas enriquecedor, por outro.

O mais importante é que essas mesmas divergências que afloraram no decorrer do processo, também parecem ter se evidenciado no momento em que realizamos nossa pesquisa, o que nos deixa seguros de que o recorte empírico tem representatividade no que se refere às idéias que circulam nos diferentes cursos entre os diversos professores.

Também importante esclarecer que o corpo docente existente quando da aprovação dos currículos hoje em andamento, permanece praticamente idêntico. Fato um pouco diferente ocorreu com os coordenadores dos cursos, já que, por ocasião das eleições, alguns deixaram os cargos. Entendemos que este fato não prejudica a pesquisa, já que o coordenador deve ser um dos docentes do curso, eleito por seus pares e pelos acadêmicos, o que nos leva a crer, que em maior ou menor grau de participação, todos eles estiveram inseridos no processo e não apresentaram maiores dificuldades em responder as questões propostas pelo roteiro a eles apresentado.

### 2.3.1 Observação participante

A observação participante é uma técnica de pesquisa que se desenvolve através da participação e do contato direto do pesquisador com o fenômeno que pretende estudar, tendo como propósito, obter informações sobre a realidade dos sujeitos da pesquisa no interior do contexto onde a investigação está sendo desenvolvida, permitindo ao observador estabelecer uma relação face a face com as situações e pessoas que pretende observar.

Conforme Denzin (apud LÜDKE e ANDRÉ, 2004, p. 28) “a observação participante é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação, a observação direta e a instrospecção.” As autoras (Id., Idid.) reforçam esta idéia dizendo: “É uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”.

Assim, a observação tem papel importante na construção de saberes quando é posta a serviço do problema de pesquisa, com objetivos claramente explicitados e rigor que permitem a compreendê-lo mais claramente. A utilização da observação como instrumento de pesquisa implicou a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa de nossa parte. Preparar a observação significou determinar com antecedência “o quê” e “como” observar.

De acordo com Becker & Geer (apud Gakell, 2002), a observação participante é a forma mais completa de informação sociológica por três motivos principais: o entrevistador nem sempre compreende em sua plenitude a linguagem local; o entrevistado ao ser indagado pode omitir detalhes importantes para a pesquisa e, também, o olhar do entrevistado pode estar vendo as coisas sob lentes distorcidas e, por isso, fornecer uma versão que seja enganadora e impossível de ser testada ou verificada.

Nesse caso, o que pretendíamos observar eram os encontros promovidos pela instituição (seja por iniciativa da Pró-Reitoria, dos Departamentos ou das Coordenações de Curso), tendo em vista perceber as diferentes falas, os argumentos, as aceitações ou não sobre a proposição feita pelas diretrizes para a formação de professores da Educação Básica. Além disso, nosso interesse era ver como as divergências de opinião apareciam nas discussões e como eram solucionadas, se eram solucionadas. Enfim, o que queríamos era ter oportunidade de perceber melhor quais eram os conflitos, como se colocavam, tendo em vista que o tema em questão é polêmico e que está distante de ser unanimidade entre as diferentes áreas do conhecimento, conforme poderemos ver mais adiante quando trouxermos os dados obtidos a partir de nossa pesquisa.

A observação participante permitiu que, na condição de pesquisador-observador, nos integrássemos à situação por uma participação direta e pessoal, o que resultou na compreensão do sentido próprio do tema que propusemos investigar e do problema que ele ensejou, de modo ativo, constatando diretamente, “*in loco*” como o mesmo foi se processando. Em nossa pesquisa, a observação foi desenvolvida em todos os momentos em que estivemos em contato com os cursos, seus coordenadores e professores, nas reuniões formais, nas salas de professores, nas reuniões de cursos, nos bate-papos informais, sempre que o assunto vinha à tona, de modo que pudemos estar sempre atentos para os detalhes que não apareceram de forma explícita e perceptível, nem nas entrevistas, nem nos questionários.

### 2.3.2 Entrevista individual

A entrevista pode ser considerada um dos procedimentos mais usuais desenvolvidos no trabalho de campo, já que através dela o pesquisador vai em busca de informações que estão contidas nas falas dos sujeitos pesquisados. Está longe de ser considerada uma conversa despreziosa e neutra, pelo contrário, ela é um meio de coleta de dados que contribui para que conheçamos melhor a realidade e o campo a ser pesquisado.

A técnica de entrevista<sup>6</sup>, foi de fundamental importância para a coleta dos dados necessários à análise do problema que a pesquisa ensejou, tendo sido ao lado da observação um dos instrumentos básicos para a busca dos dados. As autoras Lüdke e André (2004, p. 34) afirmam que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial como o questionário.

Mesmo considerando a vantagem da entrevista para o desenvolvimento da pesquisa, não podemos deixar de lembrar aquilo que nos ensinou Gaskell de que:

Primeiro, o entrevistador não pode aceitar nada como se fosse pacífico. Segundo, ele deve sondar cuidadosamente mais detalhes do que aqueles que o entrevistado pode oferecer em uma primeira pergunta. Terceiro, é através do acúmulo de informações conseguidas a partir de um conjunto de entrevistas que podemos chegar a

---

<sup>6</sup> A entrevista utilizada para a coleta de dados consta em anexo, acompanhada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

compreender os mundos da vida dentro de um grupo de entrevistados. (2002, p. 72-73).

Atentos a esses cuidados que a entrevista exige do pesquisador e dentre as possibilidades e tipos de pesquisa, nossa opção foi pela entrevista individual. Para desenvolvê-la, construímos um conjunto de questões que nos interessavam perguntar aos coordenadores dos cursos, com a finalidade de conhecermos em profundidade seu pensamento sobre o tema em estudo dentro do recorte estabelecido por nossa investigação.

Nossa opção pela metodologia da entrevista individual de profundidade, deve-se, entre outras, por ser essa forma de entrevista uma das mais utilizadas na pesquisa acadêmica, já que se configura como sendo uma tarefa comum em que acontecem a partilha e a negociação de realidades. (GASKELL, 2002). De acordo com o autor, “quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação”. (p. 73-74). Nesse sentido, a entrevista individual nos permitiu explorar com maiores detalhes a visão dos coordenadores sobre o tema proposto, já que, ainda segundo Gaskell, “o entrevistado possui o papel principal no palco”. (p.75).

Cabe salientar que o entrevistador, no momento da aplicação da entrevista precisa estar atento não somente para o roteiro pré-estabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da investigação como também a gestos, entonação de voz, expressões, sinais não verbais, hesitações, comentários feitos no fim da entrevista. Enfim, muitas vezes, o dito vai muito além das palavras, ou melhor, daquilo que foi efetivamente dito. Num trabalho que se propôs a compreender o tema e a captar suas contradições, esse olhar e essa percepção foram fundamentais.

No caso de nossa investigação, realizamos entrevistas com os coordenadores dos três cursos investigados nos quatro campi da IES pesquisada (de um total de doze coordenadores, somente oito se dispuseram a participar da pesquisa, conforme já apontamos anteriormente), tentando conhecer melhor seu posicionamento frente ao tema que estávamos propondo investigar, como também, buscando perceber se concordavam que pudesse haver tensões e limites ocasionados entre a formação para os conhecimentos específicos e a formação que inclui, também os conteúdos pedagógico-didáticos.

### 2.3.3 Questionário

Juntamente com a entrevista, o questionário<sup>7</sup> é uma das formas mais utilizadas para coletar dados, já que através dele podemos atingir pessoas de diversos lugares, pois, ele não exige que estejamos presentes, frente a frente, no momento em que o sujeito da pesquisa estiver interagindo com ele. O questionário pode conter as mesmas questões da entrevista, ampliando o número de sujeitos que se envolverão com a pesquisa. Conforme ensina Chizzotti (2001, p. 55) “o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e seqüencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa.” Sob este prisma, ele pode ser concebido como uma forma de interlocução planejada, que busca nos participantes da pesquisa, respostas escritas sobre o assunto que estamos tratando na pesquisa, de modo que possam manifestar seu entendimento e conhecimento sobre o mesmo.

O questionário, contendo as mesmas questões da entrevista, fez parte de nossa fonte de investigação, tendo sido aplicado aos docentes escolhidos para fazerem parte da pesquisa (conforme já descrito anteriormente). Podemos antecipar que, a aplicação do questionário foi de suma importância para que pudéssemos ampliar o espectro de respostas e de entendimentos sobre a temática proposta, já que ele oportunizou aos sujeitos que se manifestassem de forma mais espontânea sobre o assunto proposto o que nos permitiu reforçar o entendimento de que se trata de um instrumento importante uma vez que não inibe a participação como pode acontecer com as entrevistas.

### 2.3.4 Pesquisa com base documental

A busca de dados em documentos, muitas vezes menos explorada que a entrevista, é um recurso que também se constitui em importante técnica para a pesquisa que nos propusemos desenvolver. Se tomarmos como referência somente nosso objetivo geral, de “Investigar quais as tensões e os limites expressos nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente, a fim de compreender os desdobramentos que essas tensões e limites causaram nos projetos das licenciaturas da URI”, já temos elementos suficientes para justificar o estudo documental.

A legislação vigente, os projetos pedagógicos dos cursos, o projeto pedagógico institucional, dentre outros, foram documentos de uso corrente para que pudéssemos compreender o tema que estávamos investigando. Foi através do estudo desses que

---

<sup>7</sup> Tanto a entrevista quanto o questionário foram aplicados respeitando-se o anonimato dos sujeitos envolvidos. Todos foram convidados a assinar um termo de compromisso livre e esclarecido, através do qual se comprometiam a participar da pesquisa, ao mesmo tempo em que, tiveram totalmente preservadas suas identidades pessoais.

encontramos muitas informações e dados que selecionamos para, junto com as demais técnicas, dar legitimidade a nossa pesquisa. Ademais, Guba e Lincoln (apud LÜDKE e ANDRÉ, 2004) afirmam que “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos”.

Importante lembrar, ainda, que os documentos são uma fonte que permitem a obtenção de dados quando o sujeito não está acessível ou mesmo quando precisamos trazer à memória elementos a partir de fatos que já aconteceram há muito tempo, já que por persistirem ao longo dos tempos passaram a ser fontes passíveis de reiteradas consultas. Foi com este espírito da consulta permanente que utilizamos os documentos como uma das bases de nossa pesquisa.

#### **2.4 A constituição das categorias de análise**

Ao concluirmos a coleta, iniciamos a fase mais formal da análise dos dados. Aquilo que até então fizemos, que foi a leitura e releitura do material coletado, para destacar os achados mais significativos da pesquisa, agora aparece de modo mais refletido, com maior profundidade a partir das categorias que construímos para desenvolver essa análise. Esse, então, foi o primeiro passo, a reorganização das idéias iniciais que tínhamos e a construção das categorias descritivas de forma definitiva. O longo processo de leituras e releituras que fomos fazendo das entrevistas, questionários, observações e do referencial teórico que construímos, permitiram-nos chegar a esse momento.

As categorias de análise são parte significativa da pesquisa e se constituem no interior de um processo de leituras e releituras, a partir das quais o investigador poderá tentar detectar temas e temáticas que ocorrem com maior frequência nos dados apresentados. No dizer de Lüdke e André (2004, p. 42) assim se percebe que:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

Mazzotti e Gewndszejder (2004) contribuem com nossa compreensão alertando que a identificação de categorias não é um processo simples, antes pelo contrário, é um trabalho complexo que exige redução, organização e interpretação dos dados, processo que acompanha

toda a investigação. Já Gomes (1994), esclarecendo-nos que geralmente a palavra categoria refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou relacionadas entre si. “As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.” (Id., p.70).

As categorias podem ser estabelecidas tanto antes de se iniciar o trabalho de campo quanto depois que desenvolvemos a coleta de dados. No caso de nossa investigação, optamos por constituí-las após a realização das entrevistas e dos questionários, já que queríamos que as categorias fossem mais específicas e concretas. As categorias com que nos propusemos analisar nossa pesquisa são: “Diretrizes Para a Formação de Professores da Educação, Conhecimento Específico x Conhecimento Pedagógico e Competências.”

Lüdke e André (2004, p. 48) nos lembram que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados.” As palavras das autoras nos reportam a relação já destacada em outros momentos em que Saviani (2007e) nos afirma que, numa análise de dados, não podemos nos restringir à leitura do texto, precisamos igualmente ler o contexto, não nos basta ler as linhas, precisamos captar os dizeres implícitos nas entrelinhas.

Por fim, é necessário dizermos que, embora a fase da categorização tenha sido de suma importância, ela não se basta a si mesma. Após constituirmos as categorias, submetemo-nos ao difícil exercício de ultrapassar a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo àquilo que já nos parecia conhecido. Foi o momento em que mais precisamos desenvolver a disciplina de estranhar o que já nos parecia tão familiar.

## **2.5 Um olhar sobre os dados empíricos: configurando categorias<sup>8</sup>**

A análise dos dados empíricos de nossa pesquisa teve como propósito nos possibilitar o encontro de respostas que tornassem possível compreender o problema e as questões que nos propusemos pesquisar. Neste sentido, ao olharmos para os dados advindos das entrevistas e dos questionários aplicados a coordenadores e professores de três cursos de licenciatura,

---

<sup>8</sup> Para procedermos a análise dos dados optamos por identificar, no corpo do texto, os cursos através de símbolos: PP equivale aos professores do curso de Pedagogia, PH equivale aos professores do curso de História e PM equivale aos professores do curso de Matemática. Da mesma forma, quando nos referirmos aos coordenadores dos cursos o faremos utilizando a simbologia CP, CH e CM, referindo-nos aos coordenadores dos cursos de Pedagogia, História e Matemática respectivamente.

podemos contemplar as idéias, as crenças, as contradições que são inerentes a situações conflituosas como à que estamos pesquisando. Entrarmos na seara do “conhecimento específico”<sup>9</sup> entendido como o modelo dos conteúdos culturais cognitivos, no qual a formação dos professores se esgota, na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá atuar e no “conhecimento pedagógico’ cujo modelo é o pedagógico-didático que, contrapondo-se ao anterior, considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2006b), por isto, estarmos olhando para um tema, que embora já debatido, ainda parece gerar tensionamentos, dúvidas e discussões apaixonadas em defesa de um ou de outro.

Nossa opção metodológica foi pelo estabelecimento de categorias que, conforme já descrevemos, surgiram a partir das inúmeras leituras e releituras que fizemos dos dados, a partir dos quais encontramos elementos significativos para sua constituição.

Tendo em vista o problema de pesquisa, o objetivo geral, as questões de pesquisa, os objetivos específicos e os resultados obtidos no campo empírico, nos foi possível estruturarmos as seguintes categorias a partir das quais organizamos nossas análises: a primeira delas, refere-se às *Diretrizes Para a Formação de Professores da Educação Básica*, as quais foram aprovadas no ano de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CP 009/2001 e da Resolução CNE/CP 01/2002; a seguir, temos a categoria que aborda as *Competências* uma vez que o Parecer que dá sustentação à Resolução que aprovou as diretrizes as coloca como nucleares na formação de professores. Essa questão nos instigou a questionar de que competências, afinal, os documentos em análise estão a falar. Por fim, a terceira categoria, que se refere ao que chamamos de *Conhecimento Específico x Conhecimento Pedagógico*.

Esta categoria configura-se como muito importante uma vez que está no centro de nossa investigação, já que nosso objetivo remetia para a investigação acerca de quais eram as tensões e os limites expressos nas diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente tendo como propósito compreender os desdobramentos que essas tensões e limites causaram nos projetos das licenciaturas da URI. Podemos visualizar no gráfico 4, abaixo, a constituição das categorias. Ao centro, temos o tema geral da pesquisa que são as Políticas de Formação de Professores. A partir desta temática e diretamente relacionada a ela, as categorias que

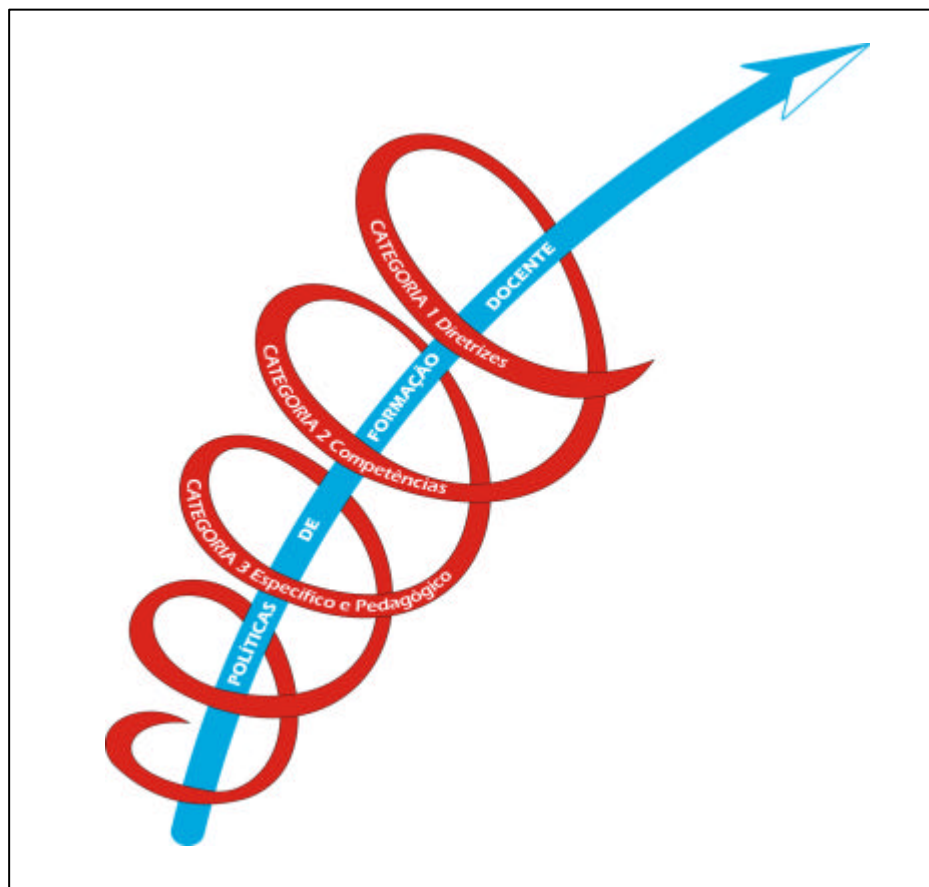
---

<sup>9</sup> Conforme já afirmamos em outros espaços dessa tese, para nos referirmos a esses dois modelos, cuja definição busca sustentação em Saviani (2006b), utilizaremos os termos *formação específica e formação pedagógica*.



contribuíram para que a compreensão do texto e do contexto se efetivassem. A visualização do gráfico nos ajudará a entender que não há sobreposição entre as categorias e que não há maior ou menor grau de importância entre cada uma delas, como se estivéssemos tratando de pólos opostos dentro de um mesmo espaço. O que há é uma relação dialética que implica em contrariedades entre os pólos, contrariedades que em seu início parecem implicar relações de assimetria, mas que, com o passar do tempo vão se tornando mais simétricas, nos permitindo ver que entre os conceitos há possibilidade de reconstrução permanente.

Nesse sentido, se faz oportuno relembrar as palavras de Lüdke e André (2004, p. 48), quando nos afirmam que: “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados.” Esse é o intuito dessa parte de nossa investigação que apresentará na análise dos dados da pesquisa o resultado das entrevistas, questionários e documentos utilizados para nos ajudar na compreensão desse tema tão importante e controverso.



**FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS CATEGORIAS UTILIZADAS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.**

Nota: Figura elaborada pela autora

### 3 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Analisar a função social dos processos de conhecimento e de educação implica entendê-los como práticas sociais constituídos e constituintes da sociedade. Vale dizer, sua função social tanto pode dar-se na reprodução de relações sociais mercantilistas e excludentes dentro de uma pedagogia da colonização e alienação, quanto pode interrogar estas relações e instaurar processos de conscientização e de emancipação humanas. (FRIGOTTO, 2008, p.16).

É impossível que falemos, hoje, em políticas educacionais sem que o façamos relacionando-as com a ação dos organismos multilaterais. Ao tratar sobre elas não podemos prescindir, igualmente, de fazê-lo a partir de um contexto histórico que as determinam e é por elas determinado. Nesse sentido, acontecimentos históricos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien e a ação de organismos internacionais como o Banco Mundial que, especialmente a partir da Conferência, tem sido o grande financiador de programas educacionais para os países da América Latina e Caribe, não podem ser esquecidos. As carências econômicas desses países tornaram-se terrenos férteis para prática da política imperialista de cunho neoliberal, conduzindo a educação a reduzir-se a uma perspectiva mercantilista que a faz confundir seu valor, enquanto possibilidade de construir no sujeito humano a capacidade de pensar e, por meio deste ato, entender a história como enredo para o qual é chamado a construir e intervir pela participação e não pela submissão.

O sentido que queremos emprestar a esse estudo é o de aprendizagem e vigilância quanto à forma como as políticas de educação vêm se constituindo, na tentativa de entender em que medida os organismos multilaterais encontram espaços para definir os rumos da educação de nosso país. Se por um lado temos a ação desses organismos direcionando nossas políticas, certamente eles não o fazem sem o consentimento dos poderes constituídos que a elas se submetem. Nossa discussão enveredará pelos caminhos que nos conduzam a essa compreensão.

Desse modo, optamos por fazê-lo buscando olhar a partir de duas possibilidades analíticas: a pós-modernidade, através de autores identificados com este paradigma

epistemológico e a modernidade, nos valendo de diálogos com os autores que se identificam com o olhar teórico que parte, igualmente, deste outro paradigma.<sup>10</sup>

### **3.1 O contexto onde atuam os organismos internacionais: compreendendo os cenários**

A tentativa de estabelecermos uma relação entre os organismos internacionais e o que chamamos de adequação cerimonial, tem inspiração em Santos (2002b) que, por sua vez, busca em Veblen (1898, apud SANTOS, 2002b), a partir de um ensaio escrito em 1898. Este conceito que se desenha origina-se na crítica feita, à época, por Veblen, à economia clássica, acusando-a de promover uma relação circular, empobrecida e tautológica, entre os fatos e a teoria. A esta relação chamou de adequação cerimonial.

Segundo o autor, uma vez formuladas as leis do que é normal e natural, “conforme a preconcepção relativa aos fins para que tendem todas as coisas, na ordem natural das coisas”, ou os fatos corroboram tal conceito de normalidade, bem como a propensão para fins predefinidos, e são considerados relevantes, ou não, e neste caso são postos de lado como anormais, marginais, irrelevantes. O propósito de Veblen era “substituir esta adequação normativa e ilusória por uma adequação real, rejeitar uma metafísica de normalidade e princípios controladores em favor da observação do processo real da vida econômica (...)” (SANTOS, 2002b, p.225).

O debate que se estabeleceu a partir desta idéia de Veblen continua vivo ainda hoje. Para Santos (2002b), podemos traduzir o debate nas seguintes questões: o que é que tem importância enquanto representação, se é que a representação tem alguma importância, e quais são as conseqüências de uma representação distorcida?

---

<sup>10</sup> Antes mesmo de aprofundarmos as reflexões teóricas que comporão esta tese, precisamos, por coerência epistemológica, fazer um esclarecimento necessário acerca da escolha dos autores com os quais dialogamos. Mesmo correndo o risco de sermos ecléticos e de colocarmos num mesmo espaço idéias de autores relacionados às concepções teóricas vinculadas ao período denominado modernidade e de autores relacionados às concepções da dita pós-modernidade, entendemos que o diálogo a partir de algumas de suas idéias é possível e, neste caso, importante. O foco de nossa pesquisa não é a discussão e o estabelecimento de divergências e convergências entre a modernidade e a pós-modernidade, mas sim, discutirmos as políticas de formação de professores no Brasil e, para tal, entendemos pertinente nos valermos dos autores que escolhemos para comporem nosso texto. Nesse caso, tanto os autores vinculados ao pensamento marxista cujas origens teóricas situam-se na modernidade, mas não limitam-se a ela, inserindo-se plenamente no debate contemporâneo, quanto Santos, cuja concepção teórica alicerça-se na chamada pós-modernidade, possuem contribuições importantes para o entendimento desta pesquisa. Assim, conscientes da possibilidade da crítica ao ecletismo, não pretendemos prescindir de tão importantes e necessárias contribuições. Em que pese a crítica que Santos (2003) faz a Marx de modo até “simplório” e as críticas que esta análise recebeu, notadamente de Netto (2004), não podemos ignorar que cada autor, ao seu tempo, tem trazido valiosíssimas contribuições à pesquisa, as quais adequadamente utilizadas enriqueceram sobremaneira a tese que compusemos.

Trazer os conceitos trabalhados por Santos deve-se ao fato que, seja de forma metafórica ou ressemantizada<sup>11</sup>, os conceitos que apresenta, com os quais pretendemos relacionar partes de nossa construção teórica, se aplicam à discussão acerca das políticas públicas, no caso as de educação, E, mais, podem nos ajudar a compreender a concepção de políticas “sugeridas” pelos organismos internacionais tão bem detalhadas em seus documentos.

Essas questões têm importância uma vez que, ao tratar de políticas públicas, de relacioná-las aos organismos internacionais, de compreender suas intencionalidades, estaremos, recorrentemente, nos perguntando: que conseqüências têm a representação distorcida da realidade? Quais os limites da representação? Como serão representadas as conseqüências? Como iremos abstrair essas questões para compreendermos a realidade vivida e representada?

Nesse sentido, seja de forma metafórica ou ressemantizada os conceitos apresentados por Santos (2002b) nos permitem estabelecer relações com as políticas públicas, no caso as de educação, como também, poderão nos ajudar a compreender a concepção de políticas sugeridas pelos organismos internacionais, como bem descrevem seus documentos.

De acordo com Santos (2002b), o que parece estar posto e que nos intriga é que tem sido mais fácil criticar a adequação cerimonial do que encontrar alternativas para ela. Nesse sentido, faz-se necessário acrescentarmos também o conceito de cegueira que o autor aborda, ainda numa releitura de Veblen, quando este cita um famoso antropólogo, Lapouge, e sua teoria evolucionista<sup>12</sup>. Ao considerar a teoria do antropólogo uma “antropologia racial delirante”, Santos traz a idéia de cegueira afirmando:

A cegueira dos outros, em especial dos outros do passado, é tão recorrente quanto fácil de identificar. Mas se é assim, seja o que for que dissermos hoje sobre a cegueira dos outros será provavelmente visto no futuro como sinal da nossa própria cegueira. (...) se somos cegos por que vemos tão facilmente a cegueira dos outros e por que razão é tão difícil aceitar a nossa própria cegueira? Por que julgamos ver plenamente o que só vemos muito parcialmente? E se é assim, de que vale sequer ver? (SANTOS, 2002b, p.226).

<sup>11</sup> Ressemantizar: Conceito utilizado por Janela Afonso (2005) – em palestra na UNISINOS - para explicar a utilização de termos dentro de um discurso novo, modernizado, dando a eles ares de conhecimento instituído, o que, por vezes banaliza os termos que são incorporados sem serem compreendidos e, portanto, apenas parte de um discurso e não da vivência prática educativa.

<sup>12</sup> M.G. de Lapouge, mencionado por Veblen, em seu ensaio como eminente antropólogo, símbolo da revolução evolucionista e um exemplo a ser seguido, apresenta os resultados científicos de sua teoria em que os tipos binários dos loiros dolicocefalos e dos braquicefalos explicam leis como a da distribuição da riqueza, das atitudes, dos índices urbanos, da emigração, dos casamentos, da concentração dos dolicoídes, da eliminação urbana, da estratificação, das classes intelectuais e das épocas.

Nesta linha, Santos (2002b, p.226) defende que a consciência da nossa cegueira deve estar no centro de uma nova atitude epistemológica que envolve três princípios:

Uma movimentação prudente – uma vez que nem sempre as movimentações andam na direção pretendida; uma pluralidade de conhecimentos e práticas, já que nenhum sozinho garante orientação viável e, uma aplicação da ciência edificante e socialmente responsável em vez de técnica, já que as consequências das ações científicas tendem a ser menos científicas que as ações em si.

A nova postura epistemológica deve conduzir ao conhecimento-emancipação como semente de um novo senso comum. A construção deste novo senso comum insere-se nos propósitos do paradigma emergente, que se sustenta na idéia de um conhecimento prudente para uma vida decente, e é fruto de uma nova revolução científica. Diz Santos (2004, p.60):

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).

Isto posto, ao propor um novo senso comum, o autor infere que ao contrário do que propugnava o paradigma da modernidade em que o conhecimento pressupõe a ordem, a nova proposta traz a tona uma nova epistemologia: a epistemologia da visão a partir da qual é possível conhecer criando solidariedade. “A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade” (SANTOS, 2002b, p.246).

A tese defendida implica a constituição de um novo senso comum, desta vez emancipatório, o qual repensa o senso comum conservador, alicerçando suas bases na superação do conhecimento científico como o único possível. Desse modo transforma em senso comum, e não o contrário como propalava a ciência moderna, em este deveria transformar-se em conhecimento científico. Assim, o novo senso comum, que resulta no conhecimento emancipação, tem que transformar a si próprio em senso comum emancipatório, ou seja, como num “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2002b, 2004) ou na construção de uma nova globalização mais humana (M. SANTOS, 2004).

Santos (2004), insere suas proposições numa forte crítica ao paradigma da modernidade, também chamado de paradigma dominante, argumentando que ele está vivendo seu ápice, ou seja, não mais se justifica uma vez que se deu o colapso da emancipação na

regulação, no conhecimento-regulação, cujo ponto de saber se designa por ordem, dominou totalmente o conhecimento-emancipação, cujo ponto de saber é a solidariedade. Isso ocorreu devido ao modo como a ciência moderna se converteu em conhecimento hegemônico e se institucionalizou como tal e por isso não pode mais renovar-se. As insuficiências estruturais do paradigma científico moderno são o resultado do grande avanço do conhecimento que ele proporcionou. “O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 2004, p.41).

Nessa direção acena com a possibilidade de uma transição para o paradigma da pós-modernidade, reconhecendo que toda transição é um objetivo de longo prazo, mas também que o desconforto e o inconformismo ou a indignação perante o que existe servem como impulso para construir sua superação. É bem verdade também que, como paradigma emergente, a pós-modernidade ainda carece de fundamentação, mas o seu eixo nos dá a idéia de que um novo horizonte poderá se descortinar uma vez que, para a teoria crítica pós-moderna, todo conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento (SANTOS, 2002b).

A crítica de Santos vem sempre em direção ao modelo de racionalidade que preside à ciência moderna, constituída a partir da revolução científica do século XVIII, tendo sido desenvolvida nos séculos seguintes dominada, basicamente, pelas ciências naturais. Mas é a partir do século XIX que este modelo se estende às ciências sociais emergentes, tornando-se um modelo global de racionalidade (SANTOS, 2004). Neste entendimento argumenta o autor:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (SANTOS, 2004, p.21).

O olhar a partir desta racionalidade é de contemplação a uma natureza que é passiva, eterna, reversível, cujos elementos podem ser decodificados para depois serem recodificados, relacionados e transformados em leis. Esse processo tem como princípio básico desvendar os mistérios da natureza para poder dominar e controlar. A dominação da natureza e seu uso para benefício da humanidade conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, com todas as conseqüências que conhecemos hoje: ameaça nuclear, catástrofe ecológica, entre outros.

Dessa forma, o determinismo mecanicista é a base de um conhecimento que se pretende utilitário e funcional, muito menos identificado com sua capacidade de compreensão do real do que pela sua possibilidade de dominação e transformação.

O resultado prático da imposição da racionalidade, que fundamenta o paradigma dominante da ciência moderna, é a absorção da emancipação pela regulação. Em conseqüência, o conhecimento exerce um poder regulatório sobre a sociedade, uma vez que este é visto como uma verdade absoluta que a rege e a determina, pois toma como verdade aquilo que pode ser mensurado e provado, impondo uma visão única das coisas. Afirma Santos:

Esta visão única é o que melhor caracteriza a ciência moderna e a sua ruptura epistemológica, tanto com o senso comum como com todos os outros conhecimentos alternativos. O reverso da força da visão única é a sua incapacidade para reconhecer visões alternativas. As práticas sociais são práticas de conhecimento, mas só podem ser reconhecidas como tal na medida em que são o espelho do conhecimento científico. Seja qual for o conhecimento que se não adequa à imagem refletida no espelho, é rejeitado como uma forma de ignorância. A visão única, longe de ser um fenômeno natural, é o produto consubstancial, o produto/produtor original, da destruição criativa da ciência. (SANTOS, 2002b, p. 241).

Há um desprezo tácito ao saber do senso comum<sup>13</sup> que é considerado vulgar, falso, irrelevante, ilusório. Neste sentido procede a divisão entre o que é humano e o que é natural, a matemática é a ciência que rege a análise da realidade assim como a lógica da investigação. Portanto, o rigor científico depende do rigor das medições, uma vez que os objetos não possuem características intrínsecas, ou melhor, elas são negadas.

Hoje, ao analisarmos o papel que os organismos multilaterais vêm desempenhando nas políticas mundiais, percebemos a forma como a adequação cerimonial se impõe em nosso cotidiano, fazendo-nos agir, pensar, concordar, discordar daquilo que é discurso corrente, o que implica também nesse quase desconhecimento do conhecimento provindo do senso comum, ou a uma adequação ingênua a ele como se trouxesse uma verdade definitiva. Dessa forma, contribuimos ativamente com a disseminação do senso comum hegemônico, sem nos darmos conta de que estamos fortalecendo os espaços de poder das agências internacionais. E

---

<sup>13</sup> O senso comum a que nos referimos aqui tem o sentido que lhe deu a ciência moderna, a qual, por um lado, opõe-se a ele e o considera superficial, ilusório e falso, ou seja, não científico, ao mesmo tempo em que, por outro, se utiliza dele para instituir conceitos e idéias que vão sendo incorporadas em nosso cotidiano, em nossas vidas e que acabam tendo força de verdades científicas. Assim o senso comum assume uma forma perversa, pois naturaliza as coisas sem que nos demos conta e vai nos impondo modos de ser, de pensar, de agir, que contribuem com o fortalecimento desta forma de racionalidade que presidiu à ciência moderna que nos conduz, também, a uma simplificação arbitrária da realidade, nos reduzindo a um horizonte mínimo para além do qual outros conhecimentos da natureza, provavelmente mais ricos e com mais interesse humano, ficam por conhecer (SANTOS, 2002,2004).

assim o fazemos porque as idéias e as coisas se naturalizam e nós vamos nos adequando a elas.

Nesse sentido, quando Santos (2002b) questiona sobre os limites da representação<sup>14</sup>, ou de como vemos e vivenciamos estas questões, ficamos nos perguntando se para os organismos multilaterais há limites, se eles vislumbram conseqüências e que leitura fazem delas. E quanto a nós, como olhamos e analisamos os limites da representação? Como compreendemos a realidade vivida?

Talvez a resposta seja encontrada no interior ou em cada palavra que explicitarmos neste espaço. Ao trazermos para dentro da pesquisa uma leitura sobre os organismos internacionais, estaremos fazendo o permanente e difícil exercício de olharmos de forma crítica para os documentos, para as propostas de políticas, enfim, para as intencionalidades que cercam estas instituições.

Neste particular, argumenta o autor que as promessas da modernidade de dominação da natureza, da hipercientificização do pilar da emancipação, permitiram promessas brilhantes e ambiciosas. No entanto, à medida em que o tempo foi passando, tornou-se claro que não só muitas promessas não se cumpriram como também a ciência moderna contribuiu para aprofundar e recriar déficits, agravando muitos deles. Nesse sentido, é impossível aprofundar a compreensão da idéia de hipercientificização, sem compreender o pilar da regulação. Conforme Santos (2002b, p.56):

Para entender corretamente o desenvolvimento desequilibrado e hipercientificado do pilar da emancipação é necessário não esquecer o desenvolvimento concomitante, e igualmente desequilibrado do pilar da regulação nos últimos dois séculos. Em vez de desenvolvimento harmônico dos três princípios da regulação – Estado, mercado e comunidade -, assistimos geralmente ao desenvolvimento excessivo do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e do princípio da comunidade.

Ao reduzir a emancipação moderna à razão instrumental da ciência e a regulação moderna ao princípio do mercado, tendo como força impulsora e produtiva a ciência, instituiu-se o processo histórico que levou a emancipação moderna a render-se a regulação moderna.

---

<sup>14</sup> A idéia de limites da representação nos reporta ao conceito de escala, trabalhada por Santos (2002b). “A escala representa uma relação entre a distância do mapa e a correspondente distância no terreno, e como tal implica uma decisão sobre o grau de pormenorização da representação. Por sua vez esta idéia, insere-se no contexto do conceito de adequação cerimonial, situada nas fundações do paradigma da modernidade: o conhecimento-emancipação (implica uma trajetória entre um estado de ignorância (colonialismo) e um estado de conhecimento (solidariedade) e o conhecimento-regulação (implica uma trajetória entre um estado de ignorância (caos) e um estado de conhecimento (ordem). Defende a idéia que uma das grandes dificuldades é que, para a ciência moderna, não existem limites inultrapassáveis. Neste sentido, a representação dos limites é tão provisória quanto os limites que ela representa.



Neste processo, a emancipação deixou de ser o outro da regulação para se converter no seu duplo. (...) Por outras palavras, a contingência global e a convencionalidade minaram a regulação sem promover a emancipação: enquanto a regulação se torna impossível, a emancipação torna-se impensável. A um nível mais profundo, esta sensação de insegurança tem as suas raízes na crescente assimetria entre a capacidade de agir e a capacidade de prever. (SANTOS, 2002b, p.57).

Essa insegurança de que nos fala o autor é o retrato da globalização, uma vez que esta se apresenta como um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo (SANTOS, 2002b; LIMA FILHO, 2004). Ela está implícita em todos os lugares, em todas as coisas, nos tirando a capacidade de reagir, uma vez que ela parece já não se enquadrar no padrão de globalização moderno ocidental que pressupõe a homogeneização e a uniformização. Ao invés disso, “parece combinar a universalização e a eliminação de fronteiras nacionais, por um lado, e o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro” (LIMA FILHO, 2004, p.26).

Neste contexto, a globalização apresenta-se com características que são dominantes e que não se referem tão somente ao campo económico, mas também aos seus componentes político e cultural. No caso da globalização, falar em características não significa que ela se refere a um processo linear. Pelo contrário, independentemente de todas as suas diferenças internas, o campo hegemónico atua na base de um consenso que lhe confere características dominantes. De acordo com Santos (2002a), o conceito de globalização fundamenta-se em componentes descritivos e prescritivos.

Dada a amplitude dos processos em jogo, a prescrição é um conjunto vasto de prescrições todas elas ancoradas no consenso hegemónico. Este consenso é conhecido por “consenso neoliberal” ou “Consenso de Washington”, por ter sido em Washington, em meados da década de oitenta, que ele foi subscrito pelos estados centrais do sistema mundial, abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e especialmente o papel do Estado na economia. Nem todas as dimensões da globalização estão inscritas do mesmo modo neste consenso, mas todas são afetadas pelo seu impacto. (SANTOS, 2002a, p. .27).

Assim, as tensões dialéticas<sup>15</sup> que informam a modernidade ocidental apontadas por Santos (2002c) precisam ser conhecidas por se apresentarem como determinantes no resgate dos direitos humanos enquanto condição de uma política progressista e emancipatória.

---

<sup>15</sup> Santos (2002c), aponta três tensões dialéticas: A primeira ocorre entre regulação social e emancipação social (a qual está presente, mesmo que de modo diluído, na divisa positivista “ordem e progresso”. A segunda tensão dialética ocorre entre o Estado e a sociedade civil. O Estado ao mesmo tempo em que se apresenta como minimalista, também apresenta-se como maximalista, pois a sociedade civil, enquanto o outro do Estado, auto-reproduz-se através de leis e regulações que emanam do Estado e para as quais parece não existir limites. A terceira tensão ocorre entre o Estado-nação e a globalização.

Dentre as tensões apresentadas, a que nos interessa precisamente é a que se refere ao tensionamento entre o Estado-Nação e a globalização. O modelo político adotado pela modernidade ocidental foi o do Estado-Nação soberano, o qual coexistia num sistema internacional de Estados do mesmo modo soberanos. Neste modelo, a unidade e a escala privilegiadas, tanto no que se refere à regulação social quanto à emancipação social, é o Estado-Nação. Hoje, no entanto, vivemos a erosão do Estado-Nação devido à intensificação da globalização, ao mesmo tempo em que convivemos com a dúvida se a emancipação social e a regulação social deverão ser, ambas, deslocadas para o nível global.

O fenômeno da globalização tem assumido desde o final do século passado (Séc. XX) importante papel nas relações sociais em todo o mundo e em todos os âmbitos. Muito embora, alguns autores comunguem da idéia de que o processo de expansão das fronteiras mundiais, olhado de uma perspectiva histórica, já seja de longa data, Século XVI, com o advento do mercantilismo, é somente a partir do século XX que o termo globalização passou a ser efetivamente usado no sentido de descrever o processo de rápida expansão da interdependência econômica, política e cultural, especialmente entre as nações ocidentais (LIMA FILHO, 2004).

Ao discutir a questão, Vizentini (2004) afirma que ela aparece como um processo de abertura simultânea das economias nacionais e que teria como resultado uma mundialização homogeneizada. Por sua vez Giddens, 1990 (apud SANTOS, 2002a, p.26), define globalização como “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa”.

Apontando para uma nova possibilidade e contrariando essa ordem estabelecida, Santos (2004) propõe que lutemos em prol de um conhecimento prudente para uma vida decente. O autor defende um conjunto de teses que sustentam este novo paradigma, o da pós-modernidade, contrapondo-o mais uma vez aos conceitos da modernidade. São elas: a) todo conhecimento científico-natural é científico-social; b) todo o conhecimento é local e total; c) todo conhecimento é auto conhecimento e d) todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Essas teses revestem-se de importância à medida em que as contrapomos a idéia da adequação cerimonial e da epistemologia da cegueira, bases científicas que submergem de forma implícita ou explícita as nossas políticas de educação.

A concepção teórica defendida por Santos (2002b), ao mesmo tempo em que permite que nos situemos no contexto social, político, econômico, educacional contemporâneo, representa a parcialidade das possibilidades de análise desse momento histórico que

presenciamos, não dando conta, por si só de explicitá-lo. Sem dúvida suas idéias inserem-se no centro do pós-modernismo que conforme Chauí (1993), representa a ideologia específica do neoliberalismo. Neste sentido, não podemos olhar para este tempo e tentar compreendê-lo sem que olhemos para o que nos descreve o período da chamada modernidade.

Nessa linha Frigotto (1995), procura nos elucidar as metamorfoses ou re-significações que operam no campo ideológico e que contribuem para dificultar a compreensão da “profundidade e perversidade da crise econômico-social, ideológica e ético-política do capitalismo real neste fim de século.” (p.77). Para tal, afirma que a queda do muro de Berlim e o colapso do socialismo real formam marcos que possibilitaram tanto o nascimento de apologias de intelectuais conservadores, como Fukuyama que, em 1992, proclamou o fim da história, quanto o surgimento da sociedade do conhecimento, o desaparecimento do proletariado, entre outros. Da mesma forma que muitos intelectuais, tradicionalmente de esquerda:

[...] emigraram de suas posições teóricas e políticas para as teses do pós-modernismo e vaticinam: o fim das classes sociais, dos paradigmas calcados na razão, da utopia de uma mudança estrutural das relações capitalistas, o fim do trabalho como categoria fundamental para entender a produção do ser humano como espécie e como evolução histórica. (Id., p.78).

Em que medida essas mudanças são representativas do novo? Por outro lado o que carregam de velho? São questões que Frigotto (1995) levantou e que nos mostram um outro jeito de ler a história. Disse ele:

A metamorfose conceitual que se opera hoje, no campo educacional aparentemente distante do chão da escola, é, na realidade, orientadora de políticas ao nível gerencial, organizativo e nos processos de conhecimento. Por serem expressões superestruturais de relações sociais cuja base é marcada pela exclusão, contraditoriamente, estas mudanças conceituais funcionam com uma leitura invertida da realidade. Anunciam a qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização. (p.78).

O neoliberalismo impôs-se como alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa, à crise sofrida pelo capitalismo desde o final do século XX que, no dizer do autor, é uma alternativa derivada do delírio de uma razão cínica a qual propala o fim da história.

Assim, toma força o neoliberalismo que se impõe como política vindo a ser o novo caráter do velho capitalismo. Frei Beto assim o explica.

Nasceu, assim, o neoliberalismo, tendo como parteiro o Consenso de Washington - a globalização do mercado "livre" e, segundo conveniências, do modelo norte-americano de democracia (jamais exigido aos países árabes fornecedores de petróleo e governados por oligarquias favoráveis aos interesses da Casa Branca). O capitalismo transforma tudo em mercadoria, bens e serviços, incluindo a força de trabalho. O neoliberalismo o reforça, mercantilizando serviços essenciais, como os sistemas de saúde e educação, fornecimento de água e energia, sem poupar os bens simbólicos (...). Nem o Estado escapa, reduzido a mero instrumento dos interesses dos setores dominantes, como tão bem analisou Marx. Sim, certas concessões são feitas às classes média e popular, desde que não afetem as estruturas do sistema e nem reduzam a acumulação da riqueza em mãos de uma minoria. (...). Milhares de pessoas consideram o neoliberalismo estágio avançado de civilização, assim como os contemporâneos de Aristóteles encaravam a escravidão um direito natural e os teólogos medievais consideravam a mulher um ser ontologicamente inferior ao homem. Se houve mudanças, não foi jamais por benevolência do poder. (FREI BETO, s/d).

A perversidade desse novo caráter do velho capitalismo nos impõe de forma recorrente as seguintes questões: como tem se dado à representação da realidade diante dessa nova configuração global que se apresenta? O que tem importância enquanto representação? Quais as conseqüências de uma representação distorcida? Talvez estejamos diante de uma crise que, por um lado, parece irreversível, especialmente se a pensarmos do ponto de vista da emancipação e, por outro, nos faz acreditar que ela é transitória como bem coloca Frigotto (1995, p.83) ideologicamente, “a investida neoliberal busca criar a crença de que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural.”.

Chauí (1993, p. 22-23) explicita o que chamou de crise da razão instalada, sobretudo pelo pós-modernismo. No dizer da autora, a manifestação da crise apóia-se, fundamentalmente, na negação de quatro aspectos básicos:

a) que haja uma esfera da objetividade e, em seu lugar, o surgimento do subjetivismo narcísico; b) que a razão possa captar uma certa continuidade temporal e o sentido da história, surgindo em seu lugar a perspectiva do descontínuo, do contingente e do local; c) a existência de uma estrutura de poder que se materializa através de instituições fundadas tanto na lógica da dominação quanto da liberdade e, em seu lugar, o surgimento de micro-poderes que disciplinam o social; d) a negação de categorias gerais como universalidade, objetividade, ideologia, verdade, tidos como mitos de uma razão etnocêntrica e totalitária, surgindo em seu lugar a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sobre o público.

A crise citada traz em si a crise do paradigma marxista a qual sempre tem se manifestado em períodos em que o capitalismo, enquanto sistema, apresenta roupagens novas, dando a sensação de que o paradigma está ultrapassado e que deva ser substituído por outro (Jamenson, 1994). No entanto, contraditoriamente, as mudanças capitalistas não têm

implicado o desaparecimento das relações capitalistas, da existência de classes, da alienação e da exploração.

Saviani (2007a) nos mostra, numa leitura crítica ao neoliberalismo, a década de 1990 como rica em produções que explicitaram o novo momento que se instalava, trazendo para dentro do debate realizado em diferentes eventos a problemática do neoliberalismo. Conforme o autor:

O clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de pós-moderno. [...] Esse momento coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la ao desenvolvimento do homem, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretendem produzir. Em lugar das metanarrativas entram em cena os jogos de linguagem. (SAVIANI, 2007a, p. 424-425).

O mesmo autor<sup>16</sup> torna claro que a operacionalização e os comportamentos observáveis regidos, até então, pelo behaviorismo, através dos critérios de eficiência e eficácia, aparecem ressignificados sob a forma de competências. Essa lógica passou a fazer parte do pensamento hegemônico que se instalou a partir do consenso de Washington, cujas bases firmaram na crítica ao Estado regulador e na defesa do retorno ao estado liberal. Como não podia deixar de ser,

Nesse novo contexto, as idéias pedagógicas sofrem grande inflexão; passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (Id., p. 426).

Fica evidente, então, que a globalização é um processo que extrapola as questões econômicas, por um lado, e que as impõe a todas as coisas, por outro. O que se apresenta no plano econômico, atualmente, é a crise do padrão de acumulação e de regulação social que sustentaram a exploração capitalista por mais de cinquenta anos. “Com a transnacionalização do capital e a hegemonia do capital financeiro, este padrão de acumulação foi sendo

---

<sup>16</sup> Ao expor o tema Saviani (2007a, p.426) faz forte crítica a esta nova fase de idéias (o pós-modernismo), diz ele: “Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as idéias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornaram hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam.”

implodido juntamente com a referência de “Estado-Nação” como regulador e organizador da atividade econômica.” (FRIGOTTO, 1995, p.82).

A globalização da economia tem nos mostrado que outro entendimento sobre o Estado-Nação passa a se configurar. O que antes chamávamos de limites nacionais já não pode mais ser visto da mesma maneira, porque estes foram atingidos pela universalização das relações sociais e econômicas, o que impõe novos elementos na relação entre o Estado e a sociedade civil. Nesse sentido, temos a presença cada vez maior de um modelo global totalitário. De acordo com Boneti, (2006, p.12):

Esta nova configuração do contexto social, econômico e político, originada no processo de globalização da esfera econômica, impôs elementos novos na relação entre o Estado e a sociedade civil. Neste caso, torna-se impossível considerar que a formulação das políticas públicas é pensada unicamente a partir de uma determinação jurídica, fundamentada em lei, como se o Estado fosse uma instituição neutra, como querem os funcionalistas.

O que observamos nos conduz a acreditar que a globalização é seletiva, uma vez que procura promover a integração de regiões, atividades e segmentos sociais específicos, no intuito de os relacionar mundialmente. Desta forma, enquanto grupos ou áreas específicas são vinculados globalmente, outros são excluídos desse fenômeno, conduzindo a uma diversificação cada vez maior do espaço mundial, o que acaba por agravar a concentração de riqueza em termos nacionais e sociais. O colapso do Campo Soviético e o fim da Guerra Fria aprofundaram, sobremaneira, tais tendências no início dos anos de 1990 com a ausência de um inimigo externo fomentando ainda mais a competição internacional.

As modificações profundas que se apresentam no mundo do trabalho, exigindo produção com maior qualidade e menor custo, vai substituindo o modelo de produção fordista que dominou o crescimento das economias capitalistas após a segunda guerra mundial. Um processo de trabalho, resultado de um novo paradigma tecnológico, que tem a microeletrônica e suas possibilidades de flexibilização como principal base de apoio, permitiu intensificar o processo histórico de internacionalização da economia, com novas características, agora baseadas nas transformações tecnológicas, na descoberta de novos materiais e nas novas formas de organização e gestão do trabalho (KUENZER, 2004).

Nesta linha, Kuenzer (2004, p.123), elucida que:

A partir dessas novas bases materiais, de produção estabelecem-se novas formas de relações sociais, que, embora não superem a divisão social e técnica do trabalho, apresentam novas características, a partir da intensificação de práticas transnacionais na economia com seus padrões de produção e consumo, nas formas de comunicação

com suas redes interplanetárias, no acesso às informações, na uniformização e integração de hábitos comuns, e assim por diante. A sociedade nesta etapa apresenta novos paradigmas econômicos e sócio-culturais, marcados pela incorporação de culturas dominadas às culturas hegemônicas. Novos temas passam a fazer parte da agenda internacional, como a pobreza, as questões ambientais e raciais, a segurança coletiva, em que pese a exclusão reproduzir-se permanentemente, posto que a lógica dominante é a racionalidade econômica.

De outra parte, Milton Santos (2004) nos mostra que o mundo é confuso e também se apresenta de forma confusa, inclusive o progresso das ciências é mencionado de forma extraordinária e abusiva ao salientar o avanço das técnicas, fazendo exacerbada referência à aceleração do mundo contemporâneo. Todos esses aspectos são dados de um mundo criado pelos homens, para produzir um discurso único, imposto como se fosse uma fábula ao imaginário das pessoas, servindo ao império do capital. Alerta o autor:

Seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário, e se põem ao serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal (M. SANTOS, 2004, p.18).

Por outro lado, propõe que se quisermos fugir da crença de que este mundo assim como se apresenta é verdadeiro, se não quisermos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos levar em consideração a presença de pelo menos três mundos num só: o mundo da globalização como fábula; o mundo da globalização como perversidade e o mundo de uma outra globalização.

Em relação aos dois primeiros mundos (a globalização como fábula e a globalização como perversidade), nos esclarece que “a máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema”. (p.18). Nesse sentido, passamos a acreditar que a idéia de tempo e de espaço no mundo é igual para todos, que há uma unidade no mundo quando ele é cada vez mais desunido e instiga a um culto ao consumo, criando nas pessoas necessidades que de fato elas não possuem. Além disso, estimulam a idéia da morte do Estado, quando esse está cada vez mais vivo para atender a interesses internacionais em detrimento dos cuidados com as pessoas que têm suas vidas cada vez mais dificultadas.

Essa realidade coloca a globalização, para a grande maioria da humanidade, como uma perversidade. Vejamos: o desemprego tem crescido, a pobreza tem aumentado, as classes médias perdido em qualidade de vida, o salário médio tende a baixar, a fome e o desabrigo se

generalizam em todos os Continentes novas enfermidades se instalam e antigas retornam, crianças continuam morrendo, a educação continua não sendo de qualidade para todos, sem contar que a corrupção, o egoísmo e o cinismo tornam-se bandeira de alguns (M. SANTOS, 2004). E ainda nos esclarece:

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização. (M. SANTOS, 2004, p.20).

Tomando por base esses dois primeiros mundos, M. Santos propõe pensar um outro mundo, que implicaria uma globalização mais humana. No pensar do autor:

As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases técnicas que o grande capital se apóia para construir a globalização perversa de que falamos acima. Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos. Parece que as condições históricas do fim do século apontam para esta última possibilidade. (M. SANTOS, 2004, p. 20).

Nesse sentido, a emergência de uma nova história parece estar na esteira do pensamento descrito pelo autor que argumenta a partir de fatos como a enorme mistura de raças, culturas e gostos em todos os Continentes, a mistura de filosofias em detrimento do racionalismo europeu, aglomeração da população em áreas cada vez menores, tudo isso promovendo uma sociodiversidade até mais significativa que a biodiversidade. Também no campo teórico aparece a possibilidade de um novo discurso: uma nova metanarrativa. A explicação para esse novo discurso e sua relevância ancora-se no fato de ser possível constatar a existência de uma universalidade empírica. Assim, esclarece M. Santos (2004, p.21): “de tal modo em um mundo dotado como o nosso, a explicação do acontecer pode ser feita a partir de categorias de uma história concreta. É isso, também que permite conhecer as possibilidades existentes e escrever uma nova história”.

Isto posto, concluímos que as proposições de Santos (2002b) e M. Santos (2004), embora compostas a partir de visões distintas, a exemplo de outros autores que mencionamos, apontam para a superação da adequação cerimonial, uma vez que o ponto de vista da relevância dos limites passa a ser outro, não mais hegemônico pela economia, mas constituído a partir da possibilidade de um verdadeiro processo de humanização. A nova globalização (sugerida por M. Santos) ou o conhecimento prudente para uma vida decente



(proposto por Santos), muito embora, não comungando de pontos de vista teóricos, são elementos norteadores de uma sociedade mais justa e fraterna, cuja vivência da cidadania é um direito que contemplará a todos.

### **3.2 O Banco Mundial no contexto da globalização: o que está implícito em suas propostas?**

O Banco Mundial (BIRD), criado em 1944, após a Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods<sup>17</sup>, inicialmente caracterizou-se como um banco internacional, cujo objetivo era contribuir com a reconstrução e o desenvolvimento dos países europeus devastados pela guerra. Hoje, o Banco Mundial é composto por um grupo de instituições<sup>18</sup> que formam uma rede integrada, atendendo às decisões tomadas por seus Conselhos Diretores, mas sempre atentos para os interesses que circundam os locais onde os escritórios ou agências estão localizados (MELO, 2004).

Cumprida a tarefa de reconstrução dos países europeus, o BIRD, juntamente com o FMI, mudou seu perfil passando a investir no desenvolvimento do chamado Terceiro Mundo. Nesse sentido, o BM, que atuava como agência financiadora de projetos para a área de infraestrutura econômica no final da década de 1940, teve sua importância ampliada e tornou-se uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas. (FONSECA, 1998).

A partir dos anos de 1960, o Banco Mundial se alia a decisões e ações de outras instituições como o FMI, O BID, A UNESCO e a UNICEF, dentre outros, com interesses semelhantes, apresentando um outro perfil, com novos papéis, cujas funções passaram a ser mais políticas do que econômicas, atuando como coordenador político do processo global de desenvolvimento, aqui entendido como progresso. A idéia de progresso está relacionada, do ponto de vista positivista, à idéia de crescimento demográfico dos países, pela expansão dos mercados, através do emprego e do acúmulo de capital. Nesta concepção:

---

<sup>17</sup> Esta conferência, ocorrida em 1944, visava assegurar a estabilidade monetária internacional, impedindo que o dinheiro escapasse dos países e restringindo a especulação com as moedas mundiais. A Conferência de Bretton Woods, foi convocada para construir uma nova ordem econômica mundial que impedisse novos cataclismos como os que aconteceram durante a Grande Depressão dos anos 1930. Acertou-se que daí em diante haveria um fundo encarregado de dar estabilidade ao sistema financeiro internacional, bem como um banco responsável pelo financiamento da reconstrução dos países atingidos pela desconstrução e pela ocupação. Instituições financeiras gêmeas, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, surgiram, no dia 22 de julho de 1944, na cidade de Bretton Woods, Estados Unidos, apelidados de Pilares da Paz.

<sup>18</sup> Dentre as instituições que compõem o Banco Mundial podemos citar: o BIRD, a IDA (International Development Association), a IFC (International Finance Corporation), e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais), além de um grande número de agências e escritórios funcionando em todo o mundo.

[...] o desenvolvimento dos países mais pobres viria como efeito natural de sua própria vontade e do apoio técnico-financeiro dos países centrais. O acesso dos mais pobres aos produtos do progresso seria alcançado pela distribuição de renda e de outros benefícios sociais, sob o controle do Estado. (FONSECA, 1998, s/p).

Já nos anos de 1960, outras questões passam a povoar o cenário internacional e com elas a conclusão de que, embora o crescimento fosse condição necessária, não era suficiente para dar conta de reduzir a pobreza. Países como o Brasil tinham conseguido aumentar seus índices de crescimento mas, paralelamente, haviam aumentado suas taxas de pobreza.

Neste contexto, toma corpo a preocupação social do BM que passa a incluir o setor social nos créditos concedidos aos países necessitados. Segundo Mc Namara, à época presidente do BIRD “A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político” (Mc NAMARA, apud, FONSECA, 1998, s/p).

Desde então, a idéia linear de progresso foi substituída pela de sustentabilidade, a qual pressupunha maior economia na utilização dos recursos naturais e a necessidade de delimitar o crescimento das diferentes nações. As discussões sobre o progresso passaram a trazer o tripé crescimento, demografia e sustentabilidade, sendo o ponto nuclear de interação entre os organismos internacionais e os países em desenvolvimento. Fonseca (1998, s/p) afirma: “Pode-se considerar que esse argumento permite ao primeiro mundo impor novas condições aos países menos avançados, inclusive no que se refere à delimitação dos padrões de desenvolvimento [...].”

Tão grande é sua influência sobre as políticas econômicas e sociais para a América Latina que, normalmente, as avaliações sobre seu impacto são negativas. Segundo Melo (2004, p. 167):

A avaliação dos impactos causados pelas políticas econômicas e sociais do BM para América Latina é, geralmente, negativa, quando retrospectivamente consideramos o crescimento da pobreza e os índices de crescimento dos países, principalmente nos anos 80, apesar de resultados positivos de vários programas específicos.

Ainda assim, o Banco Mundial vem ampliando cada vez mais suas funções, elaborando uma série de documentos políticos, nos quais se destaca uma considerável produção teórico-conceitual na área da política econômica e social, a qual, certamente, sinaliza a sua relação com as nações membros. Assim, alguns temas como “progresso”, “desenvolvimento sustentável”, “realismo”, “autonomia”, “equidade”, “pobreza”, passaram a fazer parte do discurso que fundamenta o seu processo de financiamento (FONSECA, 1998, s/p).

O Banco que se transformou, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no cenário educativo mundial, acabou por ocupar espaços antes conferidos à UNESCO, organismo especializado em educação. Hoje, é a “principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, a fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial” (TORRES, 2003, p.126).

De acordo com Melo (2004), em 1962 o BM começou suas atividades no campo da educação, tendo como política original oferecer suporte aos programas de educação que já existiam nos países, em especial os do ensino secundário em geral e a formação profissional e técnica, envolvendo áreas urbanas e rurais. Em 1969, a Direção do Banco sugeriu a redefinição das políticas com o propósito de aprofundar as diretrizes anteriores com novas técnicas educativas, inserindo nelas a instrução programada e a televisão educativa (vemos nascer os primeiros passos para a hoje tão disseminada educação à distância), além do planejamento da educação como resultado do acordo de cooperação técnica firmado com a UNESCO.

Os anos de 1970 marcaram a preocupação do BM com a aprovação de projetos que representassem impacto no crescimento econômico para os países, incluindo as áreas rurais, com as quais deveria haver maior preocupação, uma vez que o envolvimento com os modos de vida tradicionais exigiam maior esforço, pois encontravam-se muito distantes das necessidades do setor moderno da economia. Neste período, também as áreas de educação e saúde se juntaram aos projetos urbanos de desenvolvimento industrial, no intuito de buscar soluções para os problemas que afetavam diretamente a pobreza. De acordo com Melo (2004, p.171), “O Informe Anual de 1975 relata que as mudanças nos objetivos para o desenvolvimento da educação estão sendo construídas no sentido de educar as pessoas para uma sociedade altamente modernizada.”

Nessa década, as questões relacionadas à pobreza já ocupavam lugar central na política do Banco. Assim, pensava-se que a solução para o problema dependia mais do aumento da produtividade dos pobres do que do crescimento do país. Nesta concepção, a responsabilidade sai do Estado e passa para os indivíduos, isto é, diminuir a pobreza significava dizer que os pobres deveriam aumentar sua capacidade produtiva. Fonseca (1998), nos mostra que: “A nova visão é reiterada na seqüência dos documentos políticos que o Banco elaborou para a área social, inclusive para a implantação de estratégias privatizantes durante a década de 1980, que reforçam o deslocamento do público para o individual, sob o controle “natural” das leis do mercado.” (s/p).

A necessidade e importância de ampliar a produtividade dos pobres foram fatores determinantes para que o BM inserisse a educação, a saúde e o desenvolvimento rural no quadro de seus créditos, antes limitados a projetos de infra-estrutura econômica. Serviços como os de saúde, educação e nutrição são essenciais para o aumento da produtividade.

Nos anos de 1980, segundo o BM, em função da recessão mundial, os países latino-americanos, acabaram por sofrer uma crise de credibilidade, pois “os resultados da estagnação do início da década foram tão desastrosos, que o capital privado se afastou e seria um dos objetivos necessários para a década o estabelecimento de reformas estruturais para restaurar esta credibilidade” (MELO, 2004, p. 173).

Diante destas circunstâncias, a tarefa do Banco tornou-se cada vez mais política, uma vez que, de financiador, passa a ser o mentor do processo de desenvolvimento. Uma de suas principais tarefas é a de diagnosticar problemas e encontrar soluções para eles. Nesse sentido, a partir dos anos de 1970, o Banco produziu um discurso humanitário, respaldado por princípios de sustentabilidade e igualdade social. É tão forte sua ação nesta perspectiva que, ainda em 2006, foi disponibilizado, na página do Banco Mundial, o Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007 com o título: O Desenvolvimento e a Próxima Geração. Este documento apresenta um estudo das oportunidades dos jovens (entre 12 e 24 anos) e a relação destas oportunidades com a qualidade da próxima geração de trabalhadores, pais e líderes. Diz o relatório:

As decisões sobre o desenvolvimento de suas aptidões, sobre o início de um novo caminho para a independência financeira e sobre a integração em uma comunidade civil mais ampla terá efeitos duradouros, com repercussões que irão muito além deles e de suas famílias. [...] Os jovens e suas famílias tomam suas decisões, mas as políticas e as instituições também afetam os riscos, as oportunidades e, finalmente os resultados. (BANCO MUNDIAL, 2006, p.1-2).

A busca de soluções para tais problemas e preocupações insere-se em três orientações estratégicas que envolvem: a) *oportunidades*: ampliar as oportunidades de desenvolvimento do capital humano<sup>19</sup> através da expansão do acesso e da melhoria da qualidade da educação e dos serviços de saúde, facilitando o início da vida profissional e dando ao jovem oportunidade de expressar o tipo de assistência que desejam e a oportunidade de participar da prestação

---

<sup>19</sup> Frigotto (1995) esclarece que o capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é a expressão de um conjunto de elementos produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade. Neste sentido o resultado esperado é de que o investimento pesado em capital humano, faça com que as nações menos desenvolvidas entrassem em desenvolvimento para em seguida se desenvolver. Por sua vez, se os indivíduos investirem em si mesmos em educação e treinamento, podem sair de um patamar e ascender para outro na escala social. Maiores detalhes no item 2.3.

dessa assistência; b) *competências*: desenvolver as competências dos jovens para que façam boas escolhas entre essas oportunidades, reconhecendo-os como agentes da tomada de decisões e ajudando a garantir que suas decisões sejam bem fundamentadas, disponham de recursos apropriados e sejam sensatos; c) *segundas oportunidades*: fornecer um sistema eficaz de segundas oportunidades por meio de programas direcionados que proporcionem aos jovens a esperança e o incentivo para recuperarem-se da má sorte ou de escolhas mal feitas (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 2).

Deste modo, as reformas se justificam como estratégias dos governos para a execução de ações de ajuste com o crescimento e alívio da pobreza, principais objetivos do Banco Mundial em finais dos anos de 1980 e, com isso:

A prioridade para os projetos de educação básica e os serviços básicos de saúde é incentivada na forma de projetos de impacto para reduzir RAPIDAMENTE a pobreza... ‘a pobreza’ e o ‘número de pobres’, não as ‘condições de pobreza’.  
(MELO, 2004, p.173).

Parece claro que os países sempre são os protagonistas tanto das crises que os assolam, quanto o desejo de crescerem e de diminuírem a pobreza. Soa simplista a forma como o BM pensa soluções para a pobreza, deixando transparecer que é mais uma questão de condução política de gerenciamento do crescimento econômico e da alocação de recursos, problema a ser resolvido através de reformas no sistema político-econômico dos países, de forma a atingir e aumentar a eficiência e a equidade<sup>20</sup> dos setores sociais (MELO, 2004).

Neste cenário, a educação aparece como importante instrumento de crescimento econômico e do aumento da produtividade do trabalho. As novas exigências tecnológicas são as grandes balizadoras da necessidade deste aumento de produtividade.

É, também, a partir dos anos 1980 que as suas estratégias e as ações integradas se aprofundam desde o campo das políticas sociais, no financiamento e assessoramento e no planejamento das políticas educacionais. Assim, “uma agenda global para a educação e para a

---

<sup>20</sup> Equidade – O termo equidade é utilizado para substituir igualdade. Segundo Fonseca (1998, s/p): “O termo equidade vem do Direito e, mais precisamente, da prática jurídica. Nesse campo, a equidade fundamenta-se numa justiça mais espontânea e corretiva, não se restringindo à letra da lei, podendo mesmo contrariá-la em respeito às circunstâncias e à natureza intrínseca do objeto jurídico considerado. Esta acepção tem base na reflexão aristotélica segundo a qual a natureza da equidade é a retificação da lei quando esta se mostra imperfeita, por seu caráter universal, para casos particulares. No quadro atual das relações humanas e internacionais, a equidade passou a adquirir o sentido de um julgamento fundamentado na apreciação do que é devido a cada um, considerando-se o homem em seu ambiente, o qual proporciona as condições para a concorrência vital. Por consequência, as desigualdades entre os homens são consideradas como efeitos naturais da sua própria circunstância. Ora, como grande parte dos direitos sociais e econômicos, especialmente para os segmentos mais carentes da população, são garantidos pela letra da lei e a tutela do Estado, é evidente que, na ausência dessas instâncias reguladoras, a luta pelos direitos fica restrita a uma ação individual e, portanto, debilitada em suas condições de possibilidade.”

realização de reformas educacionais para a América Latina e o Caribe começa a ser preparada em conjunto com a UNESCO” (MELO, 2004, p. 175).

O Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2007 corrobora essas idéias e as amplia, uma vez que suas propostas vêm colocadas na esteira das proposições e estratégias do BM, já executadas pelos países em desenvolvimento há mais tempo. Assim, ao defender sua preocupação com os jovens, dentro da lógica do discurso humanitário que vem propondo desde a década de 1970, vemos que as questões econômicas constituem o campo hegemônico das políticas propostas, como bem esclarece o relatório já em suas páginas iniciais:

A situação dos jovens de hoje oferece ao mundo uma oportunidade sem precedente de acelerar o crescimento e reduzir a pobreza. [...] Entretanto, para obter êxito na economia competitiva global de hoje, eles precisam estar equipados com aptidões avançadas que vão além da alfabetização [...] Como a mão-de-obra é o principal ativo das pessoas de baixa renda, torná-la mais produtiva é a melhor forma de reduzir a pobreza. [...] O crescimento econômico a partir de uma base ampla é importante. (BM. 2006, p.2).

O contido no referido documento não foge à lógica daquilo que tem sido a prática do BM desde a década de 1970, e que vem se ampliando e aperfeiçoando, do ponto de vista do traçado das políticas públicas para os países endividados ou menos desenvolvidos. Nesse sentido, o controle do Banco é cada vez maior, não somente pela gestão da crise de endividamento, como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento.

As políticas a que nos referimos (chamadas de Consenso de Washington), atendem ao capital internacional em rápido processo de globalização através de cinco eixos:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias;
3. liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.;
5. privatização das empresas e serviços públicos. (SOARES, 2003, p.23).

Conforme o Banco, essas medidas seriam importantes para colocar os países no caminho do desenvolvimento sustentável, através do retorno da estabilidade econômica, dos investimentos e do crescimento, ainda que, num primeiro momento, isso pudesse representar recessão e aumento da pobreza. No entanto, as políticas implementadas pelos organismos internacionais parecem não ter obtido o sucesso esperado, uma vez que elas têm feito emergir críticas e pressões para a implementação de reformas. As pressões recebidas vêm fazendo

com que o BM modifique progressivamente seu discurso anunciando mudanças que conjugam novas linhas de crédito para o alívio da pobreza. Porém, apesar de apresentarem algum caráter positivo, as reformas apresentam uma grande distância entre a retórica e a prática de tais mudanças. Diz Soares (2003, p.26):

Na verdade, o Banco Mundial continua a resistir a transformações substanciais em sua estrutura e em suas políticas. Às novas políticas e procedimentos são constantemente violados, e o Banco Mundial continua a não assumir qualquer responsabilidade pelos projetos e programas fracassados. Mais grave ainda, o Banco permanece estrutural e operacionalmente uma organização antidemocrática, não transparente e avessa à participação popular, evitando o acesso dos cidadãos à informação e a sua participação em decisões que afetam profundamente suas vidas e sociedade.

Se trouxermos estas questões para a realidade brasileira, apesar do país ser considerado “rebelde” às políticas do Consenso de Washington, no dizer de Soares (2003), pode se notar que vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo liberal, sobretudo a partir do governo de Fernando Collor de Melo que programas de estabilização, do corte de gastos públicos, da renegociação da dívida externa, além da promoção da abertura comercial, da estimulação ao ingresso de capital estrangeiro. Ainda, deu início ao programa de privatização, eliminou programas de incentivo e controle de preços, aumento de exportações, além do claro desmantelamento dos serviços e das políticas públicas.

No dizer de Saviani (2007a, p. 425), o Consenso de Washington representou o conjunto das recomendações derivadas da reunião promovida em 1989 por John Williamson, em Washington, cujo objetivo era discutir as reformas necessárias à América Latina. O referido consenso representou o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia.

Como conseqüência dessas medidas houve recessão, diminuição de renda *per capita*, aumento da concentração de renda, associada ao aumento da pobreza e da exclusão social em nosso país. Como se não bastasse, o governo de Fernando Henrique Cardoso não somente deu continuidade a essas políticas liberalizantes como ampliou as possibilidades de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que permitiram aprofundar as reformas, especialmente na área da educação.

Em seu livro *Revolução Gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*, o Ex-Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, economista, metamorfoseado em revolucionário da

educação (palavras do Ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso no prefácio do livro), afirma que:

A educação passou a ser o centro das agendas políticas em todos os países desenvolvidos. Multiplicaram-se os processos de avaliação educacional e os líderes políticos prestam crescente atenção aos seus resultados. As grandes corporações começaram a colocar a educação no centro de suas atividades de responsabilidade social. No plano internacional, organizações como a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD), passaram a realizar processos avaliativos em todos os países desenvolvidos. Os resultados comparativos dessas avaliações provocaram grandes debates e crises nos países, em especial entre os mal avaliados. (SOUZA, 2005, p. 16).

E afirma, também:

O novo mundo traz consigo também novas e grandes oportunidades de investimento público e privado na educação. Na área pública, sobra dizer que os governos terão de investir somas crescentes para adaptar seus sistemas educativos aos novos tempos. Novas formas de parcerias público-privadas deverão ser construídas para oferecer educação de qualidade a todos. O novo desse novo tempo, contudo, é a criação de imensas oportunidades para o investimento privado. Bill Gates afirmou em uma conferência ao final dos anos 90 que a educação seria o grande negócio do século XXI. Hoje já existem pelo menos sete corporações privadas de capital aberto nos Estados Unidos, com ações cotadas na Bolsa de Nova York, algumas delas buscando e realizando investimentos no exterior. (SOUZA, 2005, p.17)

Não podemos negar, diante de fatos tão concretos, que a área da educação foi alvo, nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, de reformas que, obedecendo à lógica mercadológica imposta através das políticas neoliberais, reforçam uma preocupação voltada para o mercado de trabalho, para o desenvolvimento econômico e não para o desenvolvimento integral do ser humano.

Essas idéias plantadas em nossas políticas educacionais vêm afetando de tal modo que, quando nos damos conta, elas já estão determinando nosso modo de pensar e agir. Assim, sem perceber, estamos, por vezes, disseminando essas idéias construídas pelos organismos multilaterais, pois seus documentos exercem um certo fascínio sobre nós, já que não podemos negar que queremos educação para todos, oportunidades de trabalho para os cidadãos, que saúde e saneamento básico, juntamente com a educação, prioridades reais dos governos. O que nos incomoda é a forma e o propósito com que são constituídas essas políticas. Da forma como temos visto, elas não vão resolver o problema das maiorias que não vêm atendidos seus direitos, mas estarão fortemente empenhadas a ajudar o capital a se multiplicar, para beneficiar as minorias.

Para não perdermos o curso da história, ainda nos anos de 1980, o financiamento definido pelo Banco chamado Crédito de Base Política, que se destinava a financiar políticas



de ajuste estrutural entre os países mais afetados pelo desequilíbrio econômico, que marcou os anos 1970, adotava medidas voltadas para a redução do papel do Estado. Dentre elas estão o controle do investimento do setor público e o reforço do setor privado, a realização de reformas administrativas, a estabilização fiscal e monetária, a redução do crédito interno e das barreiras do mercado internacional. Além destas questões de cunho econômico, o Banco ainda impõe as condicionalidades definidas, especialmente pela sua participação na definição de políticas de longo prazo para os setores financiados. Nesse sentido, o Banco passa a influenciar nas agendas setoriais dos países.

A partir de 1990, o BM destacou-se pela sua atuação na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em 1990, na Tailândia. A conferência, que foi convocada conjuntamente pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM, definiu a educação básica como prioridade para a década e a educação de primeiro grau como o passaporte para o alcance da referida educação básica. (FONSECA, 1998, TORRES, 2003). A conferência de 1993, em Nova Delhi, deu continuidade ao debate sobre a proposta de educação para todos, iniciada em 1990, desta vez com a presença dos nove países mais populosos do mundo, entre eles o Brasil. As conferências resultaram em diretrizes para a educação mundial, sendo referências para as reformas educativas dos países, reformas que são consideradas pelo BM como inevitáveis e urgentes. O Plano Decenal de Educação brasileiro, em sua origem, já trabalha a partir da perspectiva dos desafios propostos pelo BM, dentre eles estão basicamente quatro: acesso, equidade, qualidade e redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas. Assim, ao passo em que defendia a educação para todos, na conferência de Nova Delhi, já afirmava, em seus documentos, desde 1980, a prioridade para a educação inicial, deixando claro o papel do ensino primário para a sustentabilidade mundial e a saúde familiar, entendida esta como a diminuição do número de filhos e a inserção da mulher no mercado de trabalho. No que diz respeito às mulheres, Fonseca (2003) pontua que tal preocupação resume-se na inserção nas atividades produtivas, através de uma preparação escolar de baixo custo, o que permitirá a mulher aspirar mais trabalhos no setor informal e em zonas rurais.

Em seus estudos, Torres (2003) denuncia que o Banco estimula os países a investir prioritariamente na educação básica, que é responsável pelos maiores benefícios sociais e econômicos, além de ser considerada um elemento essencial para o desenvolvimento sustentável e de longo prazo para aliviar a pobreza. Mostra também que o conceito de Educação Básica que ele utiliza não está em consonância com o conceito trabalhado na

Conferência Mundial de Educação para Todos o que deixa à margem fatores extra-escolares, movimentando-se no limite das políticas escolares e não das políticas educativas.

Outra questão levantada como prioritária é a melhoria da qualidade e da eficiência da educação como eixo da reforma educativa, conforme documento do próprio Banco (BM, Apud TORRES, 2003, p.134):

O terceiro e provavelmente o mais importante desafio (além do acesso e da equidade) é melhorar a qualidade da educação; esta é pobre em todas as esferas dos países de baixa e média renda. Os alunos dos países em desenvolvimento não conseguem adquirir as habilidades requeridas pelos currículos de seus próprios países nem se desempenhar no mesmo nível atingido pelos alunos dos países mais desenvolvidos (...) Melhorar a qualidade é tão importante como melhorar o acesso, porém ainda mais difícil de se conseguir.

Esta é, provavelmente, uma das questões mais difíceis de se conquistar, um grande desafio especialmente se nos perguntarmos de que qualidade está falando o Banco Mundial. O que ele entende por qualidade? Ela estaria significaria sinônimo de adequação ao mercado? Estaria aqui expressando quantidade, rendimento? A tradição tem nos mostrado que a avaliação desses aspectos partem de fatores tais como conseguir completar a série ou ciclo e aprender bem o que foi ensinado. As relações tão fundamentais e necessárias com o que se ensina, para que, com que metodologia, não têm sido alvo do processo avaliativo. Neste caso, a quantificação se sobrepõe à idéia de uma análise e interpretação mais ampla do processo.

Além dos fatores já postos poderíamos citar diversos outros, partindo de estudos realizados por vários autores já mencionados neste texto. Porém, não vamos pormenorizá-los uma vez que já estão publicados. Vamos avançar e tentar sempre olhar para as propostas que o Banco Mundial tem apresentado e cobrado dos países dentro das condicionalidades que apresenta. Nelas buscaremos as contradições muito peculiares a estes documentos quando os relacionamos com as histórias de lutas de diversos setores da sociedade civil organizada, incluindo aqui os docentes que travam batalhas, muitas vezes inglórias com os governos em prol da educação.

O que diferencia a luta dos educadores dos propósitos do BM são justamente os fins. Educadores querem e trabalham por educação para todos, visando à formação integral dos sujeitos que, de posse de conhecimentos construídos significativamente ao longo de suas vidas, possam exercer sua cidadania e autonomia. O BM propõe educação para todos e apresenta políticas que incluem o discurso da autonomia, da cidadania, da equidade, entendendo isso como oportunidades de formação de mão-de-obra para atender a um mercado cada vez mais ampliado, que tem como fim último o desenvolvimento econômico que, por

sua vez, serve para alguns (os que já detêm o poder econômico), excluindo outros (a maioria da população que não tem acesso aos bens de consumo, à educação, saúde, entre outros).

Como se não bastasse, acaba incorrendo num erro fatal se mencionarmos somente a área da educação. O Banco traça políticas educativas ouvindo economistas e excluindo os professores. Assim, apresenta, no entender de Torres (2003), um modelo escolar com duas ausências fundamentais: a dos professores e a da pedagogia. Esta opção por ouvir, privilegiadamente a área econômica quando o assunto é educação corrobora a idéia de que, em suas proposições, o BM concorda e fortalece um modelo de sociedade que mantém conservados os ideais liberais (hoje neoliberais), travestidos de novos discursos, cujo conhecimento continua a pressupor a ordem, reforçando a razão instrumental, a lógica da regulação sobre a emancipação. Além disso coloca o princípio do mercado como a base de sustentação das reformas educacionais geradoras das políticas de educação. Assim, também a educação, que deveria ser o espaço dialético da contradição, passa a compor o modelo global totalitário.

É a imposição da adequação cerimonial, uma vez que, incluídas numa lógica instrumental, as políticas impostas ou instituídas de forma autoritária passam a assumir um grau de relevância que as torna normais. Isso implica uma compreensão distorcida da realidade que nos conduz a uma visão parcializada dos fatos e das coisas.

### 3.2.1 Por que um Banco protagoniza as políticas de educação nos países em desenvolvimento?

A pergunta que propusemos tem como propósito permitir uma reflexão acerca das políticas de educação brasileira, buscando estabelecer os nexos que estão implícitos entre elas e as proposições que o Banco Mundial vem traçando desde meados da década de 1970. Como vimos, a tarefa do Banco assume um caráter cada vez mais político, pois de financiador passou a ser o proponente do processo de desenvolvimento e, ao propô-lo, estabelece condicionalidades, dentre elas, a exigência de sua participação na definição de políticas de longo prazo para os setores financiados, neste caso as de educação.

Conforme Chauí (1997), o que hoje chamamos de política foi inventado pelos gregos e romanos. A simples utilização vocabular já nos comprova isso. Termos como democracia, aristocracia, oligarquia, tirania, despotismo, anarquia, monarquia, são de origem grega que designam regimes políticos. República, império, poder, cidade, ditadura, senado, povo,

sociedade, pacto, consenso, são palavras latinas que designam regimes políticos, agentes políticos, formas de ação política.

A palavra política é grega, vem de *ta politik*, que, por sua vez, deriva de *polis*. Assim, *polis* é a Cidade entendida como a comunidade organizada, formada por cidadãos (*politikos*), ou seja, pelos homens nascidos na cidade, livres e iguais, portadores de direitos inquestionáveis: a isonomia (igualdade perante a lei) e a isegoria (o direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações que a Cidade deve ou não realizar). De outra parte, *ta politika* são os negócios públicos dirigidos pelos cidadãos: costumes, leis, erário público, organização da defesa e da guerra, administração dos serviços públicos e das atividades econômicas da Cidade. *Civitas* é a tradução latina de *polis*, neste caso, a Cidade como ente público e coletivo. *Res publica* é o significado latino de *ta politika*, significando o que entendemos por negócios públicos dirigidos pelo *populus romanus*, isto é, os patrícios ou cidadãos livres e iguais nascidos em solo romano (CHAUI, 1997).

*Polis e civitas* correspondem (imperfeitamente) ao que, no vocabulário político moderno, chamamos de Estado: o conjunto das instituições públicas (leis, erário público, serviços públicos) e sua administração pelos membros da Cidade. *Ta politika e res publica* correspondem (imperfeitamente) ao que designamos modernamente por práticas políticas, referindo-se ao modo de participação no poder, aos conflitos e acordos na tomada de decisões e na definição das leis de sua aplicação, no reconhecimento dos direitos e das obrigações dos membros da comunidade política e às decisões concernentes ao erário ou fundo público. (CHAUI, 1997, p.371-372).

Conforme nos esclarece a autora, política refere-se ao modo de participação no poder, aos conflitos e acordos na tomada de decisões e especialmente na definição das leis, de sua aplicação e do reconhecimento dos direitos e obrigações do cidadão. Este conceito é muito esclarecedor e instigador de uma reflexão acerca do que estamos vivenciando em termos da definição das políticas de educação no Brasil. No texto citado, o conceito de políticas tem uma forte relação com a idéia de democracia, pois pressupõe a participação do cidadão nas decisões sobre a definição das leis, ao mesmo tempo em que reconhece os seus direitos e suas obrigações.

O que temos lido e compreendido a partir dos autores com quem dialogamos é que um distanciamento significativo deste conceito de política apresentado por Chauí vem se estabelecendo, notadamente no que diz respeito ao traçado das políticas educacionais. O que menos temos visto é a participação dos sujeitos envolvidos com a educação. Como já nos alertou Torres (2003), na decisão sobre as políticas duas ausências fundamentais se destacam: a dos professores e a da pedagogia, ou seja, se o termo política tem relação com participação,

fundamentadas em que tipo de participação vêm sendo construídas as leis que regem a educação no Brasil?

Talvez possamos aqui destacar uma lógica perceptível nos interesses dos organismos internacionais no desenvolvimento dos países, o que pressupõe não somente o financiamento destinado a eles, mas principalmente a possibilidade da imposição de regras e condições que acabam por determinar as políticas construídas.

De outro lado, temos a luta dos educadores que travam batalhas para conseguir contrapor-se aos desmandos legais aprovados, muitas vezes sem discussões prévias e de forma silenciosa. Assim, o político para os organismos multilaterais não combina com o político defendido pelos educadores. Talvez não seja exagero dizer que o traçado das políticas educacionais em nossos tempos, vem obedecendo muito mais à idéia do poder despótico vivenciado nas realezas existentes antes dos gregos, assim como nos grandes impérios orientais, do que a vivência democrática da troca, da discussão, da participação, neste caso dos professores na elaboração destas.

Nesta mesma linha, Boneti (2006, p.9) nos esclarece que:

Toda política é originada de uma idéia e esta de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade. Neste sentido, a palavra princípio não carrega consigo apenas o significado literal do termo, mas algo mais, o contexto dos fatores determinantes que dão origem a uma idéia de política pública, como o caso da conjunção de interesses, as inserções ideológicas, as concepções científicas, as correlações de forças sociais, etc.

Então, política pressupõe uma ou muitas intencionalidades, ela implica ações destinadas a um público envolvendo recursos públicos. Já numa tentativa de retomar nossa questão-título (Porque um Banco protagoniza as políticas de educação no Brasil?), vemos que as propostas do Banco estão inseridas num contexto mais amplo, que implica as políticas globais e neoliberais implementadas para assegurar o domínio econômico como o fator hegemônico a partir do qual tudo pode acontecer. O Banco Mundial se coloca neste espaço, de redentor dos países desfavorecidos economicamente, promovendo o financiamento (destinando recursos) da educação e impondo as condições que julgar mais pertinentes para a liberação dos mesmos. Sua intervenção possibilita que seja um dos grandes, senão o maior, protagonista das políticas de educação.

Está claro que a nova configuração do contexto social, econômico e político, que se desencadeia com o processo de globalização (em especial na esfera econômica), impôs novos elementos na relação entre o Estado e a sociedade. Em função disso, não podemos pensar que

as políticas são formuladas unicamente a partir de determinações jurídicas, fundamentadas nas leis que nos regem, como se estivéssemos a tratar do Estado como uma instituição neutra. Se assim fosse, as políticas públicas poderiam ser pensadas tendo como critério único o bem comum, enquanto espaço de interesse dos diferentes segmentos ou classes sociais. No dizer de Boneti (2006, p.12) “Este entendimento nega a possibilidade do aparecimento de uma dinâmica conflitiva, envolvendo uma correlação de forças entre interesses de diferentes segmentos ou classes sociais”.

As políticas públicas são regidas a partir de vários interesses e muito embora pareça evidente que as classes economicamente dominantes tenham certa predileção na elaboração e operacionalização das políticas públicas, não podemos negar que, em muitos momentos de nossa história, outras forças (como os movimentos sociais, as associações científicas como ANPED, ANPAE, ANFOPE, as organizações da sociedade civil, entre outros) se impuseram na conquista de direitos sociais e no traçado das políticas, no caso de nosso estudo nas políticas de educação.

O contexto globalizado que estamos vivenciando nas últimas décadas não deixa claro quais os limites das manifestações dos interesses de classes. Não raras vezes esses interesses são até mesmo dissimulados pelos interesses específicos (dos grandes grupos econômicos, das grandes corporações ou do setor produtivo), pelas problemáticas sociais (reforma agrária, aposentadoria, questão da mulher...). Embora abranjam diferentes grupos sociais que até podem representar interesse de classe, não o colocam necessariamente na dinâmica da luta do movimento (BONETI, 2006).

Neste caso, quando nos reportamos às relações que se estabelecem entre o Estado e as classes sociais, estaremos nos referindo também aos responsáveis pela definição das políticas públicas que, como já pudemos perceber, não se restringem a instituições exclusivamente nacionais. Pelo contrário, conforme já argumentamos longamente, os organismos internacionais têm sido determinantes de nossas políticas públicas em troca de empréstimos para sua implementação. Assim, os interesses das elites dominantes têm preponderado sobre os interesses dos movimentos, das associações e das organizações da sociedade civil. Sobre isso Boneti (2006, p. 14-15), nos lembra:

Os interesses das elites globalizadas aparecem claramente determinados nas políticas de expansão das relações capitalistas mundiais por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), ou pelo próprio poder de força que têm os grupos econômicos mundiais de impor as regras que lhes interessa. [...] Parte-se, portanto, do pressuposto de que a tomada de decisão que resulta numa política pública envolve alguns condicionamentos básicos

dependendo do momento histórico. [...] Neste caso, o contexto social e político, nacional, de um país como o Brasil, se vê envolvido em condicionantes que são globais, que interferem numa nova estrutura social (de classe) nacional, os quais intervêm decisivamente nas questões das políticas públicas.

No caso brasileiro, estudos realizados por diversos educadores (FONSECA, 1998, 2003; SILVA, 2002; TORRES, 2003; TOMMASI, 2003; SOUZA, 2005; SOARES, 2003; MELO, 2004; SAVIANI, 2006 e 2007b; entre outros) dão conta de que as políticas de educação, especialmente a partir da LDB N° 9394/96, têm sido influenciadas sobremaneira pelos propósitos dos organismos internacionais e, mais marcadamente, do BM. Em suas proposições, tanto no campo econômico, quanto político e social, a educação surge como o eixo das ações de redução da pobreza, através do desenvolvimento do capital humano. Em outros termos, ao buscar sua qualificação ou requalificação para o trabalho, adquirindo competências, habilidades e valores, os pobres teriam a possibilidade de aumentar suas chances de emprego. Além do mais, haveria toda uma perspectiva de melhoria na qualidade de vida a partir de conhecimentos que seriam adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, aspectos importantes no crescimento e desenvolvimento do país.

Melo (2004, p.164-165) nos chama atenção dizendo que:

Estas reformas educacionais fazem parte de um projeto neoliberal de educação, que se realiza no sentido da uniformização de 'integração global' e também da instituição de novas condicionalidades para empréstimos e doações para o setor educacional, no processo histórico de mundialização do capital. No entanto esta integração se dá de forma excludente e em muitos casos provoca o desmonte dos sistemas educativos públicos já existentes, estimula a privatização competitiva em diversos níveis, restringe e secciona os vários níveis de ensino, bem como o acesso ao conhecimento, à criação e produção científica e tecnológica e à formação profissional, impedindo que a educação seja realizada para todos, em todos os níveis, tornando-se uma educação cada vez mais seletiva.

As proposições advindas do Banco Mundial têm trabalhado no sentido de reforçar a política do Estado mínimo, reduzindo o seu papel como responsável pela educação. Não há dúvida de que essa política conduz ao encolhimento do Estado e à transferência dos serviços sociais, entre eles os educacionais, para o setor privado.

Isso oferece para a iniciativa privada a possibilidade concreta de mercantilização do ensino. Neste caso, qualidade (trabalhada sempre no sentido do desenvolvimento de competências) está muito mais relacionada a lucros fáceis do que à possibilidade de formação. Silva (2002) intitula de "Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial" o livro onde apresenta um estudo sobre as políticas do BM, entre 1970 e 1996. O título, por si só, já nos dá um panorama do que está ocorrendo com nossa educação hoje. O

Banco Mundial intervém, através da determinação das políticas, e os governos, como o do Brasil, consentem que essas políticas se tornem concretas. Diz Silva (2002, p.77):

No caso da educação pública, o Banco passou a elaborar documentos setoriais com definição conceitual e a induzir medidas e propostas voltadas para a redução do papel do Estado, fortalecimento do setor privado e a implementação de medidas voltadas para a institucionalização da indústria da educação.

Dessa forma, alguns ideais cultivados no âmbito educacional, como igualdade de oportunidades, participação, descentralização, autonomia e outros, são entendidos a partir da lógica do mercado, sendo subordinados a uma outra racionalidade que é econômica. De outro lado, a equidade aparece com o seu verdadeiro sentido: a de que vale o mais para alguns e o menos para todos.

Nesta lógica, Torres (2003, p. 139), nos mostra que:

Tanto na esfera nacional como internacional, a política educativa encontra-se em geral e principalmente nas mãos de economistas ou de profissionais vinculados à educação mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados ao currículo ou a pedagogia. Boa parte de quem opina hoje sobre o que tem ou não tem de ser feito em educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto no âmbito local como mundial, carece do conhecimento e da experiência necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide: a educação básica, o ensino e a aprendizagem em sala de aula, a aprendizagem da lecto-escrita, a elaboração de textos escolares e outros materiais instrucionais, a avaliação da aprendizagem, etc. Poucos estiveram alguma vez na frente de uma classe e de um grupo de alunos numa instituição escolar. Poucos mantêm seus filhos no sistema público para o qual são pensadas e supostamente desenhadas as propostas. A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores.

Dessa perspectiva, vemos que os interesses do BM, ao se colocar como protagonista das reformas que instituem as novas políticas de educação, atendem muito mais ao desenvolvimento econômico do que ao educacional. Torres (2003), nos chama atenção para o fato de que os conceitos apresentados pelo Banco, em seus documentos, são superficiais e não incluem estudos de autores renomados nas áreas tratadas. Além do mais, os estudos que servem de base para a educação na América Latina são fundamentados em autores do chamado primeiro mundo, desconhecendo e desconsiderando as pesquisas de autores regionais e nacionais que, certamente, apresentam dados muito significativos para a construção das políticas. Da mesma forma, as experiências exitosas são apresentadas sem o contexto onde ocorreram e, o que é mais grave, sem descrição dos problemas e limitações.



Desse modo, se retomarmos o conceito de políticas, já apresentado anteriormente, no sentido de que política refere-se ao modo de participação no poder, aos conflitos e acordos na tomada de decisões e especialmente na definição das leis, de sua aplicação e do reconhecimento dos direitos e obrigações do cidadão, podemos concluir que o BM impõe-se como protagonista das políticas de educação nos países em desenvolvimento, porque seu entendimento de políticas implica o modelo regulatório sobre o emancipatório, referendado pela razão instrumental. As novas roupagens assumidas pelo neoliberalismo e pela globalização escondem a nudez do rei, deixam submerso o desejo de poder, de manutenção de um império global, em que os pobres devem se submeter aos ricos, únicos capazes de pensar com eficiência os destinos do mundo.

Dentro desta lógica, dificilmente preparamos os sujeitos para a tomada de consciência de sua cegueira e para a busca de sua superação. Não acharemos espaço para a emancipação entendida como o centro de uma nova atitude epistemológica em que o ponto de saber, ao invés da ordem, é a solidariedade, em que o senso comum, tão desprezado na racionalidade instrumental, passa a ser visto de outro modo, desta vez como um senso comum que emancipa, pois nos conduz à epistemologia da visão, em que conhecimento, ao invés de gerar poder e dinheiro, gera solidariedade. Essa perspectiva faz com que se estabeleça uma nova ordem social, que fere a lógica do capital, o que parece não ser do interesse dos organismos internacionais pela forma como vêm conduzindo nossas políticas.

### **3.3 CEPAL/UNESCO no cenário das políticas de educação**

Iniciar localizando historicamente este que hoje é um dos organismos internacionais considerado uma das principais fontes das idéias direcionadoras das políticas educacionais em todo o continente latino-americano e caribenho, significa compreender melhor como tem se processado a trajetória das políticas de educação e suas intencionalidades. Dentre as prioridades da CEPAL, está a reestruturação produtiva dos países da América Latina e do Caribe e um maior investimento em formação de recursos humanos associados a uma constante avaliação de sua eficiência.

A constituição da CEPAL, em meados dos anos de 1940, deveu-se à preocupação com o desenvolvimento mundial, em especial com a economia internacional, a partir dos processos de descolonização resultantes da Segunda grande Guerra e da incorporação, ao mercado mundial, de nações consideradas pobres e atrasadas. Ela surge sob a tutela da ONU, como um comitê provisório das Nações Unidas (OLIVEIRA, 2000).

A história da CEPAL está diretamente ligada à história da ideologia desenvolvimentista e sua existência vem acompanhada das marcas de um novo projeto para a América Latina, que era a industrialização, uma vez que esta demandaria maior emprego de mão-de-obra. Em sua origem, fez crítica à teoria das vantagens comparativas, “demonstrando que as riquezas de alguns estão relacionadas à pobreza de outros”. (p.199).

Pode-se perceber que a CEPAL nasceu com um discurso que contraria e, até mesmo, rompe com as colocações prevalecentes no campo acadêmico e nos organismos internacionais que defendiam a teoria clássica do comércio internacional, baseada nas vantagens comparativas, constituindo uma reconhecida autonomia teórica. Assim, a CEPAL destacou-se na defesa do desenvolvimento latino-americano através do estudo de problemas regionais e propondo, a partir daí, políticas de desenvolvimento. “Por isso assumiu o papel de agência criadora de ideologia, uma vez que trata de captar e explicitar as especificidades da América Latina” (OLIVEIRA, 2000, p.200).

Fez sua história como construtora de uma teoria desenvolvimentista que tinha no Estado o seu principal sujeito. Segundo Oliveira (2000, p.201):

Era o Estado que deveria assumir as rédeas do desenvolvimento, em lugar da burguesia industrial, enquanto ela ainda era frágil. A preocupação com uma política econômica que objetivasse a superação do subdesenvolvimento, no pensamento cepalino, iria repousar numa concepção de Estado como uma instituição situada acima da sociedade, ou seja, acima das relações de classe e dotado de racionalidade própria.

Durante toda a década de 1950 ocorreu o crescimento da burguesia e o pensamento dominante foi o desenvolvimentismo. A estagnação econômica que se estabeleceu sobre a América Latina na década seguinte, após um período de expansão, gerada pela estagnação econômica resultou, por conseguinte, numa grave crise teórica na CEPAL, quando os aspectos prejudiciais da política de industrialização tornaram-se evidentes. A manutenção de antigos vícios e velhas políticas agilizaram o processo de crise, no caso brasileiro:

(...) a industrialização teve que conviver com a preservação da velha estrutura fundiária. A inexistência de condições indispensáveis à plena realização da produção, adequadas ao modelo de desenvolvimento, podem ter contribuído para frear o progresso técnico esperado. Além disso foram muitos os entraves à dinamização e expansão do mercado interno, já que estavam dadas as possibilidades, inclusive, de formação e qualificação da força de trabalho urbano-industrial, necessária naquele momento. Tais dificuldades afetaram diretamente a valorização da força de trabalho e, indiretamente, sua capacidade de consumo. (OLIVEIRA, 2000, p. 202-203).

Além destes problemas, a ascensão dos regimes autoritários contribuiu, definitivamente, para a crise cepalina nos anos de 1960 e 1970, o que levou à modificação de suas posições em relação ao enfoque desenvolvimentista, passando a enfatizar as reformas estruturais e a distribuição de rendas. Este fato implicou uma perda de posição da CEPAL, enquanto agência ideológica da América Latina e a levou a atuar a partir de uma “postura mais recuada de auxílio e suporte aos governos nacionais na implementação de políticas recomendadas pelos mecanismos internacionais, como um órgão técnico da ONU”. (p.204).

A posição de atuar como suporte técnico nas políticas sociais desenvolvidas nos países latino-americanos ficou marcada, nos anos de 1980, pela postura forte em relação ao enfoque econômico voltado para o desenvolvimento. Nesse sentido, as conferências de educação de que foi protagonista reforçavam a Teoria do Capital Humano.

Surgida no bojo da ideologia desenvolvimentista e derivada da teoria econômica neoclássica, representa uma máxima liberal do indivíduo livre, soberano e racional. Ela ressurgiu com força a partir da crise do taylorismo-fordismo, relacionada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional. Contribuiu largamente para o discurso e crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social. Partia da suposição de que o indivíduo, na produção, era a combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Considerava o indivíduo como produtor de suas próprias capacidades de produção, por isso denominava investimento humano o fluxo de despesas que o próprio indivíduo deveria efetuar em educação para aumentar a sua produtividade (OLIVEIRA, 2000, p. 223).

Como aborda Saviani (2007a), a Teoria do Capital Humano surgiu na era de domínio da economia keynesiana e da política do Estado de Bem-estar Social que apregoavam o pleno emprego. Esclarece o autor:

[...] a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada ao mercado tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual. (SAVIANI, 2007a, p. 427).

Ainda, de acordo com o autor, a partir da crise da década de 1970, a escola continuou importante para o processo econômico produtivo, muito embora a teoria do Capital Humano revista-se de novo sentido. O que anteriormente balizava-se por uma lógica econômica apoiada em demandas coletivas, na década de 1990, vai voltar-se para a satisfação de

interesses privados, conduzido pelas competências e capacidades individuais, as quais abrirão as portas e espaços no mercado de trabalho. Vejamos:

Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitem ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. (Id. p. 428).

Desse modo vemos que a Teoria do Capital Humano constituiu-se a partir de duas perspectivas que se articulam: a primeira delas é a que aponta a capacitação do trabalhador como fator de aumento de produtividade. Nessa linha, a qualidade da mão-de-obra que é obtida graças à formação escolar e profissional é quem eleva a capacidade produtiva, permitindo que tanto a empresa quanto os trabalhadores tenham maiores ganhos. A segunda se refere a organização do capital pessoal. Para tal, as estratégias individuais relacionadas a meios e fins são o ponto principal. Cada trabalhador calcula o custo-benefício para a constituição do seu capital pessoal, devendo avaliar se o investimento e o esforço empregados na formação seriam compensados, em termos de melhor remuneração, pelo mercado de trabalho no futuro.

A formalização da teoria deu-se na década de 1960 quando Theodore Schultz publicou textos sobre o assunto. Ela teve impacto em países do chamado Terceiro Mundo pois foi considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, reduzir as desigualdades sociais e aumentar a renda das pessoas, ou seja, a educação seria comparável a um investimento produtivo.

As idéias de Schultz serviram de inspiração a muitos autores vinculados aos governos militares do Brasil pós-64, como Simonsen, por exemplo.

Mário H. Simonsen (1969) foi o mais notável representante neoclássico a propalar a tese do capital humano no Brasil. Foi ele, também, o principal idealizador do MOBREAL. O pressuposto, dentro da perspectiva da teoria econômica neoclássica ou marginalista, era de que com uma margem maior de instrução ter-se-ia necessariamente uma margem maior de produtividade e, como consequência, maiores ganhos, já que, dentro desta visão, o capital remunera os fatores de produção de acordo com sua contribuição na produção. (FRIGOTTO, 1995, p.93).

A idéia que veiculou nesta época foi a de que, através de políticas educacionais impostas de forma tecnocrática, seria possível promover o desenvolvimento econômico. Nos anos de 1980-1990 esta teoria voltou com força total em função do neoliberalismo. Novamente ela foi pensada e relacionada à educação.

No que concerne à educação, essa versão do utilitarismo racional supôs que a formação aumentaria a produtividade. Quanto mais o indivíduo investisse na auto-formação, na constituição do seu “capital pessoal” tanto mais valor de mercado teria. (CATANNI, 2001, s/p).

Saviani (2007a, p. 428), acrescenta:

É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período pós keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis porque a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990m assumindo a forma de neoprodutivismo.

O reflexo desta realidade na educação é bastante direto. Nos últimos tempos têm sido cada vez mais freqüentes os discursos que defendem o estreitamento de relações entre o sistema produtivo e o sistema educativo. Assim, a educação passa a ser cada vez mais definida conforme os horizontes do sistema produtivo. Segundo Leite (2001, p.10), “num tempo de lógicas connexionistas, conecta-se a escola ao mercado de trabalho tendo ela uma única função: preparar mão-de-obra em nome do desenvolvimento e da modernização”.

Frigotto (1993) apontava que estas idéias estavam muito atuais e presentes na realidade em que vivemos. A fala corrente de que a educação básica é uma das condições de empregabilidade, já que o investimento que o indivíduo faz em educação aumenta suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, ainda perpassa as ideologias propostas, especialmente pelos organismos internacionais.

Exemplo disso, poderemos encontrar no recente documento produzido pela CEPAL (2005)<sup>21</sup>, no qual estão explícitas as metas para a educação na América Latina e no Caribe. Objetivam, entre outras questões, avaliar as necessidades financeiras que enfrentam os países em matéria educativa, a fim de que sejam cumpridas quatro grandes metas assumidas pelos governos na Declaração do Milênio para serem atingidas até 2015.

Para contribuir com nosso entendimento acerca da trajetória histórica da CEPAL na América Latina e Caribe fomos buscar em Bielschowsky (1998), funcionário da entidade em Brasília, a constituição deste organismo, a partir do olhar da própria CEPAL. Entendemos interessante trazer, ainda que brevemente, essa caminhada, para que possamos estabelecer

---

<sup>21</sup> INVESTIR MELHOR PARA INVESTIR MAIS. FINANCIAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. Série Seminários e Conferências Número 43 - Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Santiago de Chile, enero del 2005.

nossa própria representação do papel por ela desenvolvido em termos de políticas educacionais na América Latina e no Caribe.

Embora tenha sido criada em 1948, a trajetória intelectual da CEPAL vai se iniciar em 1949 e 1950, quando Raúl Prebisch<sup>22</sup> redigiu três documentos com os elementos básicos que figurariam como a grande referência ideológica e analítica para os desenvolvimentistas latino-americanos e caribenhos. Conforme Bielschowsky (1998, s/p):

El autor sostiene que la industrialización espontánea en curso tenía un significado especial en la historia de la humanidad, porque representaba la posibilidad de que la vasta región subdesarrollada latinoamericana captar los frutos del progreso técnico mundial, hasta entonces confinados esencialmente a los países industrializados.

Prebisch apresentou os elementos da matriz analítica do pensamento cepalino, dentre os quais estão: análises da inserção internacional das economias periféricas e da vulnerabilidade externa; análises das condições problemáticas e das tendências “perversas” (desequilíbrio nas contas externas, inflação, desemprego) com que se processa internamente o crescimento na periferia latinoamericana, em função das características estruturais herdada: (baixa especialização produtiva e heterogeneidade tecnológica). Por fim, o autor realizou uma primeira incursão na temática da intervenção estatal que surgiu fortalecida ao argumentar a natureza problemática da industrialização nas condições estruturais periféricas que o mercado não teria como resolver espontaneamente (BIELSCHOWSKY, 1998).

Conhecer esta matriz do pensamento cepalino é muito importante para compreendermos, mais adiante, as reestruturações por que passaram as teses deste organismo. Assim, os anos de 1950 representaram o auge da sua criatividade e da capacidade de ousar e influenciar, uma vez que, no que diz respeito à conveniência histórica, a ideologia cepalina tinha relação com os projetos políticos de governo de muitos países do continente. Por outro lado, as idéias estavam sintonizadas com o cerne da nova teoria do desenvolvimento.: “los países subdesarrollados merecian una formulación teórica independiente o a lo menos adaptada, ya que em aspectos relevantes funcionaban em forma diferente a los desarrollados” (BIELSCHOWSKY, 1998, s/p).

Durante os anos de 1960, a CEPAL seria, sobretudo, um fórum de debates críticos em relação ao processo de desenvolvimento em curso. O talento mobilizador da entidade atraía a intelectualidade para um debate que girava basicamente em torno de três pontos: a) a interpretação de que a industrialização havia seguido um curso que não permitia que a maioria

---

<sup>22</sup> Raúl Prebisch (Tucumán, 17 de abril de 1901 — Santiago do Chile, 29 de abril de 1986) economista argentino. Foi um dos mais destacados intelectuais da CEPAL, tendo iniciado a linha estruturalista do pensamento econômico.

da população usufruísse dos frutos da modernidade e do progresso técnico; b) a interpretação de que a industrialização não havia eliminado a vulnerabilidade externa e a dependência, apenas havia modificado sua natureza; c) a idéia de que ambos os processos obstruíam o desenvolvimento.

Nos anos 1970, o debate na CEPAL foi estimulado por quatro influências básicas, ou seja: a) o reconhecimento de que a reforma agrária e a redistribuição da renda estavam na base de um desenvolvimento mais homogêneo e justo; b) as Nações Unidas promoviam um forte debate em torno do mesmo tema; c) os intelectuais cepalinos teciam fortes críticas à forma como este debate se desenvolvia; d) a crise de 1973/1974 e o aumento do endividamento reforçaram a necessidade de reorientar o tipo de industrialização, de modo a combinar os estímulos do mercado interno com as virtudes da orientação exportadora dos bens industriais.

A crise que se estabeleceu nos anos de 1980, relegou a um segundo plano a produção desenvolvimentista na CEPAL:

[...] el esfuerzo intelectual principal pasaría al plano que se imponía históricamente, el de la oposición a la modalidad de ajuste exigida por los bancos acreedores y el FMI. Como es obvio, en condiciones de crecimiento inviable, el espacio y el interés por las discusiones de largo plazo eran limitados. Si privilegiaban las cuestiones inmediatas ligadas a la deuda, el ajuste y la estabilización. [...] El énfasis en el ajuste desplazaría la perspectiva histórica a una posición secundaria en la producción cepalina de los años ochenta, pero no la descartaría. En 1985, por ejemplo, se publicaba una novedad interesante en materia de “estilos”, apunándose la creciente subordinación del proceso productivo a los intereses del sistema financiero. (CEPAL, apud, Bielschowsky, 1998, s/p).

A proposição de novos padrões de industrialização para a América Latina e a implantação de reformas suscitou um intenso debate ideológico no interior da CEPAL, o que a levou, nos anos de 1990, a tomar posição com muita habilidade entre as idéias extremas. Nesse sentido, não se opôs às reformas, mas subordinou sua apreciação ao critério da existência de uma estratégia reformista que pudesse maximizar seus benefícios e minimizar suas deficiências, a médio e longo prazo. Desta forma,

El “neoestructuralismo” cepalino recupera la agenda de análisis y de políticas de desarrollo, adaptándola a los nuevos tiempos de apertura y globalización. Estima que antes hubo en muchos países demasiada complacencia con la inflación, y que los nuevos tiempos exigen alteraciones de la forma de intervención del Estado en la economía, tratando de ampliar su eficiencia. Los 90s son tiempos de “compromiso” entre la admisión de la conveniencia de que se amplíen las funciones del mercado y la defensa de la práctica de intervención gubernamental más selectiva. El “compromiso” permite que el análisis y las proposiciones de políticas se orienten a los temas que privilegia la CEPAL, o sea, el progreso técnico y la distribución del

ingreso, abriendo el diálogo a derecha e izquierda del espectro teórico e ideológico internacional. (BIELSCHOWSKY, 1998, s/p).

A partir do ano 2000, os documentos produzidos pela CEPAL são complementares às agendas de políticas econômicas nos âmbitos nacional, regional e internacional, nos quais propõe: a correção das assimetrias macroeconômicas e financeiras internacionais; o fortalecimento institucional; uma visão ampla da estabilidade macro econômica; a implementação de estratégias de desenvolvimento produtivo, melhores encadeamentos sociais (aqui estão contempladas as políticas sociais integradas nos âmbitos de educação, emprego e proteção social), sustentabilidade ambiental, reorientação dos padrões de especialização, criação de mercados e serviços ambientais, e um papel crítico sobre o desenvolvimento regional.

O quadro que se desenhou resultou em um organismo internacional. Assim, a CEPAL era inicialmente agência ideológica com autonomia intelectual para propor alternativas viáveis a América Latina e ao Caribe, numa linha que parecia ser emancipatória em suas proposições iniciais, até mesmo pela forte participação da CEPAL nos debates sobre o desenvolvimento dos países latino-americanos, que passa a concordar com a política imposta pela globalização e suas políticas neoliberais.

Para melhor entendermos a importância da CEPAL, vamos tomar por base o documento “Investir mejor pra invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe”, lançado em 2005, no Chile, pela CEPAL e pela UNESCO. Podemos antecipar que, a partir do estudo deste documento, fica clara a ingerência que os organismos multilaterais exercem sobre os países latino americanos no que diz respeito às políticas públicas de educação.

### 3.3.1 Um olhar sobre o pensamento Cepalino

O documento “Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe, lançado pela CEPAL e pela UNESCO<sup>23</sup> em 2005, tem como objetivo “abordar los principales desafíos de financiamiento y gestión que actualmente se lê plantean a los sistemas educativos em los países de América Latina y el Caribe de cara al siglo XXI”. (p. 9). O texto traz as considerações apresentadas aos países em

---

<sup>23</sup> UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura.



um fórum que reuniu autoridades de educação, fazenda e finanças dos governos da região, para tratar de um tema que articula a lógica educativa com a lógica financeira e econômica.

Segundo afirmação contida na introdução, CEPAL e UNESCO não pretendem, com o documento, fixar critérios e propostas acabadas. A preocupação destes organismos, segundo afirmam, é refletir sobre alguns dos principais pontos que preocupam, hoje, a quem aspira uma gestão mais eficiente e eficaz, com impactos claros sobre a qualidade, equidade e a pertinência do sistema educativo.

O documento avalia as necessidades financeiras e traz as estimativas de custos totais e adicionais até o ano de 2015, que os países da região devem contemplar para alcançar quatro grandes metas de progressão educativa, com as quais os governos se comprometeram na Declaração do Milênio (1998). As metas a serem buscadas são:

- a) universalizar a educação pré-primária;
- b) assegurar o avanço universal do ciclo primário;
- c) elevar a 75% a cobertura da educação secundária;
- d) erradicar o analfabetismo adulto.

A partir das insuficiências financeiras observadas, o documento propõe a exploração de diferentes fontes de recursos como forma de reverter os quadros, buscando-os em instituições privadas, na sociedade civil, na cooperação internacional ou na troca de serviços da dívida por inversão em capital humano. Finaliza analisando os principais problemas e desafios do sistema educativo, para que os recursos investidos tenham uso mais eficiente e maior impacto nas aprendizagens educacionais.

O texto afirma que o desenvolvimento deve estar inspirado em princípios éticos, segundo os quais a sociedade deve procurar, para seus membros, uma crescente igualdade de oportunidades que venha a assegurar o bem estar e o acesso progressivo as capacidades mínimas, que permita a todos os cidadãos decidir, de maneira autônoma, sobre seus projetos de vida. Para tanto, dispõe que o direito de todas as pessoas à educação constitui o marco para avançar nos direitos de primeira e segunda geração. Afirma, então, que “la educación constituye un bien público que el Estado, como garante de los derechos que se ha comprometido a respetar y promover, debe asegurar a todos los miembros de la sociedad, velando por el pleno acceso y por su adecuada calidad” (CEPAL-UNESCO, 2005, p. 12).

Logo adiante, apresenta uma contradição que, ao nosso ver, revela a relação com as propostas de desenvolvimento e de políticas propostas pelo BM, vejamos:

Si bien la centralidad de la educación para el desarrollo no es nueva, adquiere nuevo ímpetu en las últimas décadas, dado los cambios generados por la globalización en los nuevos patrones productivos y su mayor valoración de la información y el conocimiento, así como por la necesidad de formar ciudadanos en el marco normativo de los derechos humanos y de la participación democrática. Esto obliga a formar sujetos y recursos humanos capaces de participar en los nuevos modos de producir, participar y convivir. (CEPAL-UNESCO, 2005, p.12).

Da forma como está posto, educação passou a ser sinônimo de globalização, de produtividade, de competitividade. Uma vez que o conhecimento passa a ser o elemento central do novo paradigma produtivo, a transformação educativa passa a ser fator fundamental para desenvolver a capacidade de inovação e criatividade, já que a integração e a solidariedade são elementos chaves, tanto para o exercício da moderna cidadania como para alcançar altos índices de produtividade.

O interesse que temos, tendo em vista que o mote deste trabalho são as políticas de formação docente, é compreender como essa questão é pensada à luz do ideário apresentado no documento. Que papel está sendo delegado aos professores neste contexto de globalização, de mercadorização da educação? Que formação está sendo pensada?

### 3.3.2 O protagonismo docente nas mudanças educativas

O texto que trata do protagonismo docente é desenvolvido a partir de onze itens<sup>24</sup>. Ao tratar de alguns deles, procuraremos fazê-lo a partir de um olhar crítico, buscando compreender sua inserção no documento e tentando perceber o interesse da CEPAL e da UNESCO em trazê-los para a discussão. Uma leitura linear da proposta pode nos induzir a pensar que estamos diante de um documento que tem como grande objetivo permitir o acesso à educação e à formação docente, visando a melhorar a qualidade de vida e de trabalho dos professores. No entanto, a leitura exige um olhar mais atento, pois a sutileza das palavras e sua inserção discreta ao longo da costura do referencial traem as intenções aparentemente

---

<sup>24</sup> Os onze itens abordados nesta parte do documento da CEPAL/UNESCO são: 1) Los cambios educativos non son posibles sin buenos docentes; 2) Invertir sólo en capacitación versus en el desarrollo profesional y humano de los docentes; 3) El desarrollo de los profesores no es solo un problema de los ministerios de educación y los sindicatos; 4) Reformas educativas con transformación e inversión en formación inicial de los docentes; 5) Formación en servicio para la coyuntura versus dentro de un sistema integrado de desarrollo profesional; 6) La calidad de vida los docentes y la valoración de su carrera influye en el aprendizaje de los estudiantes; 7) Sobre la carrera labora de los profesores y su evaluación: ¿ ascenso por antigüedad o desarrollo profesional? 8) Elevación de salarios versus política salarial en el marco de nuevas condiciones de trabajo; 9) Estímulos e incentivos para los docentes: parte de una política integral; 10) La conflictividad social y la frágil gobernabilidad en los sistemas educativos; 11) Fortalecer el protagonismo docente para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y garantizar los cambios de educación.

despretensiosas destes organismos internacionais de inserir a educação (num sentido mais amplo) e a formação de professores (em sentido mais restrito) como metas para uma vida mais humana e digna.

Conforme explicita o documento, estudos realizados dão conta de que “el factor docente es uno de los más importantes para que las Reformas Educativas tengan buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la manera como se gestiona la educación en los sistemas, las escuelas y las aulas” (2005, p.90). No entanto, logo a seguir, também afirma que a situação tanto profissional, quanto social dos docentes é um dos grandes problemas da educação.

Podemos refletir essa questão a partir de dois elementos fundamentais: o reconhecimento que a CEPAL e a UNESCO demonstram sobre a importância dos professores para que as reformas educacionais ocorram e a percepção das dificuldades profissionais e sociais dos docentes. Tais elementos são reconhecidos pela CEPAL e UNESCO, uma vez que o professor é um dos profissionais cuja função de ensinar atinge um número muito significativo de pessoas, tendo a possibilidade de contribuir com a formação das consciências, apontando-as como um dos grandes problemas da educação. Neste ponto, podemos provocar um questionamento: por que os professores são tão pouco valorizados economicamente? Não parece contraditório falarmos em formação docente, em professor como protagonista de reformas se muitas vezes ele não tem condições de manter-se atualizado? E, mais, quando falamos em reformas será que a idéia que têm os educadores sobre as necessidades da educação, da escola, da formação docente é a mesma que têm os organismos internacionais? Se os professores são importantes para implementar reformas, por que eles não são convidados a discutí-las?

É certo o que o documento aponta de que não bastaria, para que houvesse mudanças, qualificar os professores e melhorar o seu salário. A questão docente requer mais que isso. Exige uma compreensão e uma abordagem integral através do desenvolvimento integral e humano “como una política en las agendas públicas y educativas de los países que se refleje en estrategias, programas, proyectos y acciones y que siendo asumida como una responsabilidad social sea sostenida en el tiempo” (p.90). Apesar de importante falarmos em formação enquanto política pública, ainda assim, vemos que não há um aprofundamento de como seriam levadas a termo essas possibilidades.

E, mais, podemos ver, no caso do Brasil, que temos políticas de educação e formação de professores bem definidas, em diversos documentos legais, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96), no Plano Nacional de Educação (2001), nos

Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (2001, 2002, 2005). No entanto, vemos que estes mesmos documentos abrem espaços para a formação fora das Universidades e de forma aligeirada, em cursos que nos fazem duvidar da qualidade com que são formados os professores.

Voltando ao documento, ainda no primeiro item abordado – Los câmbios educativos no son posibles sin buenos docentes - aparece a seguinte afirmação: “Los docentes son una de las causas más importantes del problema pero también pueden ser el inicio de las estrategias más efectivas para transformar la educación (p. 90). Embora no Brasil haja um histórico de lutas de educadores em prol da formação docente, temos presenciado o rompimento desses processos de lutas através da imposição de políticas, de parte dos governos, a partir de acordos internacionais. Num primeiro olhar, tais acordos tornam mais difíceis as condições de formação dos professores, já que uma das preocupações das reformas promovidas pelos governos parece estar muito mais voltada para a quantificação, através da apresentação estatística do número de docentes em formação ou já formados, do que com a qualidade desta formação.

Outro ponto que parece obscuro no documento, pois ele é um tanto evasivo neste sentido, é o significado de estratégia. O que quer dizer quando afirma que os professores podem ser o início das mais efetivas estratégias para transformar a educação? Estratégia não é um termo bastante utilizado na área do planejamento econômico? As estratégias a que se referem a CEPAL e a UNESCO, podem ter relação com os insumos de que trata o BM?

Torres (2003), mostra o entendimento do BM de que a qualidade educativa seria o resultado da presença de determinados “insumos” que intervêm na escolaridade e cita nove fatores necessários para um aprendizado efetivo em uma escola de primeiro grau, colocados na seguinte ordem de prioridades: 1) bibliotecas; 2) tempo de instrução; 3) tarefas de casa; 4) livros didáticos; 5) conhecimentos do professor; 6) experiência do professor; 7) laboratórios; 8) salário do professor e 9) tamanho da classe. A partir desses pontos, o BM expõe suas conclusões e recomendações aos países em desenvolvimento, em termos de políticas e alocação de recursos, desestimulando os três últimos e recomendando investir no aumento do tempo de instrução, nos livros didáticos e na melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância) (BANCO MUNDIAL, apud, TORRES, 2003, p.134).

Avançando um pouco mais, vemos que a CEPAL e a UNESCO também perceberam aquilo que os educadores já há muito afirmam: investir em capacitação é muito importante mas, dependendo da proposta esta não tem o resultado desejado, ou seja, não se traduz em

efetiva aprendizagem que possa promover mudanças de atitude no processo de ensinar e aprender. Diz o texto:

Los resultados de las Reformas y de varios proyectos en los países prueban que la sola capacitación, formación en servicio o perfeccionamiento (dependiendo de los países) no produce el impacto deseado. Las competencias necesarias para ejercer la profesión y lograr que los estudiantes aprendan y se desarrollen integralmente no se reducen solo a “habilidades instrumentales. (BANCO MUNDIAL, apud, TORRES, 2003, p.90).

Nesse sentido, o documento também traz que “la formación inicial es uno de los factores mas influyentes en el desempeño de los docentes” (id., p.91). No entanto, em muitos países, por um lado, as mudanças no que diz respeito à formação inicial, não têm sido contempladas nas reformas educativas e, por outro, existem algumas experiências em que não ocorrem articulações com as reformas, mas há o interesse evidente de atualização. Outras propostas, ainda, têm tido como tendência o aumento do tempo de formação, no qual de acordo com a CEPAL e a UNESCO embora entre os países da OCDE e os latino-americanos existam diferenças significativas na questão da duração do tempo de formação, reside o grande problema, situando-se muito mais na questão da qualidade dos processos formativos do que, propriamente, na quantidade de tempo em que se prepara a carreira.

Isso requer políticas e recursos para o desenvolvimento de programas que articulem,

a modernización de la formación inicial , respaldados en el saber acumulado, los resultados de estudios existentes y nuevas investigaciones, en el marco de un sistema integrado de desarrollo profesional permitan a los países avanzar en uno de los temas emergentes del cambio educacional. (id., ibid., p.91).

As propostas de formação inicial que temos presenciado, muitas vezes, são aligeiradas e não promovem o aprofundamento teórico, nem tão pouco a reflexão sobre a prática, a partir desses conhecimentos, no intuito de transformá-la. A corrida a cursos, eventos e outros está muito mais relacionada à aquisição de certificação do que propriamente à busca de conhecimentos. Parece que a capacitação é trabalhada muito mais numa perspectiva do saber fazer do que do conhecimento envolvendo a teoria e prática. O documento parece reforçar esta idéia, pois explicita haver um conjunto de elementos que determinam como os docentes aprendem, como ensinam, como “crean climas estimulantes para el aprendizaje(...)”, deixando transparecer o predomínio do viés tecnicista na formação docente.

Esse mesmo viés tecnicista, que nos reporta às políticas de educação implementadas no Brasil na década de 1970, já vinha contemplando, até com mais radicalidade em outro

documento publicado pela CEPAL/UNESCO em agosto de 1992 “Educación e conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”. Ao tratar da profissionalização e protagonismo dos educadores, o documento de 1992 contém a afirmação de que uma das principais exigências que um sistema eficiente de formação de recursos humanos possui é o compromisso com a educação de qualidade e com a capacidade de administrar de forma autônoma e responsável os estabelecimentos sob sua responsabilidade. Nesse sentido a profissionalização docente se faz urgente.

A educação de qualidade está relacionada a um sistema eficiente de formação de recursos humanos e aparece traduzida nas idéias de competência, programas especiais de formação com fácil acesso, educação a distância, entre outros. Diz o documento:

La manera más expedita y efectiva de mejorar las competencias profesionales de los maestros en ejercicio es realizar programas especiales de capacitación docente, de fácil acceso y asociados a un claro sistema de incentivos. Un buen ejemplo sería un programa de educación a distancia, combinado con servicios de asesoría profesional, como parte de un plan de estudios conducente a la obtención de un certificado profesional. (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 183).

De outra parte, propugna que a formação, ao invés de se concentrar em um tempo longo, deveria contemplar a preparação pedagógica mais breve combinada no início com práticas diretas. Também ao longo da vida, os professores deveriam ter oportunidades “flexíveis e estimulantes” de aperfeiçoamento contínuo, através de visitas a outros estabelecimentos para conhecer novas experiências.

Posteriormente, a lo largo de la vida profesional, deberían existir oportunidades flexibles y estimulantes de perfeccionamiento continuo. Por ejemplo, las visitas a otros establecimientos para conocer directamente diversos métodos de enseñanza tendrían que constituir una practica sistemática. (1992, p. 184).

Constata-se, na proposta de formação, a supremacia da prática em detrimento da teoria. Não aparece contemplada, por exemplo, a pesquisa a qual deveria ser um dos eixos centrais do processo formativo, tão pouco aparece a necessidade de um constructo teórico/epistemológico que amplie o horizonte de conhecimentos dos professores.

Há, sim, um reforço continuado na proposta de treinamento, através da aprendizagem de diferentes técnicas como as que ensinam o desenvolvimento de projetos educativos técnicas de ensino para trabalhar com séries simultâneas nas escolas da zona rural e, algo tão grave quanto oferta de treinamento aos professores para a utilização de manuais e materiais de apoio (seria o mesmo que treinarmos aqui no Brasil para o uso do livro didático).

Por último, el entrenamiento de los maestros en el uso de los manuales y materiales de apoyo docente seleccionados a nivel local debería establecerse como una práctica regular, pues se ha comprobado que en caso contrario no los emplean, aun cuando estén disponibles. (1992, p.184).

É possível afirmar que a CEPAL e a UNESCO compreenderam que investimento em capacitação é o mesmo que formação instrumental, sem relacioná-la a um projeto ou programa de formação docente, o que por si só, não produz os efeitos desejados.

Segundo colocações encontradas no documento:

Una política docente debe, pues, integrar formación inicial, formación en servicio, política salarial (que incluye salarios, estímulos, incentivos en un contexto de derechos y obligaciones), participación, desempeño docente, espacios para tomar y rendir cuentas, salud docente, bienestar social y desarrollo cultural. [...] las competencias necesarias para ejercer la profesión y lograr que los estudiantes aprendan y se desarrollen integralmente no se reducen solo a “habilidades instrumentales. (p.90).

Em contraposição aos documentos produzidos pelos organismos internacionais que estamos abordando, Frigotto, já em 1995, apontava que a escola, e conseqüentemente os seus professores, é o horizonte adequado ao desenvolvimento de uma educação democrática que se contraponha ao neoliberalismo, o qual parece ser o grande fundamento daquela produção cepalina que estamos analisando. O olhar do autor anda sob uma perspectiva bastante diversa da que estamos analisando no documento: “A escola pública, unitária, numa perspectiva de formação omnilateral e politécnica, levando em conta as múltiplas necessidades do ser humano é o horizonte adequado, ao nosso ver, do papel da educação na alternativa democrática ao neoliberalismo.” (FRIGOTTO, 1995, p. 105).

Ao propor a escola como alternativa democrática ao neoliberalismo, coloca o conhecimento científico e a informação crítica como fundamentais para a luta contra o pensamento que se tornou hegemônico. “O senso comum e a opinião (doxa), ou a experiência acumulada por longo tempo de prática (Sofia), são elementos importantes, mas insuficientes. A nova realidade histórica demanda conhecimentos calcados na episteme – conhecimento crítico” (FRIGOTTO, 1995, p.105).

Contrariando os documentos aqui mostrados, o autor citado está a propor a formação de um professor cujo conhecimento solidamente construído lhe dê possibilidades de criar e recriar sua prática.

Outro aspecto importante tratado pela CEPAL/UNESCO diz respeito ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nesta questão está explícita a idéia de um Estado ausente, ou Estado Mínimo, pois desde que começa a tratar a questão já afirma:

El desarrollo profesional de los docentes es una responsabilidad social compartida dada la diversidad de componentes que lo integran. Esto significa superar la idea tradicional de que, así como la educación es un problema de educadores, el tema docente compete exclusivamente a las instancias correspondientes en los ministerios, institutos pedagógicos y facultades de educación o a los sindicatos, si se trata de salarios (2005, p.91).

Novamente dois elementos parecem claros: a tentativa de eximir o Estado de suas responsabilidades, dividindo-as com segmentos diversos da sociedade, e também a tentativa de enfraquecer os sindicatos, quando expõe que sua função é só a de tratar a questão salarial da categoria.

Frigotto (1995) propõe, contrariamente à tese do Estado Mínimo, que o campo social, e especialmente o campo educacional, devem postular a tese do Estado Máximo democrático no conteúdo, na forma e no método. Esse embate implica trabalhar a partir de dentro das próprias contradições naquilo que tem de negativo e de virtude, percebendo que a formação e a qualificação humanas não são práticas sociais neutras. Ao contrário, elas se definem no bojo da luta contra-hegemônica, sendo elas próprias seus elementos constituintes.

Não sendo práticas sociais neutras, a formação e a qualificação estão sempre a serviço, de manter ou transformar. Assim, quando o documento do ano de 2005 propõe a formação em serviço e mesmo reconhecendo os inúmeros problemas que ela apresenta<sup>25</sup> salienta como preocupação maior não o resultado do processo formativo em si, mas os custos que isso representa, já que há um investimento de recursos sem retorno. A preocupação econômica, mais uma vez, ocupa lugar central.

Resta claro que a CEPAL, tendo como questão central das suas proposições uma estrutura educacional mais aproximada do processo produtivo, termina por criar um reducionismo no campo pedagógico. Ou seja, ela desenvolve uma proposta de reforma educacional que atende aos interesses imediatos do capital. Mesmo reconhecendo a formação escolar como um requisito para a inserção no mercado de trabalho, não podemos aceitar a escola subordinada aos imperativos da economia.

---

<sup>25</sup> Referimo-nos a questões como a não avaliação do serviço oferecido pelas agências formadoras para aferir padrões mínimos de qualidade, além do fato de muitas vezes a formação se resumir a participação em eventos desconexos e sem continuidade nem acompanhamento, que não representam impactos positivos nas práticas pedagógicas.



Nesta linha, Oliveira (s/d, p.12) assim se manifesta:

O importante a ser frisado, mais uma vez, é que, ao deslocarmos a importância da educação para o atendimento de uma única dimensão da formação humana, mais especificamente para o trabalho assalariado, estamos limitando as potencialidades que podem ser desenvolvidas pelos educandos. Temos plena consciência que não podemos formar o indivíduo no abstrato e que, para os setores de menor renda, é fundamental o processo educativo para poderem, no futuro, competir em melhores condições. Entretanto é, no mínimo, pouco crítico acreditar que a escolarização tenha capacidade de garantir uma inserção futura no mercado de trabalho.

Temos que ter cuidado diante do modo com que estes organismos tratam questões como as da formação docente. Não há dúvidas de que a proposição que trazem é interessante e concorda até mesmo com aquilo que, muitas vezes, defendemos enquanto educadores militantes e comprometidos com as causas da educação. A maneira discreta com que as coisas vão se colocando nos documentos, podem nos trair. Um exemplo é a afirmação contida no documento de que o desenvolvimento dos professores não é somente um problema dos Ministérios da Educação e dos Sindicatos, afirmando que é uma responsabilidade social, devendo ser compartilhada por todos dada a diversidade de componentes que a integram.

O que não está dito nesta proposição? Que há uma clara tentativa de eximir o Estado de suas responsabilidades, atribuindo à sociedade civil um compromisso que não lhe cabe. De outro lado, há uma evidente tentativa de enfraquecimento das entidades de classe quando se coloca como única competência dos Sindicatos as tratativas salariais.

Os próprios documentos traem seus propósitos mostrando-se contraditórios e evasivos. Não aprofundam pontos essenciais e jogam para fora do Estado a responsabilidade da formação docente, o que facilmente a torna uma possibilidade de formação empobrecida.

Estas posições são compatíveis com as proposições da política neoliberal que trabalha com a idéia de consensos impostos pelos países centrais aos países periféricos, através do controle da dívida externa efetuada pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, gerando aquilo que Chossudovsky (1997, apud SANTOS 2002a), chamou globalização da pobreza.

As idéias iniciais aqui apresentadas, que serão retomadas em outros momentos, têm implicações diretas nas políticas de educação. O que pretendemos, inicialmente, é observar quanto os países periféricos têm sido aviltados em sua autonomia e na construção de políticas que sejam compatíveis com o seu desenvolvimento, não sendo respeitados em sua trajetória histórica.

As propostas de metas para a educação na América Latina, determinadas pelas agências internacionais, seguem nesta mesma linha. Embora trabalhem na idéia de fortalecer o papel docente com o intuito de melhorar as aprendizagens dos estudantes e garantir as mudanças em educação, considerando-os como sujeitos e desenhadores de propostas educativas integradoras e não como seus meros executores, muito poucas oportunidades têm tido os professores de contribuir com o debate acerca da educação. A formação tem sido, quase sempre, deficiente. O tempo na escola é todo preenchido com a sala de aula. O salário não permite investir em aprofundamento. Enfim, muitos são os fatores que contribuem para essa ausência do educador no desenho das propostas educativas. Mas talvez o mais sério deles seja o fato de não haver vontade política de que o professor participe. O que tem se delineado, retomando o dizer de Torres (2003), é a construção de um modelo escolar com duas ausências fundamentais a dos professores e a da pedagogia.

O que está posto é que em muitos momentos o documento da CEPAL/UNESCO apresenta contradições, pois, ao mesmo tempo em que defende a formação profissional de qualidade, a elevação dos salários dos professores, um sistema de incentivo aos docentes para que melhorem seus conhecimentos e sua qualidade de vida, não consegue sustentar estas proposições de forma desvinculada das metas do BM para a educação dos países em desenvolvimento.

Assim, acabam por definir políticas que são assumidas pelos países nem sempre resultando em melhorias na educação. Nesse sentido, essas políticas não dão conta das reais necessidades das escolas e dos educadores, deixando espaços que permitem a inserção de propostas descomprometidas com a educação, caso que aconteceu com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional LDB Nº 9394/96 e as políticas que a sucederam, como veremos a seguir.

#### 4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PÓS-LDB Nº 9394/96

[...] O contexto social e político nacional, de um país como o Brasil, se vê envolvido em condicionantes que são globais, que interferem numa nova estrutura social (de classe) nacional, os quais intervêm decididamente nas questões das políticas públicas. (BONETI, 2006, p.15).

Falamos das políticas de educação pós-LDB nº 9394/96 não teria sentido sem que antes, retomássemos, ainda que brevemente, a história de constituição e aprovação da própria LDB dentro do cenário de luta dos educadores brasileiros. Mesmo que muito já tenha sido escrito e debatido sobre o tema (DEMO, 1997; BRZEZINSKI, 1999, 2003), vemos no resgate histórico um importante instrumento de compreensão das diferentes épocas e, nesse caso, do momento histórico vivido pelo Brasil que fez desencadear, a partir desta legislação um sem número de Pareceres, Resoluções, Decretos, entre outros. A finalidade foi de preencher brechas<sup>26</sup> deixadas pela lei ou simplesmente pelo desejo impositivo de políticas que, mesmo tendo suas qualidades, acabam por desqualificar a luta dos educadores em prol da discussão democrática no que diz respeito à educação e suas necessidades. Acreditamos ser na conservação da história que podemos fortalecer o processo de luta pela educação.

Dizemos que a LDB nº 9394/96 representou um marco na instituição das novas políticas de educação brasileira, desencadeando um processo de reformas que foi acontecendo em partes, aos poucos, dificultando a mobilização dos educadores na discussão de suas proposições, não se traduz em nenhuma novidade. Discutida por educadores de todo o Brasil (BRZEZINSKI; SEVERINO; TEIXEIRA; AGUIAR, 2003; DEMO, 1997; SAVIANI, 2006, 2007b, entre outros), por um longo período, esta lei ao mesmo tempo em que apresentou avanços em relação a Lei nº 5692/71<sup>27</sup>, não conseguiu uma inovação mais radical em relação ao paradigma educacional vigente. O fato é que, dos dois projetos que tramitaram, era possível ver, claramente, dois modelos diferenciados: um que defendia as políticas do governo, e que tinha como marco as reformas educativas apoiadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, e outro que traduzia a proposição dos educadores, resultado de inúmeros debates e discussão nacionais, defendido pelo Fórum em Defesa da Escola Pública.

---

<sup>26</sup> Brechas aqui têm o sentido que lhe empresta Ferreira (1993), transcrita no Minidicionário Aurélio: Fenda ou abertura em algo. Espaço vazio, lacuna. Com este segundo sentido, o do espaço vazio ou da lacuna é que vamos trabalhar no sentido de mostrar como eles foram sendo ocupados, se constituindo nas políticas de educação.

<sup>27</sup> Lei que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus.

Nesse sentido, citando Anísio Teixeira, Brzezinski (2003), reflete que as sociedades modernas, nas interações a partir das quais se constituem, apresentam a existência de dois mundos bem definidos: “um mundo do sistema – o oficial, e outro, o mundo vivido – o real”. (p.147). O mundo real é representado pelos educadores que, desde a década de 1980, lutaram para obter mudanças nas práticas autoritárias existentes no Brasil no que se refere à formação de professores. De outra parte, a autora situa o mundo do sistema, na sociedade brasileira, como aquele atrelado ao capital, sustentado pelos princípios e políticas neoliberais.

Sobre o mundo do sistema já tratamos exaustivamente no primeiro capítulo: Os organismos internacionais e as políticas educacionais. Porém, nunca é demais reafirmarmos o caráter hegemônico deste modelo de sociedade que atinge a todas as áreas. Assim, a internacionalização do capital, braço forte da globalização, reforça os princípios do Estado Mínimo, pressuposto do neoliberalismo, estimula a iniciativa privada que numa crítica avassaladora ao Estado, cria no imaginário social um sentimento de que o que pertence a ele, ou aquilo que é de sua responsabilidade, não é bom. Esse processo todo deslegitima o Estado democrático, articulador dos interesses coletivos e provedor da justiça e da igualdade social. Por isso, faz-se necessário obtermos uma melhor compreensão do contexto em que a LDB foi aprovada.

Naquele momento, em especial na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, imposta pelos organismos internacionais. Estes procuravam promover as reformas do Estado, minimizando o seu papel e favorecendo o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

Dessa forma, o cenário em que se deram as reformas a partir da LDB/96, é o da pós-modernidade. Contraditoriamente ao que vêm revelando autores que defendem esse paradigma, tomando-o como ponto de partida à crítica radical à modernidade, é exatamente o clima intelectual pós-moderno<sup>28</sup> e, “portanto, do pós-taylorismo-fordismo representado pelo keynesianismo, que implica na flexibilidade, na reestruturação produtiva e na desregulação do mercado no campo econômico e no subjetivismo, no relativismo e na descrença na possibilidade da verdade objetiva no campo cultural e epistemológico” (SAVIANI, 2007d, p.6) – e, por outro, que banalizam as reformas no campo educacional no Brasil no período específico que estamos tratando.

---

<sup>28</sup> Essas afirmações são feitas por Saviani (2007d) no parecer apresentado à banca avaliadora na qualificação do projeto desta tese.

Nesse momento de intensa globalização é que a nova LDB foi discutida e constituída. Desde o início da década de 1980, educadores do todo o Brasil tentaram influenciar na sua elaboração, orientados pelos princípios democráticos. No entanto, suas formulações e propostas em pouco tempo mostraram-se incompatíveis com as políticas de ajuste assumidas por aqueles que idealizaram o modelo imposto aos governos da América Latina, como um todo, via Banco Mundial e foram rejeitadas pelo grupo de legisladores afinado com o governo. No dizer de Scheibe e Aguiar (2003, p.3): “Instaurou-se, com esta lei, uma reforma autoritária e consoante com o ajuste neoliberal. A educação de direito social e subjetivo de todos, passa a ser encarada cada vez mais como serviço a ser prestado e adquirido no mercado como filantropia”.

Para melhor entendermos o contexto desta reforma, é importante conhecermos um pouco melhor a trajetória percorrida até sua aprovação.

#### **4.1 Breve histórico de constituição e aprovação da LDB 9394/96**

A LDB/96 acumula em seu histórico uma longa trajetória de lutas por parte dos educadores, juntamente com um longo percurso no Congresso Nacional e no Senado Federal<sup>29</sup>. O primeiro projeto da atual LDB foi apresentado na Câmara Federal pelo Deputado Octávio Elísio, do PSDB de Minas Gerais, em dezembro de 1988, logo após a promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988. Até chegar lá, o projeto percorreu alguns caminhos que vale a pena relembrar.

Em agosto de 1986, em Goiânia, durante a IV Conferência Brasileira de Educação, cujo tema central tratou sobre “A educação e a Constituinte”, foi aprovada a “Carta de Goiânia”, através da qual os educadores, mobilizados em prol do tratamento que seria dado à educação na nova Constituição, elencaram propostas para o capítulo que se referia à educação.

Concomitante a essa mobilização, no ano seguinte, 1987, deu-se início ao movimento em torno das novas diretrizes e bases da educação nacional e sua elaboração. Desde então, uma série de conferências sobre o tema das novas diretrizes foram sendo realizadas. A ANPED, em sua X Reunião Anual, em Salvador, tratou do tema tendo como conferencista Dermeval Saviani. No mesmo ano, o tema foi o foco central da Revista da ANDE, da qual Saviani era membro do Conselho Editorial e convidado a redigir um artigo sobre o tema. Aí

---

<sup>29</sup> Um histórico detalhado do processo que resultou na aprovação da nova LDB, pode ser encontrado em: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Essa obra foi a fonte utilizada para compormos essa parte do texto.

nascia o germe do projeto original da nova LDB, já que o artigo a ser publicado foi pensado para,

[...] explicitar o sentido da expressão “diretrizes e bases”, reconstituir o seu histórico e destacar a sua importância para a educação, concluindo com a apresentação das exigências que se deveria levar em conta na elaboração da nova LDB. No entanto, à medida que o texto foi tomando forma concluiu-se que era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei. (SAVIANI, 2006, p.36).

O texto, além de esclarecer o significado de uma lei como esta, apresentava uma justificativa para a proposta e concluía com a proposição de um texto para a nova LDB, o qual continha as linhas mestras de uma ordenação da educação nacional de forma orgânica e coerente, sintetizando e registrando no texto aquilo que era essencial para uma LDB.

A proposta referida foi concluída em fevereiro de 1988 e em abril do mesmo ano foi levada à discussão, na XI Reunião Anual da ANPED, em Porto Alegre, em julho foi publicada na revista da ANDE e em agosto foi discutida em Brasília, na V Conferência Brasileira de Educação. Em dezembro foi apresentada na Câmara Federal, conforme já mencionamos.

Uma vez chegado à Câmara Federal, o projeto já trazia uma grande novidade: originou-se no seio da comunidade educacional. Saviani (2006, p. 57) esclareceu que “[...] diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional”.

Essa iniciativa teve grande significado, especialmente nos rumos que o projeto tomou, já que mais adiante dois projetos estiveram em tramitação.

No mês de março de 1989, o deputado Jorge Hage (PSDB-BA) foi nomeado relator do Grupo de Trabalho da LDB, designado pelo deputado Ubiratan Aguiar (PMDB- CE), à época presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara.

Ao projeto original apresentado pelo deputado Otávio Elíseo outros sete projetos completos foram anexados, mais dezessete projetos que tratavam de aspectos específicos que tinham correlação com a LDB e mais novecentas e setenta e oito emendas de deputados dos mais variados partidos. Lembra Saviani (2006, p. 57):

Além dessa proposta formalmente registrada na Câmara dos Deputados, é preciso mencionar que um número incontável de sugestões dos mais diferentes tipos e oriundas das mais diversas fontes e dos mais distintos locais também foi levado a

consideração do relator. Em verdade, como testemunhou o relator teve início em março de 1989, o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional.

Relembra Saviani (Ibid) que o relator, deputado Jorge Hage, demonstrou na condução dos trabalhos competência, tenacidade, capacidade de trabalho, habilidade de negociação tendo sido incansável no empenho em ouvir a todos quanto ele entendesse que pudessem contribuir com a matéria em pauta. Inclusive, por sua iniciativa ou a convite, participou de eventos em todo o país expondo o projeto e colhendo sugestões.

No ano de 1989, no primeiro semestre, foram realizadas audiências públicas com quarenta entidades e instituições, enquanto que, no segundo semestre, foram discutidos os pontos polêmicos através dos seminários temáticos.

Por fim, entre os meses de maio e junho de 1990, o processo de negociação para votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, foi desencadeado. Ao final do processo que envolveu muitas negociações, originou-se a terceira versão do substitutivo, que foi aprovado por unanimidade, em 28 de junho de 1990, transformando-se no substitutivo da Comissão. Em seu aspecto mais geral, o teor do texto era progressista, muito embora Saviani (2006) afirme que ainda assim haveria a necessidade de revisão e modificação de vários pontos.

Apesar do trajeto já percorrido, ainda não era o fim. O percurso na Câmara dos Deputados ainda seria longo. Em 1990, no segundo semestre, passaria pela Comissão de Finanças, no primeiro semestre de 1991 iria ao Plenário, daí, retornaria às Comissões onde permaneceram até o primeiro semestre de 1993.

Desde o início do processo que relatamos – março de 1989, até aqui – primeiro semestre de 1993, quatro anos já haviam se passado. Neste período, a correlação de forças políticas sofreu alterações em função das eleições, o que imprimiu ao projeto características muito distintas da fase anterior<sup>30</sup>.

No período em que o projeto estava tramitando na Câmara, inúmeras tentativas paralelas de aprovação da mesma matéria ocorreram no Senado. Todas elas foram sustadas ou contornadas através de acordos entre o relator da matéria na Câmara e os Senadores autores

---

<sup>30</sup> Saviani (2006) esclarece que numa sistemática de funcionamento bicameral como é o parlamento brasileiro, um projeto de lei pode iniciar sua tramitação em qualquer uma das casas: na Câmara dos Deputados ou no Senado Federal. Dessa forma o projeto que inicia sua tramitação numa das casas ao ser aprovado segue para a outra que funciona como casa revisora. Por exemplo, se o projeto parte da Câmara dos Deputados, ao ser aprovado vai ao Senado, se aí forem feitas alterações, o projeto retorna à Câmara para a deliberação final. Por fim, vai ao Presidente da República para ser sancionado. Como o Presidente tem direito a veto, caso ele o faça, o projeto retorna à Câmara que pode manter ou derrubar o veto. Só então a lei é promulgada. Se o projeto nascer no Senado, segue a mesma tramitação com as posições invertidas.

da nova proposta. Todas essas iniciativas e, porque não dizer, conquistas, sempre tiveram a presença marcante dos educadores, muito atentos e dispostos a defender a causa da educação.

Um importante parêntese merece ser feito nesse momento histórico. Passados mais dois anos, em 1992, o cenário político se alterou, o que possibilitou a entrada no Senado Federal, em 20 de maio de um projeto de LDB (chamado por Saviani de Azarão), cujo autor era Darcy Ribeiro (PDT - RJ), tendo sido indicado relator o então Senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB - SP). Embora o projeto não tenha sido apreciado, ele “tinha uma concepção e um conteúdo inteiramente diversos do projeto em tramitação na Câmara” (SAVIANI, 2006, p. 128), e foi concebido partir da idéia da democracia representativa em que a participação da sociedade fica limitada ao momento do voto que elege seus representantes. “Uma vez escolhidos, eles estão legitimados para tomar decisões em nome de toda a sociedade não necessitando mais sequer consultá-la”. (p.129).

Omitindo questões importantes como o Sistema Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, limitando a educação básica ao primário e ginásio do cinco anos e propondo o retorno do exame de madureza, o autor dizia pretender desengessar a educação.

Já que o projeto da Câmara não fora aprovado durante a convocação extraordinária do Congresso em fevereiro de 1993, Darcy Ribeiro encontrou espaço para buscar a aprovação do seu projeto, beneficiando-se do Regimento Interno do Senado que dava às decisões das Comissões Temáticas caráter terminal. Recorda Saviani (Ibid, p. 129):

Em reunião de 02 de fevereiro de 1993, para surpresa de todos os que se empenhavam na luta pela aprovação da LDB e que desconheciam qualquer articulação a respeito de sua possível votação no Senado, o projeto de Darcy Ribeiro, tendo agora como relator o Senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB - CE) que apresentou parecer favorável, foi aprovado na Comissão de Educação do Senado com apenas três votos contrários [...]

No entanto, a tentativa de Darcy Ribeiro de aprovar o seu projeto de LDB foi frustrado, já que, após aprovado, um grupo de Senadores solicitou apreciação da matéria em plenário. Ribeiro não desistiu e fez um pedido de urgência para a tramitação do seu projeto no Senado. Diferentemente do que ocorreu com os Ministros do Governo Collor, que apoiavam a proposta de Darcy Ribeiro, Murílio Hingel, Ministro da Educação do governo Itamar Franco, era favorável ao projeto da Câmara dos Deputados.

A disputa foi intensa e, apesar de desejos contrários, o requerimento de urgência, defendido pelo seu autor, o Senador Darcy Ribeiro, foi deferido em 18 de fevereiro de 1993. “Registre-se que esta data era antevéspera do carnaval e o dia da votação em primeiro turno



do ajuste fiscal.” (SAVIANI, 2006, p. 130). Ainda não era o fim, havia algo mais a acontecer: o projeto não foi votado porque Jarbas Passarinho (PDS – PA) “manifestou-se contrário ao requerimento e levantou questão de ordem considerando nula a decisão da Comissão de Educação do dia 02 de fevereiro uma vez que o PL 67/92 (Projeto Darcy Ribeiro) não constava na pauta daquela convocação e, portanto, o Senado não podia deliberar sobre ele. “Aceita a questão de ordem pela presidência do Senado o referido projeto voltou à Comissão de Educação onde, entretanto, não chegou novamente a ser apreciado.” (Id., Ibid.).

Fechado o parêntese, retornamos ao projeto de LDB da Câmara que, como já mencionamos, foi aprovado por unanimidade na Comissão de Educação em 20 de junho de 1990. A partir daí, ele ainda teria um trajeto longo passando pela Comissão de Finanças e Tributação para a qual Sandra Cavalcanti (PFL – RJ) fora designada relatora. O segundo semestre de 1990 coincidia com a campanha eleitoral que resultaria na renovação de mandatos no Congresso. Ainda assim, a deputada afirmava seu compromisso com o projeto, tendo ela sido membro da Comissão de Educação e participado da aprovação do projeto, o qual reconhecia, fora aprovado de forma consensual.

O tempo, aqui, era fundamental uma vez que, como nos ajuda a lembrar Saviani (2006, p.151), projetos não aprovados em todas as legislações, até o final de um mandato, deveriam ser, obrigatoriamente, arquivados. “Corria-se o risco de perder todo o trabalho, até então realizado, caso até o final daquele segundo semestre de 1990 o projeto não fosse apreciado pela Comissão de Finanças e Tributação”.

O relatório da Deputada Sandra Cavalcanti ficou pronto em 28 de novembro de 1990 e nele foram incluídos pela relatora vinte e cinco subemendas que, na maioria, abordavam questões de mérito. Esse material foi colocado na pauta do Congresso de cinco de dezembro de 1990, até que, no dia 12 de dezembro, após diversos acontecimentos e contando com grande empenho de deputados e de membros do Fórum de Defesa da Escola Pública na LDB, o substitutivo com as vinte e cinco emendas fora aprovado por unanimidade, o que salvou o projeto de seu arquivamento. A unanimidade foi possível porque os deputados contrários a sua aprovação se retiraram do plenário antes da votação numa tentativa de impedir que houvesse quorum.

Passado esse momento tumultuado, mas favorável ao projeto de LDB proposto pela Câmara dos Deputados, inicia-se uma nova etapa que compreende um novo Congresso. Das eleições ocorridas em outubro de 1990, “resultou um bem mais conservador do Congresso Nacional para a Legislatura que iria se iniciar em fevereiro de 1991.” (SAVIANI, 2006, p.152).

O autor nos recorda que, se na fase anterior os partidos progressistas conduziram o processo de discussão e votação, nesta nova fase “as relatorias das Comissões de Educação e Constituição e Justiça foram entregues ao PDS, partido de perfil conservador e bastante sensível aos interesses privatistas do campo educacional.” (p.152).

Podemos dizer que o projeto de LDB, já aprovado na Câmara, por unanimidade, iniciou um novo e difícil processo. O que parecia pronto, sofreu novamente uma série de mudanças.

Após um processo em que o projeto passou por todas as Comissões (Constituição, Justiça e Redação; Educação, Cultura e Desporto e Finanças e Tributação), em janeiro de 1991, foi encaminhado à Mesa da Câmara dos Deputados, tendo sido inscrito somente na pauta do mês de maio quando foi submetido à apreciação dos Deputados. Estes apresentaram 1263 emendas, tendo sido o pretexto necessário para que ele retornasse às Comissões Técnicas.

Para que as negociações andassem e o projeto fosse encaminhado para a votação em plenário, o Colégio de Líderes constituiu uma Comissão suprapartidária com representantes de todos os partidos. Várias datas foram postas pelo Colégio de Líderes para a volta do projeto ao plenário, mas todas foram sendo sucessivamente prorrogadas e o ano de 1991 acabou sem conclusão das negociações.

Mais uma vez, o Colégio de Líderes, na tentativa de fazer avançar as negociações, estipulou o prazo entre 20 e 30 de maio de 1992 para que o parecer da relatora Ângela Amim sobre as 1263 emendas fosse votado na Comissão de Educação. No entanto, ao ser aberta a votação, foram registrados 1622 destaques. Destes, 1287 eram do Deputado Eraldo Tinoco (PFL – BA), líder do governo Collor, o que esclarecia o porquê das negociações estarem paradas. Tinoco fora conclamado a retirar os destaques, mas não aceitou. Mais uma vez, o Fórum de Defesa da Escola Pública na LDB, juntamente com alguns deputados, viu como estratégia encaminhar o requerimento de urgência-urgentíssima para que o projeto fosse aprovado em agosto, mas a ação revelou-se individual pela falta de quorum nas duas convocações realizadas pela Comissão de Educação.

Novamente outros temas tomaram o cenário do plenário da Câmara: a CPI de Paulo César Farias e o movimento pelo afastamento do Presidente Fernando Collor de Mello que se consumou em 29 de setembro de 1992, os quais relegaram a LDB a um segundo plano.

A posse de Itamar Franco na Presidência da República e de Murílio Hingel como Ministro da Educação pareciam tornar a situação política mais favorável ao andamento do projeto. Em novembro de 1992, mediante a aprovação do requerimento de urgência-urgentíssima, iniciou-se no Plenário da Câmara a aprovação do projeto de LDB e das emendas de plenário acompanhadas dos relatórios das três Comissões.

Os relatores Ângela Amim (Comissão de Educação, Cultura e Desporto), Edevaldo Alves da Silva (Constituição, Justiça e Redação) e Luís Carlos Hauly (Finanças e Tributação), foram mantidos. Daqui em diante, novos fatos serão gerados e veremos o jogo de interesses mais uma vez tomar o espaço da aprovação de um projeto que fora construído a partir dos educadores. Saviani (2006, p. 153) resgata muito bem esse momento:

Tendo conseguido a relatoria, através do deputado Edevaldo Alves da Silva (PDS – SP), proprietário de uma poderosa rede de escolas, a Comissão de Justiça se transformou no reduto dos empresários da educação. Tentou-se, então uma manobra que mais tarde o Senador Darcy Ribeiro repetiria, com êxito, no Senado. Explorando com agilidade o fator surpresa, os representantes dos empresários da educação no Congresso conseguiram, em setembro de 1991, incluir o parecer do relator na pauta da Comissão de Justiça.

Em meio a manobras políticas e ao olhar atento do Fórum de Defesa da Escola Pública na LDB, juntamente com os deputados progressistas, o parecer do relator da Comissão de Justiça, que havia elaborado um novo projeto, fora bloqueado e o relatório encaminhado ao Plenário da Câmara, após aprovação do requerimento de urgência-urgentíssima. Da mesma forma, o parecer da Comissão de Educação, “embora a relatora tenha respeitado aquilo que resultou de consenso ou de proposições amplamente majoritárias, tendencialmente o seu relatório favoreceu os interesses privados [...] não chegou a ser aprovado pela Comissão, tendo sido encaminhado à apreciação do Plenário da Câmara.” (Ibid., p. 154).

Apesar de ter sofrido algumas modificações, notadamente no título V, que deixou de ser “Do sistema Nacional de Educação”, passando para “Da organização da Educação Nacional”, a etapa da Câmara dos Deputadas estava vencida, passando o projeto para o Senado Federal.

Uma vez no Senado, foi designado relator na Comissão de Educação, Cid Sabóia (PMDB – CE), que adotou um procedimento semelhante ao da construção do substitutivo Jorge Hage, através da promoção de audiências públicas, consultando todos os que tinham contribuições a dar e mantendo interlocução com o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública na LDB. (SAVIANI, 2006). O resultado desse processo foi a apresentação de um novo substitutivo que preservava a estrutura do projeto da Câmara, tendo incorporado aspectos do projeto de lei do Senado de autoria de Darcy Ribeiro, mas que eram aceitáveis.

O parecer de Cid Sabóia foi aprovado na Comissão de Educação do Senado no dia 30 de novembro de 1994 e, em dezembro do mesmo ano, encaminhado ao plenário do Senado. Parecia estar chegando ao fim de uma importante etapa histórica, a aprovação da LDB. No dizer de Saviani (Ibid., p. 156):

O projeto parecia agora navegar em águas tranqüilas, passada a borrasca que o fizera naufragar. Aportaria ele em um lugar seguro de onde se poderia dotar o país de uma ordenação educacional que, embora ainda com muitos limites, se configurava como um avanço significativo em relação a situação atual? Em verdade essa aparência de tranqüilidade escondia um “iceberg” que iria provocar uma reviravolta no rumo do projeto de LDB.

Saviani chamou de “A volta do azarão” a este novo momento do projeto de LDB. Pode-se dizer que este novo momento do processo iniciou-se em 1995, com a posse de Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República que nomeou como Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Com ele voltaram ao primeiro escalão do MEC algumas pessoas que haviam participado quando do mandato do Ministro José Goldemberg, da assessoria do projeto Darcy Ribeiro. Iniciará um período de grandes retrocessos. Saviani (Ibid, p.159) relata:

Logo de início ficou evidenciada a posição do novo governo tanto no que diz respeito ao projeto aprovado na Câmara como ao substitutivo Cid Sabóia, então tramitando no Senado. Tal posição se manifesta quando, apenas iniciada a nova legislatura, o Senador Beni Veras (PSDB – CE) apresenta requerimento solicitando o retorno do projeto de LDB à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. A trajetória do projeto já estava entrando em área de turbulência.

Nessa fase, Darcy Ribeiro assumiu a relatoria do projeto na Comissão de Constituição e Justiça e, ao apresentar seu parecer, em 21 de março de 1995, alegou a inconstitucionalidade em vários pontos do projeto na tentativa de inviabilizar a aprovação do substitutivo Cid Sabóia. Essa estratégia, lembre-se, já havia sido usada por Edivaldo Alves da Silva três anos antes, na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara, à época sem êxito. No entanto, agora restara exitosa. Assim, Darcy Ribeiro apresentou substitutivo próprio para que fosse aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça do Senado.

O mal-estar gerado pela mudança completa nos rumos do projeto de LDB foi amenizado com a apresentação de inúmeras versões de seu substitutivo incorporando emendas que, de um modo ou outro, foram amenizando as resistências. A versão final, aprovada no Senado em 8 de fevereiro de 1996, mantém em sua estrutura a versão do primeiro projeto de Darcy Ribeiro. No entanto, seu conteúdo aproximou-se da proposta da Câmara no que concerne à organização das bases, isto é, dos níveis e modalidade de ensino. Por sua vez, no que se refere ao controle político e à administração do sistema educacional, retoma a orientação do primeiro sofrendo aperfeiçoamento e sintonizando-se às linhas da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso. (SAVIANI, 2006).

O projeto Darcy Ribeiro, que agradou muito aos empresários da educação e segundo depoimento elogioso ao projeto feito à época pelo proprietário de uma grande rede de cursos e colégios, retornou na Câmara na forma de substitutivo Darcy Ribeiro. Finalmente, em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara o relatório apresentado por seu relator, deputado José Jorge (PFL – PE), contendo o texto final da LDB, encaminhado à sanção presidencial e mantido sem vetos. A LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Saviani (2006, p.162) nos faz refletir:

A ausência de vetos é fato raro na história da nossa política educacional, recordando-se que isto também se deu com a Lei 5692/71 durante o governo do General Emílio Garrastazu Médici sob cujo autoritarismo a oposição estava inteiramente silenciada, não havendo espaço sequer para os “pálidos protestos” ocorridos durante a votação da Lei 5540/68 no governo do Marechal Arthur da Costa e Silva quando, no entanto, o texto foi sancionado com diversos vetos.

Desta luta, especialmente duas questões frustraram os educadores quando da elaboração final da LDB nº 9394/96: a da autonomia universitária e a da formação de educadores para a educação básica. (BORDAS, 2004). No que diz respeito à formação de educadores para a educação básica, embora tanto tempo já tenha se passado, muito, ainda, temos que avançar. Conforme Brzezinski (2003, p. 149):

Apesar de no discurso oficial, inclusive na nova LDB/96 e também no dizer dos detentores do capital, a importância da educação básica dos brasileiros ter tomado lugar central, a educação escolar sofre conseqüências do descaso das ações sucessivas de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação e do desmantelamento do ensino superior. O governo<sup>31</sup> insiste em apontar este nível de ensino como improdutivo e corporativo, argumentando que se faz necessária e urgente a sua privatização para aumentar a produtividade e torná-lo mais competitivo.

Na rede da desvalorização da educação básica, o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, tomando por base dados divulgados após a primeira avaliação feita pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB/INEP e de denúncias feitas por alunos sobre a falta de professores, fez inúmeras manifestações públicas como na Revista Isto É (27/11/1996) sobre as intenções de colocar em prática os programas de formação pedagógica para portadores de diploma de ensino superior e que quisessem se dedicar à educação básica (concretizada pela Res. CNE/CP 02/97). Isso representava o desmantelamento da profissão docente, a desvalorização da licenciatura e a

---

<sup>31</sup> O governo a que se refere a autora é o de Fernando Henrique Cardoso, cujo Ministro da Educação foi Paulo Renato de Souza.

desprofissionalização do magistério, pois significava o mesmo que dizer que o médico, por exemplo, é muito mais competente para dar aulas de Física, Química e Biologia do que o professor formado para este fim. A proposição de Kuenzer (1998, p.5) se faz oportuna: “por que os professores não podem, mediante formação adicional, ser advogados, médicos ou engenheiros?”

Foi neste contexto, em que o mundo do sistema se sobrepunha ao mundo vivido dos e pelos educadores, que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada. Desde antes de sua aprovação, mas não menos após ela, uma série de controvertidas interpretações têm envolvido diferentes cenários ideológicos, princípios e ideários pedagógicos de quem a examina. Ao mesmo tempo em que ela acenou com avanços, ainda mantém ou descreve ranços, como demonstrou Demo (1997).

Como em todo documento controvertido como é este da LDB, muitos são os aspectos que deixam margem a interpretações diversas e brechas a serem preenchidas. São estas brechas que se somam à Lei para compor o arsenal das políticas de educação brasileiras, conforme pudemos ver pelo grande número de instrumentos legais aprovados nos últimos anos (a partir de 1996), dando conta de preencher as brechas e explicar as intencionalidades políticas no que diz respeito à educação brasileira.

No campo das intenções está em jogo um projeto de sociedade e de nação que venha a atender aos interesses do capital ou às lutas dos educadores. No caso das reformas brasileiras, o Governo, compelido pelos atores que compõem o cenário internacional e para diminuir os custos do Estado, assegurando a estabilidade econômica, tem seguido as orientações do BM para a educação, no intuito de ter acesso a financiamentos, diminuindo ou amenizando problemas num curto prazo de tempo.

Assim, as novas políticas que passaram a se impor podem ser resumidas da seguinte maneira, conforme nos relata Kuenzer (1998, p.5):

- substituição do conceito de universalidade pelo de equidade, isto é, a cada um educação segundo sua “competência”, seja para seguir o ensino acadêmico, seja para aprender um trabalho;
- diferenciação do modelo tradicional de Universidade, criando os institutos profissionais, politécnicos, para ofertar cursos pós-médios ou de capacitação, desde que mais curtos e com custo mais baixo;
- fomento à oferta privada de ensino, particularmente para a oferta de cursos pós-médios e de cursos profissionais de curta duração;
- redefinição da função do Estado reativa ao financiamento da educação, diminuindo sua presença nos níveis superior e médio, e priorizando o ensino fundamental; estimulando as iniciativas públicas e privadas para oferecer cursos mais “adequados e eficientes” para atender às demandas do mercado de trabalho o que significa dizer de duração mais curta e mais baratos.

Estas políticas impactaram fortemente a formação de professores no Brasil.

#### **4.2 Brechas que resultaram em reformas na educação brasileira**

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 vivenciamos um momento histórico em que o Conselho Nacional de Educação criou um considerável número de Resoluções e Pareceres, além dos decretos governamentais que definiram diretrizes para formação de professores no Brasil. Esses documentos acabaram por estimular um profundo debate no país sobre a institucionalização desta formação. Ao mesmo tempo, os educadores, sempre atentos ao processo que vinha se gerando, lutavam, e lutam, para aperfeiçoar as políticas que passaram a se instituir. Ao todo foram quase quarenta (40) documentos somente no Conselho Nacional de Educação entre Pareceres e Resoluções que trataram da formação de professores para a educação básica. (Ver anexo).

Esse panorama nos mostra que tratar de política educacional, reformas na educação e formação de professores nos remete a outras temáticas mais abrangentes. No momento em que as políticas educacionais, que até pouco tempo eram construídas a partir do Estado-Nação, passaram a sofrer as interferências de países que têm poder de influenciar as agendas globais, através de organismos internacionais como o BM, os ganhos e perdas acabam por ter relação direta com o papel do Estado Nacional. Este atua como filtro ou como ampliador das políticas globais produzidas em outros países (CORSETTI, 2004). No caso do Brasil, os governos têm optado por ampliar as políticas globais que são consoantes à lógica do mercado globalizado.

O mandante financeiro dessas reformas é o Banco Mundial. Em face dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. (BRZEZINSKI, 1999, p. 80).

Embora nosso estudo não priorize uma discussão sobre o papel do Estado, não podemos deixar de constatar que os espaços vazios deixados pela LDB resultaram numa vasta legislação, notadamente na formação de professores, que reforçam a política do Estado Mínimo que perde sua expressão na capacidade de intervir economicamente, mas aumenta, extraordinariamente, sua capacidade de controle social, principalmente através de políticas de avaliação, dando a entender que houve um redimensionamento no papel do Estado.

É nesse espaço de controle social e de intensa dominação que se situam as reformas educacionais, nas quais as novas políticas de formação de professores se encontram. O debate no que se refere à formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória: “o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação em particular da formação de professores” (FREITAS, 2002, p. 136). No que tange ao primeiro movimento (dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação), abordaremos o assunto em capítulo especial.

Neste momento, pretendemos discorrer sobre o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, suas lutas e resistências, em particular da formação de professores, especialmente a partir da leitura crítica dos seguintes documentos legais:

- Parecer CP nº 115, de 10 de agosto de 1999 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação;

- Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação;

- Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001 que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior;

- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O PRC 115/99 e a Res. 01/99 nos ajudarão a compreender melhor a proposição de um novo *locus* para a formação de professores, ao passo que o PRC 009/2001 e a Res. 01/2001 serão centrais no entendimento das diretrizes para a formação docente.

A opção por esses documentos decorre de sua ligação com os propósitos deste estudo, estabelecendo o recorte teórico e histórico necessário para compreendermos as tensões e os limites entre o específico e o pedagógico na formação docente. Nesse sentido, entendemos que o *locus* e as Diretrizes propostas para a formação de professores são os dois pontos essenciais sobre os quais as políticas de formação de professores se institucionalizaram e a partir dos quais devemos direcionar o nosso olhar. Eles são basilares para o estudo que nos propusemos desencadear.



#### 4.2.1 O lócus da formação docente

À época da aprovação da LDB nº 9394/96, muito provavelmente alguns educadores, atuantes nas Universidades públicas ou privadas, não haviam atentado para a dimensão que os artigos 62 e 63, da lei tomariam no país. A possibilidade de criação dos Institutos Superiores de Educação tornava-se uma realidade que só foi de fato sentida em 1999, quando os Pareceres 53/CNE/CP/1999 e 115/CNE/CP/1999 traçaram, definitivamente as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Nelas constava o poder de ser “centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento, referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica” (PRC 115/CNE/CP/1999, p. 3).

A proposta de criação dos ISE ocorreu em razão da crise das Faculdades de Educação e que, na ordem do discurso oficial, não estariam conseguindo, a curto prazo, dar respostas para a nova realidade marcada pela globalização. O governo aproveitou-se das “brechas” deixadas pelos educadores divergentes entre si, de forma especial aos especialistas em Pedagogia que somados à falta de relações mais orgânicas com os diferentes fóruns das licenciaturas (que também entre si não apresentavam posições consensuais) foram fragilizando suas posições, “de modo que foi possível ao governo, apoiado nas posições não hegemônicas, que lhe eram favoráveis, usar a desorganização a seu favor.” (KUENZER, 1999, p. 165).

Esta crise que se gerou a partir de outra mais ampla tem afetado todo o sistema público de educação e demais setores sociais, já que inseridos no processo de globalização o qual, como já dissemos, é um fenômeno de múltiplas faces.

A proposta dos Institutos Superiores de Educação andou na contramão da história. As pesquisas desenvolvidas no campo da educação mostram que os precários resultados advindos do sistema escolar podem ser revertidos, mas, para tal, é preciso que sejam desencadeadas ações “intensivas e sistemáticas que efetivamente qualifiquem os professores através do ensino superior, da pesquisa e da extensão”. (KUENZER, 1998, p.5).

No corpo do Parecer 115/99, os argumentos que explicavam a necessidade da constituição dos institutos foram, basicamente, dois: o primeiro dizia respeito à qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental e o segundo referente à dissociação entre a teoria e a prática.

Os argumentos relativos à formação dos professores tratam da questão de modo superficial, colocando como necessidade a oferta de formação em nível superior aos docentes

que atuam com a educação infantil e os anos iniciais da escolarização, uma vez que, em grande parte, eles obtinham essa formação em cursos de nível médio. Por isso, é apresentada a proposta do Normal Superior, dentro dos Institutos Superiores de Educação, para “promover esta formação profissional, preparando docentes para ministrar um ensino de qualidade, dentro da nova visão do seu papel na sala de aula, na escola e na sociedade” (PRC 115/CNE/CP/1999, p. 2). O parecer, ao referir-se à formação de professores, o faz mencionando somente os docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da escolarização, expressando de modo veemente que o pré-requisito para a existência da qualidade é a oferta dessa formação em ISE e em cursos Normal Superior.

Também vemos, no documento evidenciado, o desejo de preparar o docente para um ensino de qualidade. De qual qualidade, estamos, realmente, falando? Sguissardi (2006)<sup>32</sup>, demonstra em estudo apresentado no XIII ENDIPE, o lugar que ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior. Nesse sentido, descreve a complexidade deste conceito que se tornou um fenômeno dada a sua amplitude, estando presente sob diversos significados, nos mais variados contextos. Aqui, especificamente, qualidade relaciona-se as bandeiras neoliberais do Estado Mínimo, representadas pela desestatização, descentralização de setores da economia e a privatização de serviços públicos essenciais, como saúde e educação. O autor afirma que a palavra de ordem que envolve o termo em pauta é submissão à lógica do capital para garantir *racionalização* e *eficiência*, sinônimos de *qualidade*. [Grifos do autor]. São os velhos conceitos ditos de outras formas.

Lima & Afonso (1993, apud SGUISSARDI, 2006, p.234-235), constataram que:

não se anula o discurso da democratização; efetua-se a sua reconversão subordinada a nova ideologia, com ganhos simbólicos e legitimação. É a nova semântica da modernização, que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social, etc.) com novos significados.

O autor também expressa que a qualidade está muito relacionada à avaliação e que, ao analisar os indicadores das avaliações desenvolvidas nos mais diversos programas e na legislação recentemente aprovada, o lugar que ela ocupa é muito pouco significativo, isto é, a propalada qualidade está muito aquém das necessidades do país. Diz ele:

Como se poderia afirmar que as políticas de educação superior nos últimos anos privilegiaram a busca e o aperfeiçoamento da qualidade do sistema, para além da sua garantia em termos de regulação e controle, se a cobertura do sistema – cerca de 10% da faixa etária de 18 a 24 anos, índice que se situa entre os mais baixos da

<sup>32</sup> Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? Texto apresentado por Valdemar Sguissardi, no XIII ENDIPE, em Recife, 2006.

América Latina – tem se concentrado cada vez mais nas instituições privadas e privadas *stricto sensu*, com o pior desempenho ou *qualidade*, mesmo quando considerados os escores do ENC/Provaão? (SGUISSARDI, 2006, p. 329-330).

Analisando com um pouco mais de profundidade esta questão é dever questionarmos a qualidade da qual estamos falando. Se o estamos fazendo descolado de um projeto de nação, defendido por Santos (2004) que, por sua vez, estará no bojo de um projeto de educação, a qualidade torna-se duvidosa. Continuaremos tratando de um conceito de qualidade para alguns bastante diferente do conceito de qualidade que serve para outros. Se o Ensino Superior brasileiro não dava conta da demanda, especialmente nas Universidades Federais, seriam, os Institutos uma solução plausível para este problema? Não estaríamos reforçando a eterna separação existente entre os que podem cursar universidade e os que não podem fazê-lo? Trocando de lado, a diferença agora não estaria sendo entre os que podem fazer cursos superiores de qualidade e os que ingressam nos “outros”, de “preços acessíveis”, como mostra a mídia de algumas Instituições?

Além dessa questão da qualidade, pouco aprofundada, outras questões importantes parecem ter sido omitidas da argumentação teórica do Parecer. Exemplo disso são as lutas dos educadores por educação e formação inicial e continuada de qualidade, por profissionalismo que envolve questões como: exercício da atividade em tempo integral, existência de um suporte legal para o exercício da profissão, normas e valores a serem partilhados entre os educadores, um corpo mínimo de conhecimentos, de técnicas de instrumentação que permitam identificação profissional, a constituição de entidades de classe, cujo controle de admissão de seus membros seja feita pelos próprios profissionais. Além desses elementos, outros dois se constituem no eixo norteador do processo de profissionalismo: o estatuto social e econômico dos profissionais (BRZEZINSKI, 2003).

De outra parte, o Curso de Pedagogia já vinha, desde os anos de 1930, discutindo e trabalhando em prol da qualificação em nível superior. Nas últimas décadas, capitaneado principalmente pela ANFOPE, vinha se desenvolvendo um intenso processo de reformulações e revisão curricular, de modo a ajustar seu projeto pedagógico, tendo em vista a busca de padrões de qualidade. Mais recentemente aprovou, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Nenhuma dessas questões encontra lugar no Parecer 115/99. Ele evoca qualidade, fala em exercício pleno das atribuições que deverão ser exercidas com competência, declara a renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério, superando

deficiências e desarticulações. Ainda mais, invoca o aproveitamento de experiências exitosas e resume tudo isso a uma proposta que tem semelhanças muito grandes com as proposições da LDB nº 5692/71, com especial destaque para o Capítulo V, que trata dos Professores e Especialistas. Neste, nos artigos 29, 30 e 31, encontra-se dispositivo sobre a formação de professores e especialistas e admite como formação mínima para atuar no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau e para o primeiro grau de 1ª a 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciaturas de primeiro grau obtida em curso de curta duração (as famosas licenciaturas curtas). (SCHUCH, 1986).

O Curso Normal Superior, proposto pela LDB/96, no Artigo 63, assemelha-se muito às antigas licenciaturas curtas, extintas nesta nova lei. Cabe aqui a leitura do discurso ressemantizado, que evoca novas palavras para antigos significados. Ao mesmo tempo em que, conforme apregoa a lei, a formação do professor deve ser feita somente em cursos de licenciatura plena, a modalidade Normal Superior anda em direção contrária, senão vejamos:

O Normal Superior apresenta um projeto pedagógico com 3200 horas, utilizando adequadamente os dispositivos legais do aproveitamento de estudos. Nesse sentido, ao egresso do curso de magistério, em nível médio, atribui-se 800 horas, como aproveitamento de estudos correlatos. A prática de ensino de 800 horas pode também ser efetuada no local em que o professor trabalha. Logo, são mais 800 horas que são atribuídas ao aluno. Sobram 1600 horas, que podem ser cursadas em dois anos. O Normal Superior restringe-se, em síntese, a um curso de 1600 horas. (KISHIMOTO, 1999, p. 72).

O que está proposto neste Parecer faz parte de um projeto político governamental que se diferencia muito das propostas de profissionalização do magistério defendidas por entidades como a ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, CNTE, por exemplo, que participam da trajetória do movimento dos educadores e coordenam processos de discussões que sempre têm norteado o debate em torno da formação docente. Há, no documento, um total desconhecimento da trajetória do Curso de Pedagogia que, desde há muito tempo, tem tido na docência sua marca forte. O que a legislação propôs foi um retorno às especializações como ocorria na década de 1970, fragmentando a formação docente e contrariando a própria LDB/96 que no Art. 67, parágrafo único diz: “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (CARNEIRO, 1998, p.151).

As novas políticas que se desenharam respondem às novas demandas do mundo do trabalho, articulando formação e mercado, sempre de forma compatível com as políticas das

agências financeiras internacionais para os países pobres. Elas foram assumidas integralmente pelo governo brasileiro e defendidas até mesmo por educadores que, historicamente, lutaram pela educação de qualidade, como é o caso de Libâneo e Pimenta (1999). Inclusive, eles tecem pesada crítica à docência como base da formação de todos os educadores e defendem que o curso de Pedagogia forme especialistas em planejamento da educação, administração de sistemas, gestão escolar, formulação de políticas públicas para a educação entre outros. Nesse sentido, também se inclui Mello (2000), que defende o curso Normal Superior, alegando a superficialidade do curso de Pedagogia e o esvaziamento de seus conteúdos, desde que foram assumidos pelas faculdades de educação. Mello (2000, p. 6) indo mais longe em seus argumentos dizendo:

Seria inviável para o poder público financiar a preços de universidades “nobres” a formação de seus professores de educação básica que já se contam em mais de milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custos baixos tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica.

De outro lado, ao abordar a questão Kuenzer (1999, p.182), esclarece:

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nesta concepção de fato qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção de identidade de um professor sobrando.

A preocupação expressa no parecer em relação à qualidade da formação docente e a dissociação entre teoria e prática corrobora a idéia de que o governo precisava de uma justificativa plausível para aprovar tais demandas. Muitos questionamentos podem ser feitos a partir delas, mas, pelo menos um, é essencial: se as Universidades que têm o dever constitucional de trabalhar a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, muitas vezes têm tido dificuldades na condução da formação de professores, não conseguindo avançar satisfatoriamente, nas relações entre teoria e prática, terão os institutos condições de suprir estas lacunas, se não têm como compromisso a pesquisa? E o que irão ensinar será apenas

cópia, mera reprodução dos trabalhos de pesquisas desenvolvidos nas universidades? Resolveríamos o problema desta relação ou apenas trabalharíamos, preponderantemente, o viés da prática em detrimento da teoria?

Na esteira desse questionamento é interessante trazeremos um estudo de Santos (2003) sobre a Universidade, no qual apresenta, a partir de Jaspers, Ortega y Gasset e do relatório da OCDE, como essa instituição de ensino foi pensada nas diferentes épocas para afirmar seu compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nunca é demais evocarmos que o ensino, a pesquisa e a extensão são parte da tradição da Universidade, conforme o autor declara, ainda em 1923. De acordo com a tradição do idealismo alemão, a missão da universidade foi definida como sendo “o lugar onde, por concessão do Estado e da sociedade, uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com um único objetivo: procurar, incondicionalmente a verdade e apenas por amor à verdade.” Decorrentes dessa idéia estariam os três grandes objetivos da universidade: a investigação, a cultura e o ensino.

Já em 1930, Ortega y Gasset faz fortes críticas ao idealismo alemão. Porém, ao enumerar as funções da universidade, não avança muito em relação ao já proposto por Jaspers. De acordo com Ortega y Gasset as funções da universidade seriam: transmissão da cultura, ensino das profissões, investigação científica e educação dos novos homens de ciência.

Esses princípios que atravessaram épocas foram abalados na década de 1960, diante das pressões e transformações a que foi sujeita a universidade. De toda sorte, os objetivos, em sentido mais amplo, parecem ter se mantido, dando a esta instituição secular o caráter de continuidade. Os três princípios passariam a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços (SANTOS, 2003).

Foi, no entanto, no final dos anos de 1980, a partir do relatório da OCDE sobre as universidades, que a crise mais forte na identidade se instalou sobre as universidades. Este atribuía a ela dez funções principais:

educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para emprego de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e a comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papeis de liderança. (OCDE, apud SANTOS, 2003, p.189).

Esta multiplicidade de funções gerou contradições, especialmente por sua (in) compatibilidade, já que acabaram por tensionar o relacionamento das universidades tanto no que se refere ao Estado e à sociedade, quanto no seu interior (Id., Ibid).

Das três crises apontadas por Santos (2003), a crise de hegemonia, a de legitimidade e a institucional, pode-se afirmar que a primeira foi a mais ampla, pois nela localiza-se a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite e nela, também, os condicionantes têm a maior profundidade da história.

Conforme o autor, esta crise está no bojo da que vivenciamos hoje. Os tensionamentos internos provocados pelas exigências que foram se impondo e que, em última instância, estremeceram os sólidos pilares nos quais a universidade havia se consolidado, são aproveitados pelos organismos internacionais e pelos governos para instituir novos espaços de formação e também dividi-los com a iniciativa privada, para que as novas exigências da economia sejam atendidas pela educação.

De outra perspectiva, Kuenzer (1999, p. 180) elucida, referindo-se à aprovação dos Institutos que, neste modelo compatível com as demandas do mundo globalizado, ninguém pensaria em oferecer educação de qualidade, portanto, cara, aos sobrantes:

Estes sobram; precisam apenas de educação fundamental para que não sejam violentos – embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos com o narcotráfico -, para que não matem pessoas, não explorem as crianças, não abandonem os idosos a sua sorte, não transmitam Aids, não destruam a natureza ou poluam os rios, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do desenvolvimento. Da mesma forma a ninguém ocorreria formar professores em cursos de graduação universitários, complementados por bons cursos de pós-graduação, para esses sobrantes, ou para os candidatos a sê-lo, em futuro próximo. É nesse contexto que se explica a recente homologação da resolução que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, criados pela nova LDB.

As duras críticas da autora podem representar aqui a indignação dos educadores brasileiros que não fazem do magistério uma ocupação secundária, que querem ver valorizada sua profissão, que pensam nas crianças e jovens a quem tantos direitos já são negados. A criação dos Institutos traz implícita a autorização para a expansão do ensino superior sem qualidade, a tentativa de banalizar a profissão docente, o desejo de formação simplificada, aligeirada e, o mais grave, planta no imaginário das pessoas a certeza de que este modelo é o melhor. A justificativa é que vai formar mais rápido, o que poderá gerar empregos também mais rapidamente, além da já presente idéia de que, não sendo público, provavelmente, será melhor. Saviani (2007a, p. 426) é claro, mostra essa realidade referindo-se às marcas do chamado período pós-moderno:

Nesse novo contexto, as idéias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Para o senso comum, esta poderá ser vista como a grande oportunidade que o governo e a iniciativa privada estariam dando para aqueles que não têm condições de acesso ao ensino gratuito e nem podem pagar as universidades privadas com ensino regular. Ensino barato, à distância, em qualquer instituição. Que impactos essas medidas representarão daqui a alguns anos, quando o tão exigente mercado de trabalho rejeitar ainda mais os já sobrantes por mais uma vez serem “mão-de-obra” desqualificada? Não estaria o governo, com essas propostas, reforçando um mal social brasileiro, com o qual temos uma dívida histórica, o analfabetismo, na forma como já existe ou de outras formas reconfigurado?

L. Freitas (2002, p.98) nos alerta que, do ponto de vista das implicações práticas, considerando-se a formação de professores, estas proposições nos colocam diante do que o autor chamou de neotecnicismo<sup>33</sup>. Esse se configura pela retomada do tecnicismo dos anos 1970 sob novas bases, porém mantido um aspecto em especial: a educação descolada de seus determinantes históricos e sociais. O que L. Freitas nos chama atenção é que sabemos muito pouco sobre o conteúdo a partir do qual as mudanças são propostas e geradas.

Brzezinski (2003, p.157) aponta preocupação já externada em produções de 1996 e 1999, alertando:

Entre os problemas, posso antever que haverá uma proliferação de cursos mais desqualificados que as questionáveis licenciaturas curtas, tão apreciadas pelas instituições isoladas e privadas de (de) formação de professores. Essas propostas retardam cada vez mais a instalação de uma política ampla e global de uma formação do docente, na qual sejam contempladas integradamente a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais, de carreira e a formação continuada de professores.

De outra parte, ao compor o Parecer 115/99, o legislador aponta a dissociação entre teoria e prática, colocando como um dos grandes problemas vivenciados nos cursos ofertados pelas universidades. A dificuldade, conforme nos esclarece o Parecer, estaria ocorrendo a partir de duas vertentes: uma que envolve a separação entre o ensino das teorias e os métodos

---

<sup>33</sup> O uso dos prefixos “pós” ou “neo” são o resultado da falta de um núcleo a partir do qual seja possível definir as idéias que foram se estabelecendo desde a década de 1980 e se tornando hegemônicas na década de 1990, com o advento do neoliberalismo e do pós-modernismo. Sua referência precisou, então, ser buscada fora das idéias advindas desse novo contexto, conforme já nos apontou Saviani (2007a).



de ensino e outra que diz respeito à prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar.

De acordo com o que consta no Parecer, a prática merece destaque, uma vez que se configura como elemento articulador do processo de formação dos professores, tendo como objetivo a integração entre a teoria e a prática.

De fato, é a prática de ensino desenvolvida na escola, como parte de sua formação profissional, que pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. O seu enfrentamento objetivo, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando. (PRC/CNE/CP 115/99, p. 2).

Esta supervalorização da prática mais uma vez nos reporta a uma formação cujo perfil, no período da modernidade, foi o da racionalidade técnica, tão propalada no período do taylorismo-fordismo. Neste, o mundo da produção, organizado em unidades fabris, concentrava grandes números de trabalhadores, distribuídos em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, cuja finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados em qualidade para atender a demandas homogêneas. O atendimento a tais demandas também exigia rigidez e estabilidade. Assim, a base taylorista-fordista fez nascer tendências pedagógicas que, mesmo ora privilegiando a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundamentou no rompimento entre o pensamento e a ação (KUENZER, 1999).

Esse modelo definiu um perfil de professor “cujas habilidades em eloquência se sobrepujam à rigorosa formação científica que contemplasse, de forma articulada, os conteúdos da área específica e da educação. De posse de um bom livro didático, e com alguma prática, tudo estaria resolvido” (KUENZER, 1999, p.168). De outro lado, hoje, com a crescente incorporação da ciência e da tecnologia aos processos produtivos e sociais (representada pelo toyotismo), estamos diante de um processo contraditório, ou seja, “quanto mais se simplificaram as tarefas, mais conhecimentos se exigem do trabalhador e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade a par de processos permanentes de educação continuada”. (Id).

A contradição apontada por Kuenzer (1999) parece encontrar eco nas palavras de Saviani (2007d, p.6):

[...] o contexto, ou seja, o clima intelectual que de alguma forma, influenciou a elaboração do parecer e da resolução do CNE é exatamente o da pós-modernidade e, portanto, do pós taylorismo-fordismo representado pelo toyotismo, que implica a flexibilidade, a reestruturação produtiva e a desregulação do mercado no campo econômico e o subjetivismo, relativismo e descrença na possibilidade de verdade objetiva no campo cultural e epistemológico.

Nesta mesma linha, L. Freitas (2002) também nos mostra que a formação do professor é, preferencialmente, vista como algo prático. “O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos” e os últimos orientam a formação do educador”. (p.96). Olhada por esta ótica a formação docente corre sérios riscos.

O que consideramos sério é que o Parecer CNE/CP 115/99 e a Resolução CNE/CP 01/99 parecem estar no contrapé das lutas empreendidas pelos educadores em prol da formação docente de qualidade em nosso país. O momento está a exigir um cada vez mais um professor que seja capaz de compreender as mudanças e, de posse de conhecimentos advindos dos conteúdos e baseados na leitura da realidade, permitam a ele selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem, que possibilitem a interação entre aluno e conhecimento. Desse modo, poderá ele desenvolver a capacidade de ler e interpretar o texto e o contexto, e ter um olhar crítico sobre as coisas, sabendo trabalhar em equipe, entre outros.

Evidencia-se, desde logo, que a formação do professor demanda o nível de graduação: em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade do seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno. É mais: graduação universitária, em face da necessária formação interdisciplinar que só uma universidade pode propiciar. (KUENZER, 1999, p.172).

Ao propor a formação fora do espaço das universidades, os documentos em questão, já dificultam a formação deste sujeito que, longe da pesquisa, não passará de mero reprodutor, leitor de livro didático e tarefeiro, colocando em prática no seu cotidiano docente, não o resultado de suas pesquisas e práticas vivenciadas, mas as atividades construídas por outros educadores, a partir de um contexto concreto, de uma vivência de estudos e pesquisa. Enfim, copiará, precariamente, aqueles que realmente constroem conhecimentos e propostas educacionais inovadoras.

Não é possível negar que a universidade e, por conseguinte, a formação de professores, atravessa uma séria crise, mas a sua superação, certamente, não se dará encerrando suas atividades e criando novos espaços para exercer esta formação, nem tampouco, deixando de

ser uma instituição social, para ser uma organização social que presta serviço ao Estado (CHAUÍ, 2003).

A autora argumenta que a universidade é uma instituição social e por isso expressa de modo determinado a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade. Neste sentido, em seu interior é possível perceber as contradições da sociedade como um todo, manifestas através de opiniões, atitudes e projetos conflitantes. É justamente essa relação entre universidade e sociedade que explica por que, desde o seu surgimento,

a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. (p.1).

Isso posto, a autora nos dá ciência de que, na condição de organização social, a universidade estaria definida tão somente como uma prática social determinada unicamente por sua instrumentalidade, isto é, por um conjunto de meios (administrativos) particulares, cujos propósitos são a realização de objetivos também particulares. Neste caso, sua referência não são as ações que se articulam às idéias de reconhecimento e legitimidade interna e externa, senão de operações que se colocam como estratégia de eficácia, sucesso profissional e sucesso na utilização de meios que permitam alcançar o objetivo particular que a define. Assim, “Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, [...]”. (Id., p.2).

A passagem da idéia de instituição social à organização prestadora de serviços insere-se no panorama atual da sociedade em que a fragmentação de todas as esferas da vida social, a dispersão espacial e temporal do trabalho, a demolição dos referenciais que orientam a identidade de classe e as suas formas de luta se colocam como as novas referências. “A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si.” (Id., p.3).

Coerente com esta nova lógica, a docência também é vista como algo efêmero, de rápida transmissão de conhecimentos, que já vêm prontos em manuais, sendo que sua formação é vista como uma rápida habilitação para imediato ingresso no mercado de trabalho pelo qual a passagem também será rápida. Na mesma lógica, a pesquisa não passa de

estratégia de intervenção e controle de meios ou instrumentos para a consecução de objetivos delimitados.

Olhando por este prisma, a universidade, na qualidade de organização social, se tornará cada vez mais um espaço de exclusão e de reforço ao individual em detrimento do coletivo. Neste sentido Chauí (2003, p.8) nos desafia à reflexão:

Se quisermos tomar a universidade pública sob uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio nem um serviço.

Nesse sentido, vemos que a fluidez com que são tratadas as questões emergentes no momento em que estamos vivendo pode ser substituída pela profunda avaliação dos espaços já existentes, pela proposição de novas maneiras de pensar e fazer e, por fim, pela consolidação disso tudo. Descartar a história vivida e substituí-la por uma nova história é o mesmo que queimar o passado e o presente que, dialeticamente, se entrelaçam para que possamos contar a nossa história. Esta parece ser a expectativa de quem defende a existência dos ISE e a supressão das universidades e faculdades de educação como espaços da formação docente.

De outra perspectiva teórica, também podemos nos valer de Santos (2002b) quando nos alerta que precisamos nos dar conta de que, às vezes, estamos cegos diante desses novos momentos e das novas proposições que eles ensejam. A superação das contradições por ele provocadas estará a exigir a consciência de nossa cegueira como ponto de partida para a proposição de novas possibilidades.

#### 4.2.2 As diretrizes para a formação docente

O grande marco que impulsionou as discussões rumo à revisão e atualização dos projetos pedagógicos das licenciaturas foi, inicialmente a aprovação da LDB 9394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Isso já é de nosso conhecimento, uma vez que serviu como mote para a institucionalização de políticas que vinham sendo gestadas e implementadas pelo MEC. No entanto, são as medidas regulamentadas pelo CNE, através de Pareceres e Resoluções, que darão o tom da reforma no campo da educação e, para o caso desse estudo, no campo da formação de professores.

Desta forma, concordamos com Scheibe (2001) que o percurso realizado para a construção de concepções e de políticas de formação docente mostram um processo de desvalorização social desses profissionais, que envolve desde condições de trabalho, passando pelos salários aviltantes, até a concepção idealista que atribuiu a profissão um tom heróico, mistificador e desprofissionalizante. Nesta linha, seguem as propostas estrategicamente construídas de redução do conhecimento e da forma de agir do professor, que contribuem fortemente com a desvalorização de sua profissão.

Dentre o emaranhado de atos legais que definiram as atuais políticas para a formação de professores, vamos olhar atentamente, neste momento, em particular, para a Resolução CNE/CP 01/2002 que institui as diretrizes para a formação de professores para a educação básica e o Parecer CNE/CP 009/2001 que lhe dá sustentação. Isto não exclui a leitura de alguns outros instrumentos legais que precisarão ser mencionados, pois, são partes de um todo que resultou nas reformas educacionais e que influenciaram, de certa forma, as diretrizes para a formação de professores da educação básica.

Em diversos momentos, já mostramos que as atuais políticas de educação têm por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis da sua qualidade nos países menos desenvolvidos. Esta qualidade (cujo conceito também já discutimos), na concepção do Banco Mundial, vem determinada por vários fatores, como tempo de instrução, livros didáticos e melhoria no conhecimento dos professores (diga-se de passagem, privilegiando a capacitação em serviço e as modalidades a distância). Esses são os fatores que, em tese, dão o tom das reformas educacionais no Brasil pós LDB/96, cujo processo iniciou-se antes mesmo da aprovação dessa com a discussão, ainda em 1995, dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esse documento, naquele momento, representava, o carro chefe para as demais políticas que viriam a ser implementadas. Entre elas estão as diretrizes nacionais para o ensino fundamental, educação infantil, ensino médio, formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB 02/1998, Resolução CNE/CEB 03/1998, Resolução CNE/CEB 01/1999, Resolução CNE/CEB 02/1999, entre outras) e as diretrizes para a formação dos professores da educação básica (Resolução CNE/CP 01/2002). Todas elas afetaram a educação e principalmente os professores, pois seriam eles quem, de fato, executariam, na prática, os parâmetros que estavam sendo construídos. Por ocasião da construção dos parâmetros, o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza (2005, p.123), justificava:

Não é mais possível elaborar programas de formação e capacitação docentes sem ter um currículo nacional que aponte necessidades e possibilidades. Da mesma maneira, não se pode promover uma avaliação do desempenho dos alunos, elaborar programa a distância, estabelecer uma política do livro didático ou definir uma política de educação complementar, sem ter um parâmetro curricular de nível nacional que estabeleça os conteúdos básicos da aprendizagem. Um currículo nacional será o condutor.

Não se pode dizer que esta não era, também, a bandeira de luta dos educadores brasileiros - a busca por construir uma base comum nacional (FREITAS, 1999). O que se coloca de forma radicalmente diferente é que a base comum nacional defendida pelos educadores “nasce de um projeto de sociedade, diametralmente oposto ao que produz o neoliberalismo”. (SCHEIBE, 2001, p.10). Os parâmetros foram construídos por um grupo de especialistas, inclusive de outros países e, embora tenham de certa forma oportunizado uma discussão sobre seu conteúdo (conforme diz no Parecer CNE/CEB 03/97, em cujas descrições está a afirmação de ter havido uma grande divulgação e discussão a nível nacional, até mesmo com professores atuantes na Educação Básica) o que se viu no Brasil foram muitas dúvidas quando os parâmetros, já prontos, chegaram às escolas e, ao invés de funcionarem como parâmetros, passaram a ser os currículos oficiais. As ditas oportunidades de discussão tiveram uma característica muito mais homologatória de um documento já pronto do que de construção.

O fato é que eles foram entregues prontos aos professores para que, uma vez nas escolas, fosse desencadeado um processo de discussão e avaliação, ou seja, mais uma vez os educadores ficaram fora do processo de construção de um instrumento tão importante a partir do qual balizariam suas práticas no cotidiano escolar, bem ao gosto do que se fazia no período em que o tecnicismo dava (ou ainda dá?) a tônica à educação: os especialistas planejavam, os professores executavam e outros especialistas avaliavam.

Quando da construção das diretrizes para a formação de professores da educação básica não foi diferente. O CNE realizou uma série de audiências públicas, momentos em que as entidades poderiam apresentar sugestões à proposta. Mas Scheibe (2001, p.8) nos mostra que essas audiências tiveram muito mais espaços de escuta do que de discussão e de diálogo. O CNE defendeu a posição do governo no estabelecimento das políticas, ou seja, “aquilo que já estava definido como política educacional, mesmo antes da aprovação da LDB e que tem como marco as reformas educativas apoiadas na Conferência Mundial de Educação para Todos sob a coordenação geral da UNESCO”.

Nas várias discussões que se estabeleceram no Brasil em função desses documentos, as que dizem respeito às diretrizes para a formação dos professores da educação básica

(Resolução CNE/CP 01/2002), tornou-se ainda mais emblemática, pois as diretrizes curriculares que orientaram a elaboração dos currículos e os respectivos estudos a esse respeito, tomaram por base as diretrizes para a educação básica. Bem ao contrário disso, a elaboração das diretrizes para os cursos de graduação procurou tomar como base os estudos científicos já desenvolvidos em cada área de formação, isto é, a pesquisa na e da área. Ou seja, foi a orientação promovida pelas diretrizes *versus* a orientação gerada pela pesquisa e que, via de regra, atende melhor as necessidades das diversas áreas.

Na opinião de Freitas e Kuenzer (1999) essa forma de organização permite afirmar que os estudos que aí se desenvolveriam, separados da pesquisa e da produção do conhecimento nas áreas de formação – tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência, quanto na área educacional - iriam adquirir caráter técnico e instrumental. Isso retira 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.

A ANFOPE, assim como outras entidades, historicamente têm se posicionado contra e denunciado esse tipo de formação e contra as propostas que conduzem a ela – os centros específicos para a formação de professores - especialmente porque as instituições que as oferecem, em sua maioria, não possuem em sua organização condições de oferecer formação com qualidade para professores. Já diziam à época os documentos da ANFOPE (ANFOPE, Apud FREITAS, 1999, p.23):

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 concretas que geram esses problemas.

Nesse sentido, a discussão da base comum nacional (que se originou em 1983, no I Encontro Nacional da ANFOPE, em oposição à idéia da formação do pedagogo generalista) firmou-se a partir de um conjunto de princípios norteadores que, de acordo com Freitas (1999), são parte de uma trajetória que vem sendo construída pela entidade, envolvendo: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria e prática; gestão democrática; compromisso social e político; trabalho coletivo e interdisciplinar e formação inicial articula à formação continuada. Com Freitas (1999, p. 31) ficam claros os princípios de luta dos educadores quando expressa que:

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no educador.

Concordamos com Scheibe (2001) que os princípios formulados pela ANFOPE em 2000 devam ser revisitados, estudados e aprofundados. A possibilidade da execução de tais princípios não vem separada da formação em cursos universitários que possam assegurar a interface entre as várias áreas do conhecimento e o espaço para a produção científica. O que a experiência acadêmica tem demonstrado é que “a produção do conhecimento e a formação do professor são dimensões indissociáveis” (Id, p.11).

A tentativa de criação de novos cursos e instituições (como os Institutos Superiores de Educação e o Normal Superior<sup>34</sup>) fez parte de uma estratégia que o governo brasileiro adotou, como parte das exigências dos organismos internacionais para dar início a outra etapa da reforma no campo da formação de professores. A grande novidade que vinha com esta parte das reformas era a retirada da formação docente dos cursos de Pedagogia. Freitas (1999, p. 24) nos mostra que:

Com essa política, desarticulam-se as faculdades e os centros de educação como instituições formadoras de educadores, profissionais de caráter amplo para atuar na docência, instituições que vêm se constituindo como centros produtores de conhecimento, geradores de novas idéias que contestam e fazem a crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais.

Em decorrência deste modo de pensar do governo, a educação e, mais precisamente, a formação dos professores no âmbito do curso de Pedagogia, são atingidos pelo Decreto Governamental n° 3.276 de 06 de dezembro de 1999<sup>35</sup> que tornava exclusiva a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, no curso Normal Superior. Isso fez com que, temporariamente, a Pedagogia perdesse a prerrogativa de formar professores, numa tentativa de manter nela a formação dos especialistas.

<sup>34</sup> Hoje extinto em função da aprovação das Diretrizes Nacionais Para o Curso de Pedagogia em 2006.

<sup>35</sup> Reformulado pelo Decreto 3.554 de 07 de agosto de 2000 – Em sua nova redação substitui, no Parágrafo 2° do Artigo 3°, o termo exclusivamente por preferencialmente, ao referir-se que a formação do professor para atuação multidisciplinar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da escolarização deveria ser feita no Curso Normal Superior.



A repercussão negativa do Decreto em todo o país foi tamanha que, no ano seguinte, o termo exclusivamente, que obrigava a formação em cursos Normal Superior, foi substituído por preferencialmente. Educadores que lutam pela formação de professores manifestaram-se de forma contundente contra o governo e sua forma autoritária de trabalhar as mudanças:

[...] Assim, de forma autoritária, violenta, é imposta pelo governo e pelo MEC a reforma no campo da formação. Vencidos e derrotados na discussão aberta e democrática e pela construção teórica da área, impõe pela força da lei a discussão vencida. O medo da derrota, em virtude das pressões dos setores privatistas e dos compromissos com os ajustes das agendas internacionais, atropelou o próprio CNE, que vinha discutindo a questão. Só o tempo e a realidade podem confirmar ou rejeitar a validade de certas idéias. Nada nem ninguém mais (FREITAS, 1999, p. 39).

A força do decreto no. 3.276/99 golpeou o histórico Movimento Nacional de Educadores, que se dedica há duas décadas, de forma científica e acadêmica, aos debates, aos estudos e ao desenvolvimento de pesquisas e de experiências sobre a formação de profissionais para a educação básica, nas faculdades de educação e nos institutos de conteúdos “específicos” ou similares, nos quais se localizam as licenciaturas plenas (BRZEZINSKI, 1999, p.82-83).

Além disso, os próprios conselheiros do CNE, que concordavam com a posição das entidades representativas dos educadores quanto ao *locus* da formação docente, foram surpreendidos com o anúncio do Decreto, em reunião ocorrida no dia seguinte à assinatura daquele. Esse grupo de conselheiros, inconformados com a medida autoritária, endereçaram às universidades, sociedades científicas e entidades profissionais relacionadas à educação uma carta contendo, além dos seus posicionamentos, alguns esclarecimentos quanto às divergências internas no Conselho Nacional de Educação e deste com o governo.

Ao comentar a carta recebida, Brzezinski (1999, p.99), vai ainda mais longe em suas contundentes críticas chamando de “fração hegemônica do poder político”, aos conselheiros que, apoiados pelo Ministro da Educação, foram os inspiradores do ato autoritário avalizado pelo Presidente da República. Tal ato “cassava” do curso de Pedagogia o direito de formar professores e interrompia a discussão a respeito da formação de professores no Brasil. Num dos trechos da carta encaminhada pelos conselheiros aos educadores brasileiros eles assim se manifestavam:

[...] nós, membros do Conselho Nacional de Educação, abaixo assinados, consideramos inoportuna a publicação do Ato do Executivo, que interrompe, assim, uma discussão em curso e corre o risco de inibir o desenvolvimento e a consolidação de experiências exitosas de formação em inúmeras universidades (CURY, e outros, 1999, P.343).

Diferentemente desses posicionamentos, a também Conselheira, naquele momento, Guiomar Namó de Mello, produziu um arrazoado cujo título é Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical (2000). Ele foi publicado em sua página pessoal na internet e expressava a defesa incondicional ao Curso Normal Superior, ao desenvolvimento de um conjunto de competências para a formação do professor, questionava a universidade como *locus* da formação, argumentando que esta cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e as competências para ensinar esses conteúdos. Também defendia a formação do professor especialista ao invés do polivalente, a realização de formação continuada nas escolas, tecendo crítica aos eventos da educação, entre outros. Curioso é que esse conjunto de idéias tem forte identidade com as diretrizes para a formação dos professores da educação básica e parecem muito afinadas com o Parecer CNE/CP 009/2001, do qual ela é uma das reladoras, traduzindo, com bastante eficiência, os parâmetros orientadores das políticas tanto “sugeridas” pelo Banco Mundial, como pela CEPAL como veremos adiante, quando abordarmos com mais profundidade a questão das competências.

No âmbito do percurso de criação das políticas, em sentido mais amplo e das diretrizes, em sentido mais estrito, merece ser lembrado outro importante e questionado documento que gerou muita polêmica quando de sua aprovação. Foi a Resolução CNE/CP 02/1997<sup>36</sup> que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, antigamente chamados de Esquema I e II, que voltam revigorados.

Este programa vem na esteira das idéias que já mencionamos, do então Ministro de Educação Paulo Renato de Souza, para quem qualquer profissional poderia ser professor e atuar na educação básica. Mais uma vez fica claro o descompromisso, o descuido e a improvisação com a formação docente, além da permanente fragmentação entre os aspectos teóricos e práticos que compõem o todo dessa profissão. Pereira (1999, p. 114), ao tratar a questão contesta:

Além disso, ainda de acordo com a lógica da improvisação, profissionais de diferentes áreas são transformados em professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo 540 horas (LDB, art. 63, inciso I; Parecer 04/97). Desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65) e podem ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDB, art. 61, inciso I). Ou seja, a legislação atual permite que profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores valendo-se de um curso de formação docente de

---

<sup>36</sup> Desde sua edição há uma expectativa por parte dos educadores de que esta Resolução seja modificada, mas o fato é que ela ainda vigora da forma como foi concebida.

240 horas! O que parece inconcebível em outros campos profissionais – como, por exemplo, direito, medicina e engenharia – é possível para o magistério [...].

Tão séria foi a sua instituição, com nova roupagem, que autores chegaram a compará-lo às tão questionadas licenciaturas curtas. Pereira (1999) afirma que esse esquema é uma infeliz legitimação do “bico” na profissão docente, uma vez que os profissionais que optarem por esta modalidade só estarão na profissão enquanto não conseguirem algo melhor para fazer.

Também não podemos falar em políticas de formação docente e a partir delas em diretrizes para a formação de professores sem mencionarmos, ainda que brevemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja “idéia de plano remonta à década de 1930. Provavelmente sua primeira manifestação escrita nos é dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932.” (SAVIANI, 2007b, p.157)<sup>37</sup>. O autor dá ciência de que uma leitura mais ampla do manifesto pode nos conduzir a perceber que o conceito de plano de educação expressa no citado documento se aproxima muito daquele dito sistema educacional, ou seja “a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país.” (Id. *Ibid*).

No que se refere ao PNE, aprovado pela Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, é possível dizer que ele se reportou ao Plano Decenal de Educação (PDE), editado no Brasil em 1993, o qual fora elaborado e coordenado pelo MEC, tendo tido como referência a Conferência Mundial de Educação Para Todos, proclamada na reunião ocorrida entre 5 e 9 de março de 1990 em Jomtien na Tailândia. O PDE teve como foco central o ensino fundamental, abrangendo, também, a segunda etapa da Educação Infantil (4-6 anos). Esse plano, mesmo tendo proposto atuar como instrumento viabilizador do esforço integrado das três esferas de governo, praticamente não foi tirado do papel, tendo servido tão somente para orientar algumas ações na esfera federal. (SAVIANI, 2007b). Além disso, é importante a afirmação do citado autor de que: “Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi promulgado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.” (p.163).

Decorrencia do PDE, o PNE reporta-se a ele, colocando-se como sua continuidade. Assim, de forma semelhante ao que ocorreu com a LDB/96, porém compreendendo um período de tempo menor, deu entrada na Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998,

---

<sup>37</sup> Da mesma forma que o fizemos para descrever a trajetória histórica da LDB/96, para discutirmos o PNE, utilizaremos, em nosso texto, parte significativa da obra: SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007; dada a sua relevância e riqueza de detalhes o que nos possibilitou uma compreensão do momento histórico em que os fatos ocorreram.

o projeto de PNE elaborado pelas entidades educacionais que, em dois eventos no campo de educação, o I e o II Congresso Nacional de Educação, ocorridos nos anos de 1996 e 1997, ambos em Belo Horizonte, discutiram o PNE. No primeiro CONED, os educadores assumiram “a tarefa de construir, de forma democrática e coletiva, um projeto de PNE em consonância com as aspirações da sociedade brasileira” (Id, Ibid, p. 250). O texto elaborado foi aprovado no II CONED e deu entrada na Câmara dos Deputados, através do deputado Ivan Valente (PT – SP). Dois dias haviam transcorrido da entrada do projeto dos educadores e o governo enviou o seu projeto ao congresso, o qual foi anexado ao da oposição que recebeu direito de precedência por ter sido apresentado primeiro.

O deputado Nelson Marchezan (PSDB – RS) foi nomeado relator da Comissão de Educação, Cultura e Desporto e, em sua análise, decidiu por apresentar um substitutivo próprio, pautado no projeto do governo. Essa decisão permitiu a inversão de prioridade que foi, então, transferida à proposta oriunda do governo, o que fez com que os debates, as emendas apresentadas e as audiências públicas contemplassem a proposta governamental. (Id, Ibid).

De todo o processo daí decorrente, queremos destacar que as divergências maiores vão se revelar de modo mais específico em relação aos objetivos e metas e, em especial, os referentes ao financiamento. Para deixarmos claro o sentido dessas diferenças, vamos nos reportar, a partir de Saviani (2007b), às palavras de Iria Brzezinski quando de sua participação em reunião plenária ocorrida em 23 de maio de 2000, quando atuou como representante da ANPED. Na ocasião, conforme nos lembra Saviani, a educadora, evocando Anísio Teixeira, lembrou que não é possível prover sem prever e que este era o caso do PNE, uma vez que o Plano não equacionava satisfatoriamente as questões orçamentárias. A fala da educadora tocou o relator Marquezan que, discordando de Brzezinski, argumentou sobre o percentual de 7% do PIB que deveria ser destinado à educação, o qual seria aprovado através de uma lei que determinaria a inclusão do percentual no Plano Plurianual.

Na seqüência, Saviani nos mostra que o plano tem mais alguns indicadores de sua fragilidade, entre eles está a quantidade demasiadamente grande de objetivos e metas, fator que contribuiu para a dificuldade em separar o que é principal daquilo que é acessório. Tanto é que, no projeto analisado e sancionado pelo Presidente da República, foram feitos vetos que, em sua maioria, referiam-se exatamente aos pontos que abordavam a questão dos recursos financeiros a serem destinados para a educação. “E este é o aspecto essencial do plano, pois, sem que esses recursos sejam assegurados, o plano todo não passará de uma carta de intenções cujas metas jamais poderão ser realizadas.” (SAVIANI, 2007b, p.258).

Dados os aspectos inócuos já relatados por Saviani, ele ainda revela:

A luz da análise empreendida [...] resulta claro que a concepção que orientou a proposta de Plano Nacional de Educação apresentada pelo MEC não corresponde aos interesses maiores da população brasileira em matéria de educação. As medidas preconizadas preservam o *status quo* evitando mudanças mais profundas e incorporando aquelas inovações que reforçam a situação vigente. Nesse contexto, mesmo a incorporação de avanços acaba sendo neutralizada na gradualidade de sua contribuição ao longo dos dez anos previstos. (Id., Ibid, p.210).

Diante dessa crítica, o autor ainda assegura que, considerando o imenso déficit histórico decorrente do fato de que o Brasil deixou de fazer o que outros países já fizeram quando empreenderam esforços para implantar seus sistemas nacionais de educação, essa questão, hoje, no Brasil, não pode ser equacionada com os recursos orçamentários regulares e afirma:

[...] para enfrentar os problemas que foram acumulando-se os recursos orçamentários regulares não são suficientes. Impõe-se um plano de emergência que permita investir maciçamente, elevando-se substancialmente e em termos imediatos o percentual do PIB destinado à educação. (Id., Ibid, p.212).

Tendo essas questões em consideração, Saviani propõe que, em substituição à política proposta pelo MEC, deveríamos trabalhar na direção da construção de uma outra política educacional “que responda de frente aos desafios educacionais da sociedade brasileira na conjuntura atual [...] que devem orientar a formulação de uma outra proposta de Plano Nacional de Educação como alternativa àquela formulada pelo MEC.” (p. 211). Para tanto propõe a imediata duplicação de recursos destinados à educação.

Considerando que a lógica que panteou a proposta governamental foi a da racionalidade financeira, já que o governo argumentou pela falta de recursos, mas os possui para cobrir déficits de bancos, podemos nos perguntar: a educação é, de fato, prioridade Nacional? Assim não podemos fazer vistas grossas ao que Saviani (2007b) enfatiza: o texto aprovado do PNE peca exatamente por não ter equacionado a questão essencial, que é a dos recursos financeiros destinados à educação. Neste sentido, nos dá ciência de que o próprio FUNDEB, demonstrou ser “um fundo meramente de natureza contábil, não garante os recursos suficientes para dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia.” (Id., Ibid., p.301-302)

De outra parte e contrariando em alguns pontos o que apresentou Saviani (2007b), Didonet (2000), afirma que o PNE entra para a história da educação brasileira com seis qualificações que o torna distintos dos demais já existentes:

a) é o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, portanto tem força de lei; b) cumpre um mandato constitucional (art. 214 da Constituição Federal de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 87, 1º); c) fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, o que garante continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década; d) contempla todos os níveis e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação; e) envolve o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução; e f) chama a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução. (DIDONET, 2000, p.11).

Assim, se desconsiderarmos a questão do financiamento já levantada por Saviani (2007b) o pensamento expresso por Didonet (2000) inegavelmente também resulta importante, já que os objetivos e metas apresentam, em sua redação, avanços para a educação, muito embora não haja garantia de sua realização em função da escassez de recursos.

Um dos avanços que podemos destacar no PNE está contemplado na Parte IV – Magistério da Educação Básica, item 10, Formação de professores e valorização do magistério. Já no diagnóstico afirma-se que a qualidade do ensino é elemento central do PNE e que esta,

somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. (...) Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. (DIDONET, 2000, p. 149).

Ainda, ressalta nas diretrizes (item 10.2) que a qualificação dos docentes será um dos maiores desafios do Plano e que é preciso que o poder público priorize a busca de soluções para este problema, através da implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada, já que, o desenvolvimento do país também está relacionado aos níveis de qualidade da formação das pessoas. A melhoria da qualidade do ensino está diretamente relacionada ao acesso à cidadania e a inserção nas atividades produtivas, mas nada disso poderá tornar-se uma realidade sem que haja valorização do magistério, já que os professores “exercem um papel decisivo no processo educacional” (Id, p. 154). Em relação à valorização do magistério, dentre os requisitos apresentados, destacamos o primeiro que propõe: “uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam aprendizagens” (Id, p. 155).

Em que pese a trajetória desenvolvida para a construção das diversas políticas de educação, essa seqüência de atos normativos provavelmente não tenha chegado ao conhecimento de boa parte dos professores que, ao receberem a notícia de sua existência, já

não podiam mais lutar contra eles ou nem mesmo se posicionar de modo favorável ou não. Sua função era homologar, utilizar, obedecer. Quando as diretrizes para a formação dos professores da educação básica chegaram, muitas universidades limitaram-se, por exemplo, a leitura de Pareceres e Resoluções, realizando a reconstrução de seus currículos, adaptando-os para atender às novas exigências, especialmente porque, enquanto diretrizes, elas representam a linha reguladora a partir da qual as avaliações externas serão feitas. Ou seja, as diretrizes ao darem o tom da formação docente, dão também os elementos que devem ser avaliados e cobrados das instituições formadoras.

Nesse sentido Terrazzan (2003) expressa, em texto publicado “As diretrizes para a formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura”, que havia imaginado certa dificuldade em coletar informações junto às IES para subsidiar sua reflexão sobre o tema que se propunha escrever, mas sua surpresa foi em relação a grande falta da circulação de informações, internamente, nas instituições. Disse ele: “Em particular, nas instituições maiores ainda há muito desconhecimento, por parte dos professores atuantes em cursos de Licenciatura, acerca de toda a movimentação nacional em torno da reformulação desses cursos”. (TERRAZZAN, 2003,p.55-56)<sup>38</sup>.

Além da possível falta de uma política interna nas IES sobre a formação de professores para a educação básica, há também uma grande diversidade de modelos de cursos para formação de professores convivendo ou competindo no interior das próprias universidades. Esses modelos, que foram se constituindo a partir da organização do ensino superior no Brasil, trazem hoje cristalizada uma separação muito clara entre a formação de professores para a Educação Infantil, as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A realidade que temos é, ainda, desalentadora. Terrazzan (2003, p.56) expressa:

Nas séries finais do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio, encontramos professores formados em nível superior para atuar em componentes curriculares específicos, ou seja, em disciplinas tradicionalmente estabelecidas como espécies de “espelhos” das disciplinas acadêmicas dos campos científicos, artístico e literário. Porém, no atual momento histórico, ainda temos um contingente enorme de professores(as) atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apenas com formação de nível médio, porém responsáveis por toda iniciação das crianças em diversos campos do saber criados pela humanidade. Mesmo com a criação mais recente dos cursos de Pedagogia em nível superior como cursos de Licenciatura, seja

---

<sup>38</sup> É provável que não possamos dizer, hoje, que esta realidade tenha se modificado. Ao implementar as discussões sobre a formação de professores na instituição na qual trabalhamos, também vimos colegas desfazendo a importância de disciplinas pedagógicas nos currículos, menosprezando-as e impondo à presença delas nos currículos a responsabilidade por possíveis problemas que os cursos viriam a ter quanto a uma formação precarizada ou, como eles expressavam, pedagogizada – referindo-se ao fato de os currículos terem sofrido muito a influência do curso de Pedagogia.

em Educação Infantil, seja em séries iniciais do Ensino Fundamental, o problema da disparidade de modelos de formação não foi superado.

Numericamente, é possível que hoje essa realidade tenha se modificado um pouco, tendo em vista a abertura indiscriminada de cursos na modalidade à distância, em especial na área da Pedagogia. No entanto, isso não garante que estejamos diante de uma solução para o problema da falta de professores habilitados em cursos de licenciatura plena (no caso da Educação Infantil e dos Anos Iniciais em cursos de Pedagogia), uma vez que a qualidade desses cursos vem sendo muito questionada em todo país. Muitos deles oferecem certificação, mas não se sabe que tipo de conhecimento e tampouco temos dados ainda sobre o impacto que esse tipo de formação terá daqui a alguns anos.

Nesta linha, as diretrizes para os cursos de licenciatura apresentam visões muito diversificadas, em que prevalecem as idéias majoritárias dos especialistas e pesquisadores da área. Isso, embora tenha seus aspectos positivos por traduzir as necessidades vistas pela área do conhecimento para formação dos professores, exclui, de outro lado, uma visão mais ampla da educação. A diversidade é, sem dúvidas, salutar, porém essa diversidade nem sempre atende a aspectos específicos da atuação dos professores que são oriundos de campos distintos da cultura humana. Isso resulta em uma formação que trabalha aspectos da educação a partir da visão do especialista que, embora profundo conhecedor de sua área, não necessariamente entende de educação e do que seja adequado no sentido educacional para a formação do professor de educação básica.

[...] importantes ausências e inadequações em modelos de formação de professores, atualmente propostos, decorrem do fato de que os chamados “especialistas”, que usualmente têm participado de comissões oficiais que elaboram propostas neste campo, via de regra, não possuem vivências pessoais, seja em termos de uma atuação própria em algum segmento da Educação Básica, seja em termos de uma atuação acadêmica de pesquisa e/ou de extensão em ensino/educação, vinculada diretamente com a Escola Básica. (TERRAZAN, 2003, p. 57-58).

Os posicionamentos do autor revelam a tradicional dicotomia existente na formação de professores entre o saber teórico e a prática. O modo como foram constituídas as diretrizes para os cursos de licenciatura reforçam a importância do conhecimento acadêmico, específico da área, ao invés de uma relação entre o teórico/específico e uma prática que comungue o conhecimento técnico com sua forma de ser trabalhado, de modo que seja apreendido e transformado pelo aluno em novo conhecimento.

De certa maneira, isso poderá aprofundar o fosso entre a formação do bacharel e a do licenciado. Porém, há nas diferenças um aspecto sobre o qual não podemos deixar de chamar atenção. Trata-se do Parágrafo Único, do Artigo 10, que diz:



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. (Resolução CNE/CP 01/2002, p.5).

Esse parágrafo que integra os critérios para a organização da matriz curricular é fundamental para aquilo que desejamos analisar. Em meio à predominância do discurso da formação pela via das competências, encontramos na Resolução aquilo que pode ser o grande diferencial das licenciaturas que poderão, a partir da inclusão da dimensão pedagógica nos currículos, dar início a uma real diferenciação entre bacharelado e licenciatura.

Sem dúvida, a integralização das licenciaturas na formação pedagógica para os professores das áreas específicas do conhecimento representa um grande avanço, já que, se formos analisar os curso de licenciatura até o momento da aprovação das diretrizes, veremos que as disciplinas pedagógicas ocupam espaço muito restrito no âmbito do curso. Alguns deles funcionam somente como apêndices, totalmente deslocados do conjunto das disciplinas e da proposta pedagógica.

Scheibe e Aguiar (2001, p. 9), reforça essa importância dizendo:

A formação acadêmico-científica pedagógica rigorosa coloca-se cada vez mais como uma necessidade, considerada a epistemologia da prática profissional, que alerta para a natureza dos conhecimentos em jogo numa profissionalização. O movimento dos educadores tem defendido, neste sentido, que a preparação para a docência, na formação de todo educador, deve se uma dimensão intrínseca, entendendo-se a docência como ato educativo intencional.

Isso coloca na pauta da discussão curricular, no âmbito das licenciaturas a docência como fundamento para identidade de todo professor e, a partir desta, o debate sobre a base comum nacional a todas as licenciaturas, independente de sua área de atuação. Para tanto, esta base contemplaria estudos comuns a todas as licenciaturas, cujo objetivo seria “formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.228-229).

O fato de as diretrizes abrirem essa possibilidade traduz uma brecha concreta para podermos melhorar a formação docente. No entanto, este é um debate que ainda levará algum tempo até que suas idéias possam se concretizar.

Ter a docência como base na formação do professor, construída a partir de um currículo que contemple disciplinas pedagógicas não como apêndices, mas como parte integrante de um

todo, que tem como objetivo formar o docente e não o bacharel, são idéias e discussões ainda não muito bem aceitas e compreendidas nos diferentes cursos de licenciatura, dadas as profundas raízes do perfil de bacharel que se formava no professor.

Entretanto, nossa defesa vai no sentido de que o eixo da formação docente seja o trabalho pedagógico escolar e não escolar que tem na docência, enquanto ato educativo intencional, o seu fundamento. Esta “fluidez” que as diretrizes proporcionam podem também nos mostrar brechas na quais podemos trabalhar os currículos das licenciaturas para essa finalidade comum. Neste particular concordamos com Kuenzer (1998, p.3) que sustenta:

As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (Educação Infantil, Fundamental ou Médio, Jovens e Adultos, trabalhadores, e assim por diante) assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação das políticas públicas, de planejamento, etc, constroem-se sobre um base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. É a ação docente o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional da educação a partir do qual as demais ciências se aglutinarão para dar suporte à investigação e à intervenção sobre os processos de formação humana.

As idéias postas quanto à base comum não diminuem as contradições. Ainda, no Parecer CNE/CP 009/2001, já em seu início, afirma que, ao mesmo tempo em que o Brasil consolida instituições políticas e democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, também aumenta o reconhecimento acerca da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. No entanto, muitas são as dificuldades encontradas para esta implementação, destacando-se entre elas:

[...] o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais destacam-se: 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. (PARECER CNE/CP 009/2001, p.4).

Ao apontar o preparo inadequado dos professores, o Parecer 009/2001 parece mais uma vez retirar do Estado a sua parcela de responsabilidade por esta formação, responsabilizando as instituições formadoras e os próprios professores pelos problemas existentes. Não está

sendo cogitado que, ao afirmar isso, o governo está impondo um novo *locus* para a formação docente, como se essa medida, por si só, garantisse a boa formação de nossos professores.

O que não está sendo discutido, mas é preocupante, é o perfil das diretrizes que se construíram a partir dessas conclusões e que trazem como princípio norteador o ensino por competências, compreendidas como aquisição de conhecimentos e mobilização destes com vistas à ação. A visão de competências, que retratam a visão do CNE e do MEC para a formação dos professores, parece estar colada ao domínio da regulação que propugna Santos (2002b), cuja ordem é a razão instrumental: o saber fazer sobrepõe-se ao princípio ético da competência, defendido por Rios (2005b), que é o saber fazer bem.

Muitas outras contradições poderiam ser traduzidas no interior dessa discussão, mas apontaremos mais uma para, no capítulo seguinte, podermos aprofundar o tema das competências. No Parecer há a afirmação de que para o atendimento das exigências de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno é importante que a formação docente seja, ela própria, agente de crítica daquela visão tradicional de que o professor é alguém que deve se qualificar unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Afirma que “É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível”. (PRC/CNE/CP 009/2001, p.29). Ao mesmo tempo em que aposta numa formação de alto nível também dissemina a idéia da formação aligeirada, das modalidades à distância, fazendo a apologia das competências determinadas a partir de um conjunto de categorias, assim definidas:

a construção das competências, para se efetivar, deve refletir nos objetos da formação, na eleição dos 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. (Id).

Ao propor o ensino por competências, embora trazendo espaços em que novas propostas possam se mover (como a inserção das pedagógicas nos currículos das licenciaturas) as diretrizes para a formação de professores anda no caminho contrário ao de entidades como a ANFOPE. Esta defende uma escola única de formação, assume um sentido não de modelo único, mas de que o conteúdo de formação seja articulado e comum a todos os profissionais da educação para todos os níveis, caracterizando-se como uma possibilidade na direção de concretizar alternativas às formas atuais de estrutura dos cursos de formação. De outra parte, o que está se observando em relação às diretrizes para a formação de professores da educação básica é que elas não estão assumindo o caráter de diretriz, mas de modelo

curricular, por dois motivos, em especial: a) as diretrizes não foram suficientemente discutidas e amadurecidas pelos educadores que, ao recebê-las, passaram a buscar formas de aplicá-las e, b) elas se transformam em conteúdos, já que suas proposições estão na base da avaliação dos cursos, tanto quando do seu reconhecimento, quanto na renovação deste reconhecimento.

A trajetória que ora trouxemos deve ser olhada não somente no espaço das entidades e do governo, senão também no interior das Universidades, tanto no aspecto institucional, quanto em relação à legislação que define as políticas para a formação de professores, uma vez que ela representa um espaço significativo na construção dos projetos pedagógicos dos cursos e na consolidação do trabalho posteriormente assumido por essas instituições. A criação, no âmbito da URI, da Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN/URI), órgão cujo objetivo é coordenar e organizar, no âmbito da Universidade, os debates de reconstrução dos projetos pedagógicos de todas as licenciaturas, pode sinalizar o quanto as reformas também movimentam as IES. A riqueza deste momento pode ser destacada na medida em que os trabalhos individualizados dos cursos passam a ser socializados em fóruns, em momentos que cursos e seus docentes puderam se conhecer melhor, compreendendo um pouco mais a dinâmica de cada área do conhecimento e de cada curso em particular.

### **4.3 A URI no contexto das reformas: dialetizando o global e o local no projeto de formação de professores**

Compreender as políticas de formação docente e o modo como elas foram determinando a constituição dos cursos de licenciatura é fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa que propõe o estudo do problema. Quais as tensões e os limites expressos nas diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico, na formação docente e que desdobramentos essas tensões e limites tiveram nos projetos das licenciaturas da URI?

Para tanto, além de conhecermos as políticas públicas referentes à área em estudo, precisamos mergulhar na história que ajudou a marcar o caminho desenvolvido pela Instituição, a partir da qual iremos trabalhar e que inspirou esta pesquisa. Num primeiro momento, vamos definir ou caracterizar o espaço institucional onde será ancorada nossa investigação. Após, faremos um percurso a partir do ano de 1996 até o ano de 2004, dada a importância deste período, especialmente no que diz respeito ao grande número de Pareceres, Resoluções e Decretos que passam a definir as políticas de formação de professores para o

Brasil, em especial, após a promulgação da LDB 9394/96, como já pudemos ver anteriormente.

Nosso projeto prevê um intenso diálogo entre o local (aqui representado pela URI) e o global, definido pelas políticas de formação de professores, que acabaram por interferir no local, já que, embora reconhecidas e respeitadas, a história institucional e sua constituição nos anos de sua existência, não podem, em seu âmago, prescindir do global<sup>39</sup>. Assim, local e global compõem um todo muitas vezes contraditório, pois, ao mesmo tempo em que há uma clara tentativa de imposição e consolidação de um discurso hegemônico favorável aos processos globais, em aparente contradição com esta tendência, novas identidades regionais, nacionais e locais emergem “em torno de uma nova proeminência dos direitos às raízes” (SANTOS, 2002a, p.54).

Ao defender a ciência no âmbito de um paradigma emergente, Santos (2004) sustenta também a idéia que nesse novo paradigma o conhecimento é total, já que seu horizonte é a totalidade universal ou indivisa. No entanto é também local, pois emerge de temas que são locais provindos de grupos sociais concretos, de projetos de vida locais. Há, portanto, uma imbricação dialética envolvendo o local e o global.

“Mas sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado”. (SANTOS, 2004, p.76).

Ao situarmos os conceitos que nos conduzirão a compreender melhor a idéia de local e global no âmbito das políticas de educação, e mais propriamente nas que dizem respeito à formação de professores, também estamos definindo uma postura epistemológica que implica respeitarmos a convivência entre estes dois matizes. Isso, porém, exigirá nosso posicionamento crítico quanto ao modo que melhor possa atender os anseios dos educadores no campo de sua formação. Ferreira (1993) define local como um adjetivo que se refere a determinado lugar, enquanto que global ganha o sentido de integral, total. Tanto um quanto outro podem assumir significações bastante peculiares, conforme o ponto de vista epistemológico a partir do qual direcionamos nosso olhar, nosso sentido interpretativo. A hermenêutica que cerca os termos é que nos permite dar sentido a eles de acordo com nosso tema de pesquisa.

Ao conduzirmos nosso olhar às idéias herdadas da ciência moderna, veremos que o conhecimento avançou no sentido da especialização e que, quanto mais restrito for o objeto

---

<sup>39</sup> Para tratarmos do local e do global, recorremos a Santos (2002a) que, nos permite compormos esta relação importante neste momento do texto.

sobre o qual nos debruçamos, mais o conhecimento que adquirimos sobre ele é considerado rigoroso. “Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espantilha o real”. (SANTOS, 2004, p. 74).

Essa visão do local concebe o conhecimento como algo disciplinado e disciplinar, fragmentado, tornando o cientista um sujeito especializado que acaba por ignorar o espaço mais amplo que determina e ao mesmo tempo é determinado pelo objeto em estudo. Em função disso, legitima um reducionismo quantitativo em que os números se sobrepõem a uma leitura mais real das questões em estudo. O local é quantificado, mas não necessariamente compreendido.

De outra parte, podemos enxergar o local de outro modo. Dentro de uma outra concepção de ciência, como o paradigma emergente de que nos fala Santos (2004), o conhecimento é total e seu horizonte é a totalidade universal ou a totalidade indivisa. Neste caso, sendo total, o conhecimento é, também, local. São os temas (totalidades) emergentes nos diferentes tempo-espacos que se transformam em projetos de vida e permitem transformar e reconstruir a história de determinados espaços (o local).

Os temas passam a ser os grandes espaços por onde se constroem os novos conhecimentos que, em seu curso, encontram outros novos conhecimentos, construindo um todo. Contrariamente ao que sustenta o paradigma da modernidade, o novo paradigma propõe que o conhecimento avance na medida em que o seu objeto se amplie, trazendo a possibilidade de descoberta de outras faces e interfaces neste processo.

Esse olhar que parte de um conhecimento local, no entanto, está imbricado num conhecimento total, pois, ao promover a transformação e a reconstrução de projetos locais, possibilita que os conceitos e teorias construídos localmente possam ser conhecidos em outros contextos e outros “lugares cognitivos”, de modo a poderem ser utilizados nesses outros espaços. Esse procedimento, que é reprimido pelas formas generalistas e uniformizadoras que sobrepõem as estatísticas às construções epistemológicas, ganha espaço e reconhecimento no paradigma emergente.

É nesta dialética de um local imbricado no total e de um total que não prescindir do local, que queremos situar o espaço com o qual iremos dialogar em nossa pesquisa. Trata-se de uma Universidade localizada no Rio Grande do Sul, na região do Alto Uruguai e das Missões, a partir da qual pretendemos trazer para o centro de nosso estudo, o olhar do local (a Universidade e suas políticas para a formação de professores), sem prescindir do total (as macro políticas, traduzidas nas Resoluções, Pareceres, Decretos, Leis orientadas pelas

políticas globalizadas e pelos organismos internacionais) que se constitui num espaço-tempo que determina e ao mesmo tempo é determinado.

Ao trazermos a trajetória da instituição formadora e o processo de construção de suas políticas de formação docente, vamos poder compreender melhor em que momentos da caminhada o ponto de vista institucional pode emergir da concepção epistemológica de um novo paradigma que valoriza seu espaço local enquanto espaço constituído historicamente, com propósitos claramente delineados, rompendo com a lógica conservadora e totalitária. Além disso, em que momentos esse rompimento não pôde se concretizar, integralmente, por força do modelo global que presenciamos, e que torna normais e relevantes os fatos que atendem aos princípios do mercado, da fragmentação, enfim, quando a regulação sobrepõe-se as possibilidades de emancipação.

#### 4.3.1 Descortinando o local: pensando a formação de professores

A URI é uma instituição comunitária, reconhecida pela Portaria n° 708/CFE, de 19 de maio de 1992, que originou-se de um processo de cooperação técnico-científica de um grupo de Instituições de Ensino Superior que, à época, compunham o Distrito Geo-Educacional 38, assim como da integração e da inserção regional. Por isso, a integração é marca forte, porque esta foi sua origem decorrente da vontade política de todos os que contribuíram com a construção deste grande projeto, sejam eles dirigentes, docentes, funcionários, alunos, pais, enfim, é um projeto comunitário, motivado pelo sonho de sua comunidade.

Traz, pois, em sua trajetória a marca da comunidade que sonhou e idealizou um projeto de interiorização do Ensino Superior e que não mediu esforços, juntamente com os dirigentes e comissões, grupo tarefa, docente e funcionários, de levar adiante a luta pela concretização do ideal.

A marca comunitária é parte de uma história de luta de missionários, de onde se inspira a experiência vivida nas reduções jesuítico-guaranis e na colonização feita por italianos, alemães, poloneses, russos e judeus. É essa a fonte inspiradora da gestão compartilhada, que foi assumida pela URI, “na sua criação, no seu processo de vivência universitária, no ensino, na pesquisa e na extensão, o que foi determinante para reconhecer a prática histórica de ensino superior e a constante busca de sua própria superação” (PPI, 2006, p.7).

A história desta instituição, que hoje possui 45 cursos de graduação, programa de pós-graduação *lato sensu*, com cursos em todas as áreas do conhecimento, três programas de pós-graduação *stricto sensu* já avaliados pela CAPES e em funcionamento (além de outros em

fase de avaliação ou de construção), iniciou ainda na década de 1970, quando, nas fundações existentes à época, começaram a ser implantados os primeiros cursos superiores nas cidades de Erechim, Santo Ângelo, Frederico Westphalen e Santiago. Posteriormente, através do processo de articulação das mantenedoras dessas fundações, houve a unificação dos cursos, gerando o embrião de um projeto multicampi de universidade, hoje reconhecido e consolidado.

Esse processo, para além da unificação de cursos e projetos, fez nascer um modelo de universidade diferenciado, que comunga ao mesmo tempo de unidade de patrimônio e administração, estrutura-se com base em departamentos acadêmicos que integram as funções de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação e exercitam a indissociabilidade entre elas.

A vivência democrática é reflexo das decisões colegiadas e da alternância do poder que se dá via processo eleitoral. Esse modo de ser é construído e aperfeiçoado a cada dia, estando registrado em documentos que conservam a memória institucional<sup>40</sup>, ao mesmo tempo em que são periodicamente revisitados para manter a atualidade, a partir da missão por ela assumida: “formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir o conhecimento, formar a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humana.” (PPI, 2006, p. 16).

Ao procurar somar esforços para que sua missão seja a essência e contribua com a definição do seu papel e do seu perfil, a URI identifica-se como:

[...] instituição social comprometida com a vida e o futuro das regiões onde atua e não privilegia o vínculo universidade/mercado, embora reconheça e se prepare para enfrentar esses desafios na condução de sua missão institucional, planejando suas ações de modo à atender às necessidades educacionais. (Id., p.17).

Retomando Santos (2002 a, p.63), vemos que “o local e o global são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização.” Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o mercado, em função da dimensão econômica, se impõe como o seu grande motor e, ainda que a globalização possa ser um fenômeno multifacetado, é esse viés que tem predominado nas decisões políticas e parece ter influenciado fortemente a mercadorização da educação, com a expansão indiscriminada de cursos rápidos de baixa qualidade. Dentro dos princípios a partir dos quais se constitui, a URI contesta esse procedimento e procura

---

<sup>40</sup> Dentre os documentos que conservam a memória da instituição estão: Processo de Reconhecimento, PDIs 1992-1998, 1999-2004, 2003-2007, 2006-2010, PPI, Planos de Metas, Planos de Gestão, Relatórios Anuais, Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, Programas de Pós-Graduação e Programas de Extensão, Pareceres e Resoluções das Câmaras de Ensino, de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, de Administração e do Conselho Universitário.



alternativas para a crise que se instalou no Ensino Superior brasileiro, de forma a respeitar sua missão como marca forte da luta pela qualidade do ensino que ministra e da pesquisa e extensão que desenvolve.

É sempre necessário lembrar, que num universo tão complexo quanto o que forma a URI, nem sempre estes propósitos são unanimidade. Nos momentos em que a crise se coloca de modo mais forte (especialmente a crise econômica), a busca por soluções imediatistas e facilitadoras se apresentam e são perturbadoras. O momento enfrentado pelas universidades comunitárias é, sem dúvida, particularmente difícil, já que muitos a enxergam tão somente como instituições privadas, não distinguindo-as daquelas com fins lucrativos. Deste grupo também fazem parte pessoas ligadas a própria URI. É difícil, por vezes, para quem está fora da estrutura acadêmica, ou para quem tem uma formação estritamente técnica, entender as diferenças entre as instituições e sua função social e enfrentar as dificuldades, mantendo o ideal da formação de qualidade que inclui ensino, pesquisa e extensão, sem ver tudo isso como despesa e não investimento.

Partindo da convicção de luta pela qualidade, apesar das dificuldades, a Universidade desenvolve um intenso processo de discussão de seus projetos que, após debatidos, são aprovados nos colegiados superiores. Isso dá legitimidade às decisões da Instituição quanto à execução daquilo a que se propõe. Respeitando essa tradição da discussão e das decisões conjuntas, os projetos pedagógicos dos cursos sempre foram idealizados a muitas mãos, envolvendo o grupo de docentes e a representação discente, com o olhar sempre atento e esclarecedor das equipes diretivas dos campi e da reitoria. No entanto, a distância que separa os campi sempre apresenta-se como um elemento limitador à participação de todos. O grupo mais presente às reuniões é o que está a frente das coordenações de curso. Em âmbito local (no campus), a participação é sensivelmente melhor, já que não exige deslocamento. Mesmo assim, nunca é unânime. Os acadêmicos também têm dificuldade de participar fora dos horários das aulas, já que, em sua maioria, residem fora do município onde se localiza o campus.

É, pois, com base nesta prática que também foram revistos e rediscutidos os projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, a partir dos documentos oficiais advindos do MEC e do CNE, desencadeando um intenso debate no âmbito institucional. O debate, conduzido pela Coordenadoria da Licenciaturas (COORLICEN), originou as diretrizes para a formação docente da URI, assim como novos projetos para os cursos que formam professores, dentro de uma nova idéia de formação que, para além do domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar, trouxe para dentro dos

cursos a formação didático-pedagógica. Nosso interesse em compreender as tensões e os limites expressos nas diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente, e que desdobramentos essas tensões e limites tiveram nos Projetos Pedagógicos dos Cursos das licenciaturas da URI, insere-se no contexto dessas discussões que aconteceram na Universidade, envolvendo todos os departamentos, cursos de licenciatura, docentes, coordenadores e acadêmicos. Foram momentos polêmicos, de acalourados debates que deixaram aflorar as diferenças de concepção quanto à formação de professores, especialmente mostrando a dificuldade em superar a idéia de formação do bacharel.

Ressignificar a trajetória que culminou nas diretrizes da URI para a formação de professores e nos novos projetos dos cursos é parte dos propósitos deste estudo, já que proporcionam momentos ímpares de encontros e controvérsias, no que se refere à concepção de formação docente. As discussões no interior dos cursos certamente não se deram da mesma forma, nem tiveram os mesmos resultados, mas desalojaram a todos, fizeram pensar, instigaram à discussão. Revisitar os momentos em que a instituição delineou percursos de debate sobre o professor e sua formação é fundamental para melhor nos inserirmos na história e compreendermos esse processo, por vezes contraditório.

Optamos por iniciar a partir de 1996, cujo marco, em termos de políticas educacionais, foi a aprovação da LDB no. 9394/96, uma vez que dela se deriva todo um arsenal de documentos legais que definem reformas na educação brasileira.

Ao descrevermos esta trajetória, ainda que brevemente, podemos enxergar na sua proposta não a mera constituição de uma Instituição que, como tantas outras hoje existentes, tem a pretensão de mercantilizar a educação. Experiências como essa, ao se tornarem concretas, ajudaram a transformar o perfil das regiões, tanto no ponto de vista econômico como cultural, social e, principalmente, educacional, dando acesso à educação superior a jovens que jamais teriam tido oportunidade de sair de suas cidades para estudar. Santos (2004) chama isso de condições de possibilidade da ação humana, projetada num tempo e espaço local.

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um tempo-espaço local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. (SANTOS, 2004, p.77-78).

Nas palavras do autor, podemos vislumbrar esta Instituição a partir desta forma comunitária de trabalhar e com este caráter indissociável que parte do conhecimento do local, de suas condições e de suas possibilidades, para projetar num tempo e espaço também locais a construção do sonho de sua gente. Freire (1992, p.59) reforça a importância de onde estamos como ponto de partida de nossas práticas: “No fundo, ninguém chega lá, partindo de um lá, mas de um certo aqui.”

Assim, o sonho concretizado se fez possível, porque tem permitido que grupos sociais concretos, com projetos de vida locais, possam reconstruir suas histórias e produzir conhecimentos que, não se afastando do global (uma vez que essa é uma indissociação que consideramos impossível), possam valorizar suas experiências. Dessa forma constroem conhecimentos contextualizados pelas condições que os tornam possíveis, progredindo na medida em que transformam essas condições.

A implantação desse projeto, sem dúvida, tem significado para as regiões onde se instalou um espaço de transformação social emancipatória, promovendo as subjetividades locais que, ouvidas e visualizadas, tornaram-se as matrizes geradoras do projeto institucional em curso. Muito embora possam ser vislumbrados, nesse cenário, momentos em que os espaços regulatórios próprios da constituição dos sujeitos envolvidos nessa caminhada queiram garantir espaços de dominação, a própria constituição comunitária e a aprendizagem que a vivência com a diferença tem proporcionado ao longo dessa trajetória, por si só já garantem que nada vai ser possível sem muita discussão. É assim que serão ouvidas as vozes dos atores que constituem esse cenário educacional, o que, certamente, não exclui as diferenças de pensamento e ação, geradoras de embates que, ao fim e ao cabo, possibilitam o enriquecimento da Instituição<sup>41</sup>.

Os processos de constituição institucional, em todos os seus âmbitos, se desencadearam imbuídos do mesmo espírito com que foram gerados. Foi também com esse espírito que a Universidade promoveu o debate em torno das políticas de formação docente. É certo, porém, que o caminho dessa discussão não se fez linear, nem tampouco pacífico. Ele foi entrecortado por concordâncias/discordâncias, indignação/submissão, valorização/ descrédito, aceitação/rejeição, divergências e convergências epistemológicas que, em última instância, conduziram à discussão sobre teoria e prática. Essas dicotomias foram geradoras de um

---

<sup>41</sup> Nesses momentos evidenciam-se as diferenças, as divergências, os conflitos gerados por interesses e pontos de vista diferenciados, por visões administrativas e pedagógicas que nem sempre combinam entre si e que são resolvidas nas reuniões dos diferentes colegiados.

processo dialético, em que as idéias acabaram por sintetizar o conceito maior que implica na produção da existência humana. Ao produzir sua existência, o homem é, ao mesmo tempo, produto e produtor de si mesmo, constituindo-se num ente original, diferenciado dos demais. (PINTO, 1979).

Neste particular, a universidade, ao escolher os caminhos pelos quais vai produzir/construir os conhecimentos nela veiculados, deverá fazer uma opção por um modo formal de concebê-los. Então, examina os objetos muito mais a partir do seu imediatismo que nega o caráter histórico e induz a uma idéia de neutralidade da ciência, ou trilha seu caminho a partir de uma construção histórica, vendo o mundo e o conhecimento com as lentes das infinitas possibilidades de relações nela existentes, ao tempo que conduz ao pensamento indagador os caminhos práticos que permitirão penetrar na complexidade da realidade para dela extrair as idéias.

Por esse viés, que acreditamos seja o escolhido pela Universidade em questão, quando olhamos o local a partir do global ou o global permeado pelo local, estamos abrindo espaços para que a lógica dialética<sup>42</sup> conduza os caminhos institucionais, mesmo que, muitas vezes, não tenhamos consciência clara deste fato. Assim, da mesma forma que o local e o global estão imbricados ao constituir-se enquanto espaço produtor da ciência, a Universidade, olhando sob a ótica da dialética, também não prescinde e não revoga a lógica formal, aqui representada pela legislação vigente, pela forma como as políticas se expressam, pelo processo avaliativo a que é submetida, pois também precisa dela para se exprimir e se constituir enquanto Instituição (PINTO, 1979).

#### 4.3.2 Situando a trajetória local em torno dos projetos de formação de professores<sup>43</sup>

##### 4.3.2.1 Os anos de 1996 a 1998

O ano de 1996 foi marcado pela expectativa da aprovação de uma nova lei que trataria das diretrizes e bases da educação nacional. Uma vez que, durante os oito anos em que foi discutida e dois projetos bastante diferenciados estiveram na pauta dos debates, gerando grandes mobilizações nacionais e controvertidas opiniões, a apreensão no interior da

---

<sup>42</sup> Muito embora os pontos de partida teóricos, que tratam do local, do global e da dialética sejam bastante distintos, não podemos negar que há uma simultaneidade na forma como as coisas acontecem. Para fins de estudo e de afinidades as separamos mas sua ocorrência é simultânea.

<sup>43</sup> O aprofundamento dessa trajetória, aqui colocada resumidamente, se dará ao longo da análise dos dados da pesquisa quando essas questões precisarão ser retomadas.

Universidade era grande, já que a lei a ser aprovada, traria em si, também, a Educação Superior.

O projeto aprovado em dezembro de 1996 foi aquele defendido pelo governo, o qual descaracterizava o primeiro anteprojeto de lei defendido pelos educadores. No interior da Universidade este, também, foi um ano de debates e, por conseguinte, de muita apreensão.

Os anos que se seguiram à aprovação da nova LDB/96 tiveram como principal característica o estudo da lei e as reflexões sobre os desdobramentos que ela teria. Talvez nestes anos que antecederam a definição mais ampla das reformas que foram se impondo, especialmente a partir de 1996, revelaram um misto de indignação por aquilo que estava por vir e que não se sabia bem como seria regulamentado – era o caso dos Institutos Superiores de Educação e do Normal Superior – e também do avanço indiscriminado do Ensino Superior.

É provável que não tenhamos entendido com a profundidade desejada o quanto a nova lei modificaria o educação nos anos que se seguiriam. As reformas foram se impondo a contagotas, bem ao gosto dos conservadores, como modo de imobilizar a luta contra os pontos que não eram de interesse dos educadores brasileiros. Mesmo sendo tempos de grande apreensão, os debates, o aprofundamento sobre o texto da lei, em algumas áreas, foram inócuos, ocorrendo mais entre grupos isolados do que envolvendo o todo da Instituição.

#### 4.3.2.2 Os anos de 1999 e 2000

No ano de 2000, quando a Pró-Reitoria de Ensino lançou um documento com orientações para a reconfiguração dos Cursos de Graduação<sup>44</sup>, houve uma mobilização na Universidade para que todos os cursos reconfigurassem seus projetos. Para tanto, uma série de reuniões foram promovidas pelos Departamentos com o intuito de realizar esta tarefa que, neste momento, não estava restrita aos cursos de licenciatura, mas os envolvia. O momento era especial, pois estávamos diante de um novo quadro na Educação Superior: o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para todas as áreas e, por isso, para quase todos os cursos.

Nesse processo, as licenciaturas se destacaram, pois sua trajetória de reflexões sobre a formação docente já expressava uma caminhada que, em maior ou menor grau, discutia a formação de professores. Para desenvolvê-la, em alguns cursos houve todo um cronograma de discussões, incluindo o debate com aqueles docentes de outras Universidades que vinham à URI para participar de algum evento. Este sempre era convidado para um bate papo com o

---

<sup>44</sup> Orientações para apresentação de propostas do projeto pedagógico de curso de graduação – Reitoria da URI.

grupo de professores sobre suas concepções teóricas, suas posições acerca das políticas de formação de professores, espaços e idéias que foram muito importantes na consolidação dos currículos que vieram a se concretizar mais tarde.

Nessa trajetória, ganhou destaque, no âmbito da Universidade, o Curso de Pedagogia, que se inseriu nos debates sobre a formação de professores, num trajeto permanente de reflexão sobre o papel do pedagogo, sua identidade, seu espaço profissional.

A partir daí, uma série de outras questões mobilizaram os encontros, tanto do Curso de Pedagogia, quanto das demais licenciaturas, em torno da legislação, das Diretrizes curriculares, dos projetos para as licenciaturas, do perfil de curso que se desejava.

Mesmo neste clima de debates, também em relação ao curso de Pedagogia os conflitos e divergências se evidenciaram. Havia o grupo que, logo após a apreciação do Decreto, já queria transformar o curso em Normal Superior. Essa idéia foi ventilada até mesmo pela Pró-Reitoria à época. No entanto, ela não obteve êxito, já que houve uma resistência de parte significativa do grupo o que fez acirrar o debate e a decisão foi adiada. Neste meio tempo, o Decreto foi modificado. Também havia os formados nos antigos currículos – os especialistas – que queriam o retorno das Especializações. Tudo teve que ser longamente negociado e discutido até chegarmos à proposta do curso de Pedagogia que formaria para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais, incluindo também, a Formação Pedagógica do Profissional Docente e a Gestão Educacional.

A Pró-reitoria, responsável pelos cursos de graduação, reuniu na época os departamentos e coordenações do curso para que se fizessem propostas para o novo curso. No entanto, aqueles que não estavam a favor resistiram, não concordando com a extinção do curso de Pedagogia para criação do Normal Superior. A estratégia de aguardar um tempo maior para tomar a decisão foi suficiente para que o Decreto fosse modificado e a Pedagogia pudesse continuar formando professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Havia, também, uma parcela menor de professores que queria o retorno às Especializações, muitos dos quais eram frutos desta formação dada em outros tempos. Tudo foi discutido, negociado, até chegarmos a proposta de um curso de Pedagogia que formaria para a Educação Infantil ou para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trabalharia a Formação Pedagógica do Profissional Docente e a Gestão Educacional

#### 4.3.2.3 Os anos de 2001 e 2002

Os anos de 2001 e 2002 foram profícuos em termos de legislação envolvendo a Formação de Professores. O grande volume de documentos fomentou ainda mais as proposições em torno de qual formação, qual currículo, qual projeto. Neste momento, o papel dos Departamentos na condução dos trabalhos de discussão entre os cursos foi muito importante, uma vez que as Licenciaturas estavam diretamente ligadas a eles. Por opção metodológica (necessidade de delimitar) e profissional (desejo de uma leitura a partir da própria inserção no processo que nos propomos discutir), vamos a partir de agora, nos referirmos, exclusivamente, à trajetória percorrida pelo Departamento de Ciências Humanas, com o qual temos intensa relação, numa tentativa de leitura e releitura de nossa própria trajetória.

Como parte deste trabalho no ano de 2001 o Curso de Pedagogia já apresentava uma nova proposta, oferecendo habilitações na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e em cada uma dessas habilitações ainda figuravam as habilitações em Gestão Educacional e na Formação Pedagógica do Profissional Docente. Este projeto, resultado de um processo de muitas discussões, era inovador e já trabalhava o curso a partir de novas bases, procurando, apesar da semestralização, proporcionar o desenvolvimento de um currículo mais articulado, tendo, na disciplina Campo Profissional (presente nos oito semestres do curso), um espaço articulador do currículo.

Em 2002, foi a vez do Curso de História apresentar as novas bases do seu projeto que inovou no sentido de trazer para o interior do currículo algumas disciplinas eletivas, permitindo que este atendesse as necessidades mais particularizadas dos alunos. O Curso de Filosofia, implantado na URI no ano de 2000, manteve seu projeto pois era novo. O mesmo ocorreu com a Geografia com seu projeto refeito no ano de 2000, que trouxe, a exemplo da História, um número expressivo de disciplinas eletivas no currículo e um rol grande de possibilidades de escolha para alunos.

É importante salientar que, para esses três cursos, o mais difícil foi, na definição do currículo, pensar o professor e não o bacharel. É tão forte a idéia do bacharelado nestas áreas que tanto professores como alunos referem-se à formação do filósofo, do historiador e do geógrafo e não do professor de Filosofia, de História ou Geografia. A grande discussão sempre acabava na carga horária para a formação do conhecimento específico, sempre insuficiente para alguns.

Concomitante a isso, aconteceram os debates sobre a Resolução CNE/CP/01/99 que dispunha sobre os Institutos Superiores de Educação, e o Decreto nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999. Pouco depois, o Decreto nº 3.554/00 alterou o anterior. A aprovação das Resoluções

01 e 02/CNE/CP/2002 promoveram a retomada deste processo, pois uma nova proposta de carga horária para as práticas de ensino e para o estágio supervisionado passaram a existir, exigindo novas rodadas de discussão acerca dos projetos.

Em meio a esta necessidade de revisitação aos projetos estavam também as críticas, especialmente a Res. CNE/CP 02/2002 em função das cargas horárias propostas para os estágios e para as práticas de ensino, por estas serem consideradas demasiadamente elevadas. Em contraposição, a Res. CNE/CP 01/2002 trazia uma novidade e quiçá um avanço. Trata-se do fato de que os cursos de licenciatura deveriam ter um quinto do total da carga horária desenvolvida em disciplinas pedagógicas, o que, de certa forma, trazia uma enorme contradição: ao mesmo tempo em que a prática ganhava um status especial no currículo, parecia haver, na Resolução, a preocupação com um novo perfil de educador, uma vez que propunha as disciplinas didático-pedagógicas como obrigatórias no currículo.

As maiores discussões deram-se por conta da carga horária, pois 800 horas foram destinadas à prática de ensino e ao estágio supervisionado, somadas a elas um quinto do total da carga horária que deveria contemplar as disciplinas de formação didático-pedagógicas. O questionamento acerca de quantas horas sobriam para o curso, como se curso fosse somente a formação nas disciplinas que contemplam os conteúdos de atuação específica do professor, foi a parte forte do debate. Expressões como “querem pedagogizar o currículo”, eram comuns. Nesse momento tivemos a nítida visão de que formação pela via das disciplinas que compõem o conhecimento da área específica em que o professor irá atuar, somada à formação que incluísse os conhecimentos pedagógico-didáticos, não estava nos propósitos formativos de boa parte dos cursos de licenciatura. Provavelmente o espaço onde esta questão estivesse mais resolvida fosse no curso de Pedagogia.

Caminhando junto a esse processo andava o prazo para as adequações necessárias aos currículos das licenciaturas (o ano de 2004)<sup>45</sup>. Assim, as perspectivas de termos novas propostas para os cursos que formam professores eram acompanhadas das angústias externadas quando o assunto era a distribuição das cargas horárias. O motivo era que estas dariam conta de expressivo tempo dedicado às Práticas de Ensino e ao Estágio Supervisionado<sup>46</sup>, por um lado, e, por outro lado, a inserção nos currículos de disciplinas

---

<sup>45</sup> Res. CNE/CP 01/2002 - 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. No caso da URI nenhum novo curso de licenciatura foi criado neste período por isso nosso prazo para adequações era o ano de 2004.

<sup>46</sup> Res. CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Art. 1º estabelece o total de 2800 horas, destas 800 dedicadas à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado, sendo 400 horas para as práticas de ensino como componente curricular e 400 horas para os estágios curriculares supervisionados.



pedagógicas<sup>47</sup> que contribuiriam com a formação docente para além da proposição técnica trabalhada na considerável maioria das licenciaturas. E, mais, como articular estas disciplinas com o projeto pedagógico do curso.

O Departamento de Ciências Humanas<sup>48</sup>, sempre atento à legislação e dando continuidade ao processo iniciado em 1999, propôs uma agenda de reuniões que perpassou todo o ano de 2002, avançava pelo de 2003 e parte de 2004. O objetivo era aprofundar estudos sobre os documentos legais, refletindo os projetos dos cursos e delineando possibilidades para os projetos de modo a manter a qualidade da formação sem retornar às propostas dos anos de 1970, em que a prática se sobrepunha à teoria e causava uma grande defasagem em termos de aprofundamento teórico dos docentes. Neste período, como de resto em todos os demais, tivemos sempre presentes as dúvidas, os questionamentos, as divergências.

#### 4.3.2.4 Os anos de 2003 e 2004

O ano de 2003 foi diferenciado no sentido das discussões sobre os projetos dos cursos de licenciatura, em função do ritmo imprimido por cada Departamento em conjunto com as Coordenações de Curso para tratar deste assunto. Embora houvesse um certo desconforto, pois todos estávamos cientes dos prazos, a caminhada de cada área era bastante diferenciada. Esta diferença pôde ser percebida com clareza dentro da própria área das Ciências Humanas, com a qual interagimos cotidianamente. Os cursos sob nossa responsabilidade (Pedagogia, História, Geografia e Filosofia), demonstraram níveis muito diferentes de comprometimento e de amadurecimento no trato dos projetos.

Muito embora tenhamos tentado promover os mesmos espaços de discussão, com o convite periódico para reuniões nas quais a presença de todos (especialmente dos coordenadores de curso) sempre foi ativa, percebíamos que os rumos que as conversas tomavam eram diferentes. Normalmente promovíamos as reuniões no mesmo dia, entre outros motivos em função de nossa necessidade de deslocamento, aproveitávamos para numa mesma viagem estarmos com todos os Coordenadores. Nesses momentos dávamos o início aos trabalhos e deixávamos os grupos à vontade para trabalhar. Nossa função neste espaço era

---

<sup>47</sup> Res. CNE/CP 1/2002 - Parágrafo Único do Art. 10: “Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimentos 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”.

<sup>48</sup> Trabalharemos mais propriamente a partir do Departamento de Ciências Humanas, área que começamos a coordenar e chefiar a partir de agosto de 2002, com a qual o envolvimento profundo instigou este projeto de Doutorado no qual atuamos como sujeito que pesquisa e é pesquisado ao mesmo tempo.

mediar as discussões, solucionar dúvidas sobre os documentos legais, ficar junto, mas dando autonomia para que cada um dos colegas dos cursos se sentisse à vontade nas discussões.

Nossa surpresa era quando víamos a área de humanas, que tem tradição na proposição crítica, na formação para a autonomia, em alguns momentos e por parte de alguns cursos, mais preocupada com o fechamento da carga horária do que em debater sobre o perfil que o curso gostaria de ter, no que diz respeito ao seu compromisso com a formação docente. Por outro lado, vimos cursos conseguirem amarrar um projeto bem construído, externando uma clara preocupação com a qualificação docente, com um trabalho reflexivo e crítico, na busca de uma formação comprometida com a formação do aluno enquanto sujeito do processo de conhecimento, enquanto cidadão.

Foram exatamente esses diferentes percursos, especialmente quando se pensava no todo da universidade, que fez surgir no ano de 2003 a necessidade de um espaço articulador dessas discussões e dessas trajetórias. Em função disso, e a partir das proposições contidas na LDB nº 9394/96 sobre a formação de professores, aos princípios postulados pelo FORGRAD/2003, no que se refere às licenciaturas, ao Parecer CNE/CP 09/2001 e demais documentos legais, como também, após estudos e visitas a outras universidades, a URI criou a COORLICEN – Coordenadoria das Licenciaturas<sup>49</sup> que, entre outras, tem a função de “Articular a formulação, execução e avaliação do Projeto Institucional de Formação de Professores da URI, fundamento para a reconfiguração ou criação de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura”<sup>50</sup>.

Este propósito foi levado a efeito após a instalação da COORLICEN, da qual fazem parte os Diretores Acadêmicos de Cada Campi, os Chefes de Departamento das áreas que possuem licenciaturas e os representantes das áreas do conhecimento de cada unidade.

A partir daí, iniciou-se um novo processo com a participação de todas as áreas do conhecimento trazendo suas experiências. Por opção do grupo, os Coordenadores de Curso também foram convidados a participar de todos os momentos de estudo que resultaram, já em maio de 2004, na constituição das Diretrizes Para a Formação de Professores na URI – Plano das Licenciaturas<sup>51</sup>. O processo teve seu ponto alto em junho de 2004, quando, através da Res. nº 031/CAEn/2004, foram aprovadas na URI as Reestruturações das Grades Curriculares dos Cursos de Licenciatura.

---

<sup>49</sup> Criada pela Portaria Nº 673/2004, de 29 de março de 2004, emitida pela Reitora da URI.

<sup>50</sup> Documento que orientou a discussão sobre a criação da COORLICEN (mimeo).

<sup>51</sup> Resolução Nº 665/CUN/2004.

Dada a história recente deste processo, ainda não temos uma resposta no sentido de compreendermos se o desencadear de toda esta trajetória irá representar a possibilidade de constituição de um novo educador. No entanto, este período, aqui linearmente narrado, foi extremamente proveitoso para todos os envolvidos no processo pelas possibilidades de crescimento que tivemos, motivados, especialmente, pelos inúmeros conflitos que o caminho delineou. Podemos arriscar, ainda que prematuramente, dizer que este foi um processo que se constituiu na Universidade como um lugar onde aprendemos, ouvimos e fomos ouvidos. Um espaço em que moram ainda muitas imperfeições, mas no qual já percebemos muitos e significativos avanços.

Contextualizar neste espaço nosso projeto não se constituiu em tarefa fácil, uma vez que, certamente, omitimos muitos detalhes, mas, como ele, também nós estamos em processo e, ao percorrermos o caminho, haveremos de trazer o enriquecimento que ainda falta.

Não é coerente negar que em meio a tantos encontros para discussões, atitudes autoritárias se fizeram presentes. Quando os impasses pareciam inegociáveis, a presença da “autoridade” para lembrar que “lei é lei”, acontecia e punha panos quentes nas divergências.

Também é preciso lembrar que o envolvimento nesse processo não se deu de forma igualitária. Muitos professores convidados se omitiram, outros delegaram aos coordenadores a função de participar numa postura de comodismo e às vezes de ingenuidade, dizendo-se despreparados. Por isso, embora as oportunidades tenham sido abertas a todos, não podemos dizer que todos tiveram o mesmo grau de comprometimento e participação. Alguns, provavelmente, até hoje desconhecem os documentos a que estamos nos referindo no estudo desta tese. Esse é um dos motivos que faz com que muitos professores falem em competências, por exemplo, sem ao menos conhecer o teor do Parecer e o modelo de competências que ele defende.

## **5 A IDÉIA DE COMPETÊNCIA COMO ELEMENTO NUCLEAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A segurança com que a autoridade docente se move, implica em outra, a qual se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura da sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (FREIRE, 2002, p.103).

A polêmica em torno do tema das competências fez renascer uma antiga discussão relacionada à educação e, neste caso, à formação docente, já que “O lugar da competência nas Diretrizes para Formação de Professores é classificado como nuclear na orientação do curso de formação de professores” (SUDBRACK, 2002, p. 153). De acordo com a autora, o currículo baseado na idéia de competência vem associado à ótica da avaliação e da adequação ao setor produtivo. Idéia reforçada por Scheibe (2003) quando manifesta que a reforma do ensino no período pós-LDB elegeu como eixo central a pedagogia das competências para a empregabilidade, assumindo claramente uma postura, no plano educativo, compatível com o ideário do mercado, como perspectiva geral do Estado. Nesse caso, o enfoque dado pelas diretrizes ao retomar essa discussão faz um recuo a princípios educacionais já considerados superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas.

Saviani (2007a, p. 435) nos esclarece que, a partir da década de 1960, a aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada e compreendida a partir da concepção behaviorista. “Nesta aceção as competências identificavam-se com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores [...]”. Dessa forma o sujeito era considerado competente quando conseguisse atingir os objetivos descritos, realizando as operações por eles propostas.

A busca da superação a essa prática condutivista se deu pela via da psicologia, com a teoria construtivista “na qual as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação.” (Id., Ibid). Assim podemos concluir que o construtivismo piagetiano tem forte relação e afinidade com o escolanovismo. Ainda, conforme Saviani (Id., p. 432) “Podemos mesmo considerar que se encontra aí a teoria que

veio a dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender.” E. completa o autor:

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significa a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. (Id., Ibid., p. 430).

No entanto, nos dias atuais, o “aprender a aprender” sofreu uma ressignificação, achando-se relacionado a constante necessidade de atualização, que é parte das exigências feitas na expectativa de ampliar o campo da empregabilidade.

Assim o “aprender a aprender” do construtivismo foi substituído pelo do neoconstrutivismo, o qual funde-se com o neopragmatismo, o que traz como resultado aquilo que Ramos (2003, p. 108) explicitou:

O desenvolvimento psicológico e lingüístico dos indivíduos, assim, equivaleria ao desenvolvimento dos mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social, ou mecanismos de causação, que seriam as próprias competências. Pela perspectiva do construtivismo e do pragmatismo clássico, essas competências seriam de ordem cognitiva; enquanto para o neopragmatismo [...] esses mecanismos constituem a competência lingüística.

Isso posto, concordamos com Saviani (2007a, p.435) que:

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

O panorama que visualizamos não está restrito à formação de professores. Ramos (2002a) mostrou que também na reforma da educação profissional estabeleceu-se um tensionamento, envolvendo o conceito de qualificação e a noção de competência, o que incidiu no enfraquecimento da dimensão social acompanhada da despolitização do conteúdo da qualificação. A autora, em sua reflexão, esclarece que o conceito de qualificação se consolidou no modelo taylorista-fordista de produção. Em sua volta, os padrões de produção, carreira, remuneração e emprego foram se delineando. Schwartz (apud RAMOS, 2002a) definiu a qualificação em três dimensões: conceitual, social e experimental. O tensionamento deste conceito ficou por conta do enfraquecimento das dimensões conceitual e social em benefício da dimensão experimental proposta pelas competências.

Um dos temores de Ramos (2002a, p.403) é que “o enfraquecimento do conceito de qualificação pela competência pode levar à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país [...]”. Nesse sentido, o conceito de competências apresenta sérios limites políticos, epistemológicos e pedagógicos, não se aplicando, estes, somente à educação profissional, senão, também, e de maneira central, à formação de professores, já que, conforme bem colocam as suas diretrizes, definidas e discutidas no Parecer CNE/009/2001:

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 (p.36-37).

O conjunto de competências de que trata o Parecer e a forma como passam a direcionar os projetos de formação de professores será o mote desta parte de nosso texto. O motivo é que, esta proposição não se caracteriza como iniciativa isolada, mas sim enquanto parte de um cenário mais amplo, inseridos no contexto global neoliberal, em tempos em que os organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a CEPAL, a UNESCO e, como não poderia deixar de ser, a Organização Mundial do Comércio, dão o tom das políticas educacionais. Sob essa perspectiva, elegem como pedra de toque na agenda de reformas as competências e seu desenvolvimento, para que todos, desde o aluno que ingressa no primeiro ano da escolarização básica, até o acadêmico, possam ser contaminados pelo seu espírito, aqui definido pelo saber fazer, pelo agir competente.

### **5.1 Afinal, de que competências estamos a falar?**

A interrogação proposta “Quais competências?” vem carregada de uma semântica que nos faz compreender pelo menos um duplo sentido para um mesmo termo: o que envolve uma formação marcadamente técnica (o saber fazer); ou a idéia de competência a partir de dois enfoques: o técnico e o político (o saber fazer bem). Rios (2005a), ao abordar o tema da competência, o faz numa relação direta com a formação do professor. O educador, na qualidade de trabalhador da educação, no contexto de uma determinada sociedade, tem um papel a cumprir que é muito específico da sua função. Dessa forma, ao aludirmos o que compete ao educador enquanto profissional, precisamos compreender o que é competência. Para responder a essa questão, a autora vai buscar na filosofia o diferencial para o conceito. Falar em competência significa falar em *saber fazer bem* (RIOS, 2005a).

Esse conceito, por sua vez, também traz um duplo sentido: a do saber fazer – que implica uma dimensão *técnica* que se refere ao *saber* e ao *fazer*, isto é, ao domínio dos conteúdos, das técnicas, das estratégias, enfim, daquilo que socialmente é considerado necessário para o desempenho da função de professor; e, de outro lado, a dimensão política, para a qual não basta saber fazer, é preciso saber fazer *bem*. O vocábulo “bem” aqui assume grau de importância central, uma vez que este se refere, ao mesmo tempo, a outras duas dimensões: a técnica e a política, cujo grau de importância é significativo, uma vez que o “fazer bem” assume um cunho ético em relação à competência do educador.

Frigotto (2002)<sup>52</sup>, ao abordar o tema o faz dentro do contexto da globalização neoliberal em que há uma afirmação muito forte de uma ética individualista. Esta ética, no campo pedagógico, acaba por manifestar-se sob as noções de competência, competitividade, habilidade, qualidade total e empregabilidade.

Na mesma linha, Ramos (2002a e 2002b, 2003) trabalha a idéia de competência colada ao conceito de experiência concreta, relacionada tanto ao fazer quanto ao saber prático/tácito do trabalhador/professor. Nesse sentido, o ensino por competências enfatiza a dimensão experimental da qualificação em detrimento de seu cunho social. Na dimensão social há uma valorização das relações sociais construídas entre os trabalhadores e entre esses e as gerências/secretarias, ampliando o caráter político. Na noção de competência de cunho experimental há, portanto, uma despolíticação das relações devido ao caráter individualista que carrega. Reforça a autora:

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolíticação das relações sociais e de individualização das reivindicações e negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos. (RAMOS, 2002 a, p.407).

Em outra medida, Kuenzer (2003) defende a idéia da possibilidade de compreender a categoria competência enquanto práxis. Em sua argumentação, lembra que as novas demandas do mundo do trabalho integram conhecimento científico e tácito, mediados pela microeletrônica. Assim a categoria competência pode ser entendida como:

A capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e

---

<sup>52</sup> A referência às competências é utilizada por Gaudêncio Frigotto no Prefácio do livro: A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação, escrito por Marise Nogueira Ramos, e publicado no ano de 2002.

laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida...vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. (KUENZER, 2003, p. 1-2).

A definição em tela explicita a necessidade do desenvolvimento da capacidade de articulação entre os conhecimentos teóricos e as práticas desenvolvidas no campo de trabalho, pressupondo que o simples domínio do conhecimento por parte das pessoas, seja ele um conhecimento tácito, seja científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência, se esta for compreendida na sua dimensão de práxis. De acordo com Vasques (apud, KUENZER, 2003, p.2) a práxis “é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”.

Fundamentando seus argumentos, a autora ainda nos mostra que a discussão entre teoria e prática já vem de longa data, mas que, ao mesmo tempo em que se debate, muito pouco tem sido feito, efetivamente, para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica, comprometida com a emancipação dos trabalhadores em uma sociedade que, “passou a demandar o desenvolvimento das competências cognitivas complexas [...]” (Id., p.2). São essas competências complexas que se estabelecem em função da natureza das mudanças ocorridas no mundo do trabalho que passa a exigir novas relações entre o conhecimento, compreendido como produto e como processo da ação humana, o que conduz à necessidade de maior conhecimento teórico por parte das pessoas.

Tomando por base os conceitos apresentados, entendemos que o nosso questionamento vai além do conceito de competência. Implica, isto sim, perguntarmos quais competências? Qual nosso entendimento sobre competências? O que queremos propor enquanto prática educativa quando tratamos a questão das competências? Talvez não seja demais nos perguntarmos para qual homem e qual sociedade estamos pensando essas ou aquelas competências? Resta claro que, falar de competência, no contexto em que nos encontramos, não pode ser um ato isolado de uma reflexão mais ampla, a qual não vem separada do modelo de sociedade no qual vivemos. Trata-se de reconhecer, no processo histórico, os fundamentos para aquilo que estamos entendendo sobre o tema.

As Diretrizes para a formação de professores, mote principal de nosso estudo, trazem como princípio norteador o ensino por competências, compreendidas como aquisição de conhecimentos e mobilização destes com vistas à ação. A visão de competências que retratam a visão do CNE e do MEC para a formação dos professores parece estar colada ao domínio da



regulação que propugna Santos (2002b), cuja ordem é a razão instrumental. Assim o “saber fazer” sobrepõe-se ao princípio ético da competência defendido por Rios (2005b), ou a competência enquanto práxis de que nos fala Kuenzer (2003), ou ainda da dimensão social em que predominam as relações sociais construídas entre os trabalhadores, entre as pessoas, conforme aborda Ramos (2002b).

### 5.1.1 Diversos conceitos, muitas interpretações...

O grande espaço recentemente dedicado à discussão das competências foi o desenvolvido, especialmente a partir do ano de 2001, em função das novas diretrizes para a formação de professores da educação básica - Resolução 01/CNE/CP/2002 - fundamentadas no Parecer 009/CNE/CP/2001, as quais se inserem num debate maior, em encontros e conferências mundiais e em eventos desenvolvidos em diversos países, promovidos por organizações internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, dos quais acabaram por resultar a reelaboração e a redefinição de modelos para a educação. Os modelos propostos por esses organismos foram direcionados a países como o Brasil, explicitados nos diversos documentos oficiais que passaram a nortear as políticas de educação.

Nesse contexto em que se constituíram as políticas de formação docente e nos documentos legais ficou evidente e explícito o tipo de formação que se pensa para os professores de educação básica. Desse modo, o elemento nuclear dessa deverá ser um conjunto de competências, assim definidas: a) competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; b) competências referentes à compreensão do papel social da escola; c) competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; d) competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; e) competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; f) competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (PRC 009/CNE/CP/2001).

Sem buscar seus fundamentos teóricos, os seis grupos de competências deixam margem a duplas interpretações, já que as cinco primeiras parecem trabalhar a partir de um viés mais progressista (embora tragam elementos que deixam dúvidas nesse sentido), enquanto que a última delas expressa uma idéia de formação individualista e técnica. São essas aparentes contradições que fazem com que também tenhamos interpretações diferentes quando da análise das diretrizes, com alguns mostrando os aspectos positivos desta construção e outros

tecendo fortes críticas ao modelo das competências apresentado nas diretrizes como veremos adiante.

Para exemplificar, vamos citar a *competência referente ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar* (PRC 009/2001, p.42-43). Ao mesmo tempo em que esta competência aborda a necessidade do professor estar preparado para relacionar os conteúdos com fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade, e também com fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos, faz esta abordagem a partir da idéia de que os docentes deverão conhecer e dominar os *conteúdos básicos*. Muito embora não desconhecamos a importância do conhecimento básico daquilo que o professor irá ensinar, não podemos negar que o conhecimento básico é insuficiente para que o professor consiga estabelecer todas as relações apontadas pelo documento. Afinal, queremos uma formação básica ou uma sólida formação?

A mesma competência ainda aponta para a necessidade de o professor ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos e nas tarefas, atividades e situações sociais *que forem relevantes* para seu exercício profissional (Id. p, 43). Ora, bem sabemos que o modelo de ciência herdado da modernidade retrata a lógica racionalista/empirista, claramente colocada neste item do texto legal. A primazia é pelo conhecimento matemático e da língua, ficando em segundo plano e, ainda, se a situação social for relevante, os demais conhecimentos.

Outro exemplo interessante diz respeito às *competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico* (Id., p. 43). Trazer para o interior da formação do professor a questão pedagógica é uma luta antiga de educadores que sempre entenderam como importante não apenas ter domínio do conteúdo a ser ensinado, mas das formas de ensinar, dos modos de se relacionar com os alunos, da metodologia de trabalho, do conhecimento da escola e suas especificidades. O fato de as diretrizes trazerem para dentro de si esta preocupação é um fator muito importante que irá contribuir enormemente com a formação do professor. No entanto, um dos itens que explicita esta competência, enfoca a necessidade do professor “manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas [...]”. (Id., p.43). Segundo Ferreira (2006, p.348), manejar significa “manusear, governar com as mãos, dirigir, controlar”. Nesse sentido, o significado de manejar assume as características da formação técnica em detrimento de qualquer outro viés formativo.

Mais um olhar que podemos lançar é sobre as *competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica*

(PRC 009/2001, p. 43-44). Em nenhum dos itens dessa competência está sendo tratada a pesquisa enquanto princípio educativo. Pelo contrário, o próprio Parecer estimula a utilização de resultados de pesquisa para o aprimoramento da prática educacional ou a utilização de conhecimentos pelo professor para que possa manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico. Quer dizer, vamos utilizar o que os outros já fizeram para melhorar a nossa prática. É o retorno a idéia de modelos que não refletem, necessariamente, a realidade em que serão utilizados.

Avançando um pouco mais, fica explícito o caráter individualista e individualizado do conhecimento quanto à última das seis competências apontadas: *competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional* (Id., p.44) que estimula a elaboração e desenvolvimento de projetos pessoais de estudo e trabalho. Essas idéias, em suas linhas gerais, estão consoantes ao que discute Perrenoud (1999), por exemplo, e também com o que defende Mello (2000).

De acordo com Perrenoud (1999, p.7), um dos autores que inspirou as diretrizes, competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Esse conceito traz em si o gérmen do desenvolvimento de uma educação exclusivamente profissionalizante e utilitarista, cuja lógica é o “saber fazer” a partir das observações práticas do cotidiano. A exemplo das diretrizes, que apresentam um conjunto de competências necessárias à formação de um bom professor, Perrenoud propõe blocos de competências para garantir a cada indivíduo o que ele chama de *capital mínimo*. Barros (2001) mostra que nos blocos de competências apresentados pelo autor encontra-se a distinção entre competências transversais e disciplinares, já que estas constituem não somente os processos essenciais dos pensamentos transversais de uma matéria para outra, envolvendo a construção de novos conceitos, mas também envolvem todas as demais relações sociais, afetivas, cognitivas, culturais e psicomotoras presentes na vida dos alunos e na realidade em que vivem. Em função disso:

No campo profissional as pessoas devem passar por esse novo tipo de formação básica para adaptar-se às exigências. Uma das principais exigências às novas gerações as quais desenvolvem-se para a formação profissional, é a flexibilidade para múltiplas funções e não a formação pela qualificação padrão anteriormente denominada como preparação para o trabalho industrial. (BARROS, 2001, p.2).

Ao que tudo indica, há o predomínio de uma formação voltada para um modelo cujas exigências são lineares e instrumentais. Para o desenvolvimento dessas propostas, muitas idéias têm sido veiculadas no Brasil, assumindo muito mais um formato de receituário do que

de realização de um projeto que forme o professor dentro de uma ética na qual os conhecimentos técnicos propostos pelas competências não prescindam da postura ético-política, do comprometimento com um projeto de sociedade que seja mais humanitário.

Nesta lógica, Perrenoud (1999; 2000) amplia o conceito de competências que também são, segundo ele, capacidades de mobilizar diversos recursos cognitivos que ajudam o profissional a dominar tanto quanto possível a situação, compreender os modos de pensar e agir do outro, controlar suas próprias pulsões e ambivalências, tomar consciência das heranças culturais e das apostas que subjazem às próprias estratégias do agente. Desse ponto de vista cognitivo, a inscrição do fracasso, na prática, implica que o profissional se municie de competências do “saber-fazer”, específicos para poder analisar as incertezas e as contradições, gerir os bloqueios, as decepções, os conflitos, antecipar as estratégias do outro e as conseqüências, negociar compromissos, ponderar as vantagens e os inconvenientes.

Na ótica desta abordagem, a formação docente recebe contornos individualistas e as competências necessárias ao professor são aquelas que se restringem ao espaço da sala de aula ou, no máximo, ao espaço da escola. “Requer habilidades cognitivas, psicológicas e técnicas que praticamente deixam o profissional *solitário*, e como *único* responsável na tarefa de buscar e *administrar* suas competências. Ele é responsável pelo *fracasso* de seus alunos e de *todo* o processo escolar” (ALMEIDA e JARDILINO, 2004, p.3). [Grifos nossos].

A abordagem Perroudiana de competência volta-se para o ensinar. Neste sentido, há uma simplificação de todas as relações que estão envolvidas nesse processo, já que o professor deverá assumir individualmente os sucessos, mas também, e especialmente, os fracassos de seus alunos. Almeida e Jardimino (2004, p.3) nos alertam:

As competências de Perrenoud são competências para ensinar, e esse ensinar está restrito à unidade escolar, à prática circunscrita ao processo de aprendizagem, o que para nossa realidade são minimizadoras da complexidade das relações entre educação e política, entre sistema nacional de educação e unidade escolar, entre as condições sociais do professor e sua árdua tarefa em ambientes de trabalho desestruturados, dentre outros aspectos.

Além desse reducionismo ao âmbito escolar, o ensino por competências questiona a importância dos conteúdos teóricos, já que, como afirma Perrenoud (1999, p.35), “Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritas na prática que lhes confere sentido e continuidade.” [Grifo nosso]. Busca-se, nesta forma de ensino, a formação profissionalizante, muito diferente daquela que propõem as escolas. Reforça o autor (Id., p. 36):

Pretende-se, nas formações profissionalizantes, preparar para um ofício que confrontará a prática com situações de trabalho que, a despeito da singularidade de cada um, poderão ser dominadas graças a competências de uma certa generalidade. [...] Sem ser simples, esse trabalho é um princípio da transposição didática na formação profissionalizante. Nesse campo nunca faltam as situações concretas que servem de ponto de partida para a reflexão. O problema é não se perder em sua diversidade, agrupá-las e hierarquizá-las para identificar um número restrito de competências a serem desenvolvidas e os recursos que elas mobilizam.

O componente prático é a essência desta proposta de competência e vem na esteira da formação profissionalizante. Ao assim entender, o autor procede a uma crítica aos conteúdos teóricos de forma aparentemente irônica ao afirmar que “Um simples erudito, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante.” (Id., p.53). E vai mais longe em sua defesa às competências: “Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem recursos, freqüentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. Só valem quando disponíveis no momento certo [...]” (Id., p.53).

Concordando com esta linha de reflexão, Mello (2000, p. 10) define como se desenvolveriam estas competências na prática da formação docente. Vejamos:

A prática do curso de formação docente é o ensino, portanto, cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor no seu curso de formação profissional precisa estar permanentemente relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica. Isso implica em um tipo de organização curricular que em todas as disciplinas do curso de formação permita também: a) a transposição didática do conteúdo aprendido pelo futuro professor; b) a contextualização do que está sendo aprendido na realidade da educação básica.

A mesma autora também propõe que a pesquisa na formação do professor tenha um fim específico: o ensino e a aprendizagem dos conteúdos constantes nos componentes curriculares da educação básica. Não resta dúvida de que esta idéia desqualifica e torna reducionista a pesquisa e o professor enquanto pesquisador. Ao afirmar que a relação entre teoria e prática possui dois significados, que um deles é negativo e outro é positivo, referindo-se negativamente à pesquisa na área do conhecimento e colocando como irrelevante o que resulta desta pesquisa para a prática do professor, temos claramente a visão de que há um discurso implícito na proposta de diretrizes que tenta mascarar sua verdadeira intencionalidade, ou seja, o conceito de competência.

A insistência com a relação teoria e prática decorre do conceito de competência: competência se constrói em situação, não é conhecimento de, muito menos conhecimento sobre, mas é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas. Situações da vida real envolvem sempre um componente imponderável e imprevisível. No ensino isso é mais que verdadeiro. (MELLO, 2000, p.11-12).

Não estamos negando que as situações concretas sejam importantes, nem tampouco que não devam fazer parte da formação de um professor. No entanto, parece muito pouco reduzir a formação do professor a temas que ele irá trabalhar com seus alunos em sala de aula. Seria como que negar sua capacidade para outras aprendizagens tão ou mais significativas. Talvez, estivéssemos dizendo ao professor que ele serve somente para aprender conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Os demais conceitos produzidos pela ciência não pertencem ao mundo do docente de educação básica. É pensando nessas questões que discordamos desta proposta de competências.

Ao abordarmos as novas competências há o risco de que não sejam dimensionadas no âmbito da formação científica, mas tão somente numa ação comportamentalista para que as pessoas melhorem a produção do trabalho em relação à eficácia e à eficiência, especialmente se observarmos que as novas competências, não raras vezes, tem sido traduzidas como autonomia, flexibilidade, capacidade de trabalho em grupo, entre outros.

Que conseqüências esta maneira pragmática e utilitarista traz para o trabalho educativo? Barros, (2001, p.6) ensaia uma resposta dizendo que, no Brasil, o que tem se observado tanto na LDB n° 9394/96 quanto em outros documentos legais e em teorias como a de Perrenoud, é o “esvaziamento do ato educativo dos conhecimentos, tendencialmente traduzidos pelas novas políticas educacionais”.

Ao abordar as competências, Barros (2001 p.6) faz uma relação destas com o “neotreinamento”. De acordo com a autora e dentro das perspectivas do projeto neoliberal, o conhecimento deve ser moldado de acordo com a realidade, deve ser adaptado a uma estrutura conceitual previamente definida que evite as contradições. Essa estrutura pré-concebida é definida e influenciada pelas novas exigências do projeto neoliberal, cujas metas, como já discutimos anteriormente, destacam-se no livre mercado, internacionalização da produção e progresso tecnológico. Uma das tendências do neotreinamento, de acordo com Barros, é a política educacional voltada à formação básica via novas tecnologias, “direcionada à valorização dos interesses da indústria e meios de comunicação”.

Mas, afinal, qual o papel dos professores frente a essas novas tendências? Tudo vai depender da concepção de conhecimento que adotarmos. Se partirmos da premissa de que

aprender envolve somente o desenvolvimento de atividades prazerosas e práticas, transformamos o conhecimento em uma atividade meramente instrumental, o que descaracteriza o trabalho do professor enquanto trabalho intelectual. Partindo dessa premissa, o professor exerce o papel de mero facilitador, orientador da aprendizagem, fazendo de seu trabalho “mero treinamento alienante para o cotidiano e reproduzidor de competências para os interesses do mundo do trabalho” (BARROS, 2001, p.7). Dessa forma, o papel atual da epistemologia educacional, numa visão do mercado de trabalho, “sai do mundo das idéias e cai na utilidade prática, empobrecendo o valor da existência do gênero humano na dimensão dos conhecimentos e saberes” (Id., Ibid., p.8).

É principalmente quando as competências assumem o ideário do mercado de trabalho e seus interesses que elas são relacionadas à idéia de qualidade. Neste caso, o desenvolvimento de competências seria requisito para uma ação eficiente ou uma ação de qualidade, ou seja, qualidade subentenderia “saber fazer”. Sobre esta questão Rios (2005b, p. 61) contrapõe-se e defende a idéia de que “o ensino competente é um ensino de boa qualidade.” A adjetivação *boa* dada à qualidade é que permite, segundo a autora, o estabelecimento de uma estreita relação entre várias dimensões da atividade docente, como a técnica, a política, a ética e a estética. Olhando sob a ótica dessas dimensões, a prática docente pode ser analisada e pensada a partir dos objetivos que uma perspectiva progressista propõe para o ensino e para a educação. Nesse sentido, não estamos falando de qualquer qualidade. Conforme Rios (2005b, p.64):

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.

Ao abordar a qualidade sob esta dimensão, a autora amplia o conceito de competência, que não envolve mais a mera qualidade da ação, senão também sua qualidade político-ideológica. Neste sentido, há um avanço significativo quando pensamos competências ou qualidade, pois não estamos falando de uma ação eficiente para atender ao mercado e suas normas e leis econômicas. Estamos, sim, falando da formação de um cidadão, cujo compromisso não se limita ao “saber fazer”, mas exige o compromisso ético com o “fazer bem”.

Olharmos sob esta ótica, nos permite superarmos aquilo que Gentile (1995), chamou de “retórica da qualidade” o que, também, possibilita denunciar e evitar o “discurso competente”.

Chauí (2003, p.11) nos dá ciência de que o discurso competente enquanto discurso do conhecimento,

[...] é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional. [...] que é um discurso que não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação. [...] se trata de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não de um saber instituinte e inaugural e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação.

Na relação entre o discurso competente e o discurso do conhecimento, a competência acaba por assumir um caráter ideológico, cujo propósito parece ser o de encobrir a existência da dominação nesta sociedade dividida e hierarquizada em que vivemos. Desse modo, assume as formas de uma competência individualizada, privada, que tem afinidade e identidade com um modelo sustentado pela linguagem do especialista. Assim,

A condição para o prestígio e para a eficácia do discurso da competência como discurso do conhecimento depende da afirmação tácita e da aceitação tácita da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais e políticos. [...] Para que esse discurso possa ser proferido e mantido é imprescindível que não haja sujeitos, mas apenas homens reduzidos à condição de objetos sociais. Ora, exatamente no instante em que tal condição é preenchida [...] é que a outra modalidade do discurso competente entra em cena para ocultar a verdade de sua primeira face. Ou seja, [...] para tentar devolver aos objetos sócio-econômicos e sócio-políticos a qualidade de sujeitos que lhes foi roubada. (Id., p.11-12).

O “espírito” individualizado que compõe os diversos discursos competentes na forma como se constituem conduzem ao desaparecimento da dimensão humana da experiência.

Neste sentido, Rios (2005b, p. 65) propõe a superação do caráter ideológico do discurso da competência e da retórica da qualidade, trazendo para os sujeitos sociais e para o interior de suas relações, “as idéias e os valores que parecem ter sido deslocados para o espaço de uma racionalidade cientificista, de uma suposta neutralidade, em que os homens se encontram reduzidos à condição de objetos sociais e não sujeitos históricos”. A superação do discurso da competência, bem como da retórica da qualidade, são possibilidades que não se constituem descoladas de uma questão maior: quando falamos em qualidade, do que realmente estamos falando? O que, de fato, estão nos propondo as diretrizes de formação de professores? Pretende esse projeto das diretrizes que se forme para o conhecimento ou para as competências?



## 5.2 Formar para o conhecimento ou para as competências? Limites das proposições emancipatórias ou regulatórias

Os anos de 2001 e 2002 foram especialmente ricos no debate sobre as competências, tanto que os documentos oficiais produzidos nestes anos (PRC 009/2001 e Res. 01/2002, ambos do Conselho Nacional de Educação) apontam a concepção de competência como nuclear na organização dos cursos de formação de professores. Ao considerar os estudos já apresentados no capítulo anterior quando tratamos do *locus* da formação, pudemos perceber que estas diretrizes se originam de documentos publicados por alguns dos conselheiros responsáveis pela elaboração do Parecer e da Resolução. É o caso de Mello (2000) e de autores internacionais que participaram das reformas na Europa, do sociólogo suíço Perrenoud (1999, 2000, 2001), que no Brasil está contribuindo com o traçado das políticas de educação, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do MEC (PROFA) e, mais recentemente, nas Diretrizes para a Formação de Professores, conforme já mencionamos anteriormente.

O tema que se tornou polêmico e muito discutido por vários autores brasileiros nos mostra o modelo das competências incorporado às políticas de educação, sem uma discussão mais ampla pela área educacional brasileira ou trazendo para o contexto do Brasil as bases das reformas em curso em outros países. Isso faz voltar à tona a discussão entre a formação de professores e o trabalho material, abandonada pela produção teórica na área educacional na década de 1990, porém, agora, “do ponto de vista perverso do capital” (FREITAS, 2002). Ainda, de acordo com Freitas (Id., p. 153):

A primeira medida de política nessa direção se dá com o Parecer 115/99 do CNE que regulamenta os institutos superiores de educação, instituições de caráter técnico-profissional, fato que nos permite identificar a adoção da pedagogia das competências como a “pedagogia oficial”, uma vez que ela se materializa entre nós não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Em suas referências ao *locus* da formação docente, ao defender os Institutos Superiores de Educação, Mello (2000, p. 8) já era polêmica em suas idéias. Vejamos:

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico mas para os projetos pedagógicos que vão ser executados sob a orientação normativa das diretrizes curriculares nacionais e sob a recomendação dos parâmetros e planos

curriculares formulados pelo MEC, pelos sistemas públicos de ensino e pelas escolas particulares. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado para esta tarefa.

O posicionamento da autora/conselheira do CNE à época é claramente autoritário, uma vez que desqualifica os docentes como possíveis colaboradores na construção das políticas (*os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico...*). E, o que é pior, estabelece um projeto padrão que ignora experiências ricas e significativas em andamento nas Universidades, nas escolas e em diferentes espaços educativos e que tem contribuído de forma muito rica com a qualificação docente (*...os professores são necessários para os projetos pedagógicos que vão ser executados sob a orientação normativa das diretrizes curriculares nacionais ...*). Na mesma linha de raciocínio, indica qual o “modelo” de instituição que interessa ao país (*são aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado para esta tarefa*), referindo-se à tarefa de formar rapidamente e no modelo das competências.

Outros aspectos merecem nossa atenção quando refletimos sobre as conseqüências dessa forma de compreender as competências e sobre eles também Freitas (2002) já nos alertou. Uma questão importante refere-se à ênfase na individualização e responsabilização dos professores na tarefa de adquirir competências, resultando em um afastamento do professor de sua categoria e organizações, como lembram Isambert-Jamati (1997, apud FREITAS, 2002, p. 154):

A posse simultânea dessa série de competências, se não é a única, o que ocorre seguidamente em um número acentuado de indivíduos, é tratada, no entanto, como uma característica individual; conseqüentemente, ela não abre em si nenhuma solidariedade, já que, presumidamente, não pertence como fonte a uma categoria formalizada que, como tal, pode reivindicar direitos para todos os seus membros.

O que anteriormente era a representação de uma categoria, através da qual e para a qual se estabelecia uma luta por direitos, incluindo neles os de qualificação, se transforma numa nova realidade, a partir da qual a luta se individualiza em função da disputa que se estabelece entre os pares para ver quem consegue desenvolver mais e melhor suas competências.

Eis um fato preocupante para o nosso país que, no afã de responder aos anseios dos organismos internacionais (cujo compromisso não é o da formação para e na cidadania, mas a de ampliação do capital, já que esta é a lei do mercado), poderá estar contribuindo com a desqualificação docente, fato que custará caro à nação em um espaço de tempo não tão

expressivo. Temos que ficar atentos diante do fato de formarmos professores em tempos encolhidos e quase que exclusivamente “dialogando” com o mundo tecnológico, pois estamos prestes a perder nossa capacidade de ouvir, de confrontar idéias, de discutir pontos de vista, de reconhecer o outro como capaz. Ao que tudo indica, estamos muito mais perto de formar homens solitários, em busca de conquistas pessoais, do que de constituirmos grupos com os quais possamos fazer evoluir o conhecimento, na discussão profunda dos diferentes pontos de vista, sempre tendo como foco um projeto de nação.

Scheibe e Aguiar (2003, p.11), contribuindo com o debate, coloca como fundamental que o movimento docente retome suas lutas por formação de qualidade, incentivo as faculdades e centros de educação como espaços privilegiados de formação de professores, entre outros. E reforça dizendo: “A valorização dos profissionais supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociadas do trabalho docente e da profissionalização de um professor”.

Na esteira da discussão, Rios (2005b, p.63) propõe refletir o conceito de competência articulado ao de qualidade no espaço da profissão docente. Neste sentido, defende a idéia de “*que o ensino competente é um ensino de boa qualidade*”. Ao adjetivar a qualidade, traz para o debate os componentes ético, estético, político e técnico, propondo refletir sobre os saberes que se encontram em relação na formação e na prática dos professores.

A autora, ao colocar o conceito de qualidade como totalizante, abrangente e multidimensional, afirma que ele

[...] é social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (Id., p. 64).

Falar de competências e de qualidade não é nada simples se o fizermos considerando esta idéia de totalidade. Aqui não estamos nos restringindo a pensar competências que nos preparem para o “saber fazer” enquanto atividades a serem desenvolvidas. Estamos tratando, além do comprometimento com o conhecimento técnico, do compromisso político, ético e estético da competência que se traduz numa educação que, para além da técnica, do discurso ideologizado, fortaleça o diálogo e a construção da cidadania, implicados nesta totalidade.

A complexidade em torno da idéia de qualidade, relacionado às exigências da sociedade de consumo na qual vivemos, fez com que a qualidade se convertesse em palavra

de ordem mobilizadora que coloca diante de si diferentes interesses. Enguita (1995, p.95-96) explicita:

Por sua polissemia, pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas.

A retórica da qualidade, assim definida por Gentili (1995), deve ser superada, explorando seu conceito a partir de uma perspectiva crítica e dialética de consideração do trabalho educativo. Rios (2005b, p. 65) reforça esta necessidade de trabalharmos contra o discurso ideológico da competência e da retórica da qualidade, afirmando:

Ir contra o caráter ideológico do discurso da competência e da retórica da qualidade significa procurar trazer, para os sujeitos sociais e suas relações, as idéias e os valores que parecem ter sido deslocados para o espaço de uma racionalidade cientificista, de uma suposta neutralidade, em que os homens se encontram reduzidos à condição de objetos sociais e não sujeitos históricos.

Foram certamente as imposições ideológicas as responsáveis pela ressemantização dos conceitos de qualidade e competência. Recuperá-los nos permitirá dar um novo sentido às competências que não aquele relacionado às leis do mercado, cuja conotação individualizante inibe as relações coletivas e as despolitiza. Assim, de que educação, ou ainda, de qual formação docente estamos falando quando pensamos as competências a partir de uma totalidade? Para respondermos a esta pergunta recorreremos mais uma vez a Rios (2005b, p. 70) que aborda a educação como sendo “um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantém e se transformam os conhecimentos e os valores”. Ao tratar a educação dessa forma a autora nos mostra que:

Se esse processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos que é uma *má educação*. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamaremos de uma *boa educação*. Toda educação tem qualidades. A boa educação, que desejamos e pela qual lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo.

O conceito de qualidade está presente em tudo e não poderia ser diferente no espaço das práticas educacionais brasileiras das décadas mais recentes, em que a perspectiva política de que ele se reveste pode variar conforme o modo como é utilizado. Por exemplo, nas diretrizes

para a formação de professores a posição ideológica que está implícita no conceito de qualidade, e conseqüentemente no de competência, é o de uma visão consensual que elimina a contradição. De outra parte, Kuenzer (2003) compreende qualidade e competência a partir de um conceito de práxis e Rios (2005a e 2005b) a relaciona ao conceito de totalidade que envolve as dimensões técnica, política, estética e ética, conforme já demonstramos.

Se olharmos competência e qualidade por este prisma, veremos que a possibilidade de trabalharmos a formação de professores a partir dessas perspectivas não somente é válido, como também é necessário, já que em ambas as perspectivas não estaremos tratando apenas de um lado do processo formativo, mas de um todo que envolve o ponto de vista das múltiplas dimensões necessárias a uma formação qualificada. Não pensarmos a partir desse olhar mais amplo pode nos levar a legitimar o consenso que desqualifica a necessária contradição, pois ela é o ponto de partida e de chegada dos avanços possíveis.

Neste sentido, Contreras (2002 p.23) nos faz um alerta:

[...] remeter à expressão “qualidade da educação” em vez de a seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas ou posições ideológicas, é uma forma de pressionar na direção do consenso sem permitir a discussão. E evidentemente este é um recurso que pode usar quem tem poder para utilizar e difundir o slogan como forma de legitimar seu ponto de vista sem discuti-lo. [...] Um recurso que [...] obriga a todos: uma vez que a referência à qualidade se converteu na forma de falar, ninguém pode abandoná-la, ninguém pode dizer que sua pretensão não é a qualidade da educação.

Como o consenso tem sido uma prática no Brasil, discutir sobre a qualidade na educação é uma necessidade sempre atual e urgente. Assim, se faz necessário retomarmos as questões já levantadas neste texto: quando falamos em qualidade, do que realmente estamos falando? O que de fato estão a nos propor as diretrizes de formação de professores? Pretende, esse projeto das diretrizes, que se forme para o conhecimento ou para as competências?

Responder a estas e outras indagações já é, por si só, um exercício formativo intenso, uma vez que elas estão carregadas de possibilidades de respostas. Aqui conduziremos a discussão a partir do ponto de vista de alguns autores que já citamos e com os quais concordamos, cujo ponto de vista consideramos necessário a uma formação competente e qualificada. Nesse sentido, o diálogo que estabeleceremos com Rios (2005a, 2005b), Kuenzer (2003) e Freire (2002), contribuirá para ampliar a discussão em torno da formação docente, com a qual aprofundaremos a idéia de que a busca de mera formação prática não dá conta de formar o professor da forma desejada.

Na tentativa de responder a respeito de qual qualidade estamos falando, recorreremos mais uma vez a Rios que articula os conceitos qualidade e competência e, a partir daí, chega a uma definição de competência enquanto totalidade por abrigar em seu interior uma diversidade de propriedades que se caracterizam por um conjunto de qualidades positivas, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo social (RIOS, 2005a).

De acordo com a autora, toda a ação docente é permeada por quatro dimensões: a técnica, a política, a estética e a moral. No entanto, não é o fato destes aspectos coexistirem que torna a ação docente de boa ou má qualidade. E, isto sim, o caráter de que estão revestidas estas dimensões no dia-a-dia do professor e por isso cada dimensão tem um sentido e um significado no conjunto desta existência.

A dimensão técnica é tida como o suporte da competência, já que é ela que se descortina na ação dos professores, no seu cotidiano de trabalho. Ela assume um significado que é específico e que, ao mesmo tempo, se torna empobrecido quando a técnica é considerada de forma isolada, desvinculada das demais dimensões. “É assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político, atribuindo-lhe um caráter de neutralidade [...]” (RIOS, 2005a, p. 94).

Na dimensão estética, a autora chama atenção não para a noção de estética que se poderia estudar ou construir no interior de uma reflexão sistemática sobre a arte, e nem de trabalhar a partir de uma idéia de uma educação estética. A discussão que Rios traz se refere à sensibilidade como algo que vai além do sensorial, representando, isto sim, uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade que se liga de forma direta à intelectualidade. Segundo ela “A sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano” (Id., p. 97).

A dimensão estética está, portanto, muito relacionada à subjetividade humana, construída na vivência concreta do processo de formação da prática profissional. Não se dá, então, na individualidade e sim na relação com o outro, nas diferenças entre os indivíduos. Pereira (1997, apud RIOS, 2005, p. 98) afirma: “Não há como pensar a subjetividade sem pensar na ordem da coletividade, na presença e convivência com outros sujeitos encarnados que me afetam e são afetados por mim. A ordem da subjetividade é a ordem do coletivo”.

Para melhor entendermos qual a relação que há entre a dimensão técnica e estética, precisamos compreender alguns significados como o de *práxis* e *poiésis*. Para tal, recorreremos a Vázquez (1967, p. 4-5) que esclarece:

Práxis, em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade. Neste sentido, a ação moral – da mesma maneira que qualquer tipo de ação que não engendre nada fora de si mesma – é, como diz Aristóteles, práxis; pela mesma razão, a atividade do artesão que produz algo que chega a existir fora do agente de seus atos não é práxis. A esse tipo de ação que cria um objeto exterior ao sujeito e a seus atos se chama em grego *poiésis*, que significa literalmente produção ou fabricação, ou seja, produzir ou fabricar algo. Neste sentido, o trabalho do artesão é uma atividade *poética e não prática*.

Rios nos alerta que, contemporaneamente, parece que se tem invertido o sentido dos termos, pois “falamos comumente de uma atividade prática referindo-nos a algo de que resulta um produto e classificamos de poética algo estritamente relacionado à criação artística ou, mais particularmente, à poesia” (RIOS, 2005b, p. 95). Assim, a poética, que representa o universo do fazer, não se apresenta desarticulada do universo do agir, como tem sido entendido atualmente. “A ação docente envolve, portanto, técnica e sensibilidade. E a docência competente mescla técnica e sensibilidade orientadas por determinados princípios, que vamos encontrar num espaço ético-político” (Id. p. 99-100).

As dimensões ética<sup>53</sup> e política são trazidas juntas em função da estreita relação existente entre elas. “Se a política tem como finalidade a vida justa e feliz, isto é, a vida propriamente humana digna de seres livres, então é inseparável da ética” (CHAUÍ, 1997, p. 384).

Na medida em que a ética é definida como o questionamento do costume, das regras, podendo ser modificada e diferenciada com o tempo, a moral tem caráter universal, pois a moralidade é constituinte do comportamento dos indivíduos e está presente em todas as sociedades. Ao criar as regras e submeter-se a elas para poder viver em comunidade, os seres humanos contribuem com a constituição e organização social da *polis* e é nesse espaço que se dá a relação entre moral e política. De acordo com Rios (2005a, p. 104), “É no espaço político

---

<sup>53</sup> Rios (2005a) argumenta que para falar em ética é preciso inicialmente que haja uma distinção entre ética e moral. Etimologicamente ética vem de *ethos* que significa “morada do homem”, no sentido de um espaço construído pela ação humana que transcende a natureza e transforma o mundo, dando a ele um significado específico. O sentido de habitar ou morar, está relacionado, portanto, ao *ethos humano*, que por sua vez, remete à idéia de morada interior. “O *ethos* designa, assim, o espaço da *cultura* – do mundo transformado pelos seres humanos. De morada o *ethos* ganha o sentido de *costume*, jeito de viver específico dos seres humanos, e que, exatamente por transcender a natureza, é plural, reveste-se de configuração diferente nas diferentes sociedades.” (p.100).

No latim o termo que designa “costumes” é *mores*. Daí a origem do termo “moral”. É o significado original (*ethos e mores*) que tem levado a uma identificação entre moral e ética. O que tem ocorrido, historicamente, é que ética tem designado não mais o costume, mas o questionamento do costume. Modernamente o termo *ethos* é utilizado para designar “maneira de agir e de pensar que constitui a marca de um grupo, de um povo, de uma sociedade. [...] No *ethos* manifesta-se um aspecto fundamental da existência humana: a criação de *valores*. Valorizar é relacionar-se com o mundo, não se mostrando indiferente a ele, dando-lhe uma significação.” (p.101). Quando queremos qualificar alguma coisa, afirmamos que é verdadeiro ou falso, bonito ou feio... É pelo uso costumeiro de determinada conduta que a qualificamos de boa e a uma conduta estranha qualificamos de má. A medida em que o costumeiro vai ganhando força “instala-se o *dever*. Neste sentido o *ethos* é o ponto de partida para a constituição do *nomos*, da lei, da regra.”(p.101). O conjunto de leis, normas e regras que servem para orientar a ação e a relação social é o que se chama de *moral* já que esta se revela no comportamento prático dos indivíduos.

que transita o poder, que se configuram acordos, que se estabelecem hierarquias, que se assumem compromissos. Daí sua articulação com a moral – e a necessidade de sua articulação com a ética”.

Da forma como coloca a autora, a moral corresponde ao *ethos*, enquanto que a ética pode ser tida como a ciência do *ethos*. Assim sendo, a ética é a reflexão crítica sobre o *ethos* e esta, tendo o sentido de crítica, possui um caráter reflexivo e não normativo. É nesse contexto que Rios aborda a questão da competência enquanto uma totalidade da qual fazem parte as dimensões moral, ética e política, além da técnica e da estética. Segundo Rios (2005a, p. 106):

[...] a escolha que consiste num núcleo do gesto moral, se reveste de uma feição *ética* exatamente quando o indivíduo avalia não apenas segundo os valores que lhe são colocados circunstancialmente, por um ou outro determinado segmento, mas leva em consideração a perspectiva da realização do bem comum. É por essa razão que, embora se afirme a presença de uma dimensão moral no trabalho didático, na ação docente, reivindicamos que nela se configure, fundamentalmente, uma dimensão ética. Falamos em dimensão ética da competência porque a competência guarda algo da boa qualidade – a algo que se exercita como se deve ser, na direção não apenas do bem, entendido com múltiplas significações, como se verifica na moralidade, mas do *bem comum*. Daí a perspectiva da ética.

Neste ponto, situa-se a tese defendida pela autora com a qual concordamos: a de que o trabalho docente competente é um trabalho que se faz bem. Para fazê-lo, o docente irá mobilizar todas as dimensões de sua ação tendo como princípio realizar algo de bom para si, para seus alunos e para a sociedade como um todo. Pensada sob esta perspectiva, a competência não se constitui como algo abstrato, mas, pelo contrário, ela é sempre situada no momento em que vivemos, nas sociedades reais em que os professores vivem.

Assim, a docência de melhor qualidade se dará no centro de cada uma das dimensões, sendo que a ética será a dimensão fundante das demais, porque elas atingirão seu significado pleno quando se apoiarem nos fundamentos próprios de sua natureza, mas também, e sobretudo, se forem guiadas pelos princípios éticos. Assim,

[...] para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária. (Id., p. 108).



Apesar da compreensão de competência descrito nas diretrizes, no mesmo documento, mas no artigo que se refere aos critérios para a organização da matriz curricular, é que vamos encontrar uma brecha que abre espaço para um outro olhar sobre as competências. Não podemos deixar de ver, também, que em meio a tantas contradições proporcionadas pelas diretrizes para a formação de professores da educação básica, essa brecha se faz presente, permitindo que possamos aproveitá-la para pensar as competências a partir da perspectiva de que nos fala Rios. Trata-se do conteúdo do Parágrafo Único, do Art. 11, das Diretrizes que diz, textualmente:

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* (Res. 01/CNE/CP/2002). [Grifos nossos]

A possibilidade de existência nos currículos de disciplinas pedagógicas, que comportam uma formação humana, ética e crítica, além de possibilitar a reflexão do ponto de vista do saber fazer e do elemento estético, são indicativos de que podemos ultrapassar a lógica mercadológica, de formação meramente prática nos currículos. O fato de estar disciplinado legalmente imprime força e legitimidade, cabendo aos cursos de licenciatura aproveitarem essas brechas para construir novos currículos que contemplem uma nova formação para seus docentes. Esses currículos terão sentido se constituídos a partir de um projeto institucional de formação docente, no qual a proposta de formação ultrapasse a idéia do específico como elemento central e mais importante, em detrimento do pedagógico. A tradição tem nos mostrado que esta não é uma luta fácil, já que a construção curricular sempre andou no contrapé dessas idéias. No entanto, o conflito se coloca como espaço salutar para o crescimento institucional num sentido mais amplo e, dos cursos, em sentido mais estrito.

Assim, ao pensarmos o que de fato estão a nos propor as diretrizes de formação de professores, podemos, provisoriamente, concluir que, ao mesmo tempo em que nos propõem uma formação dentro da concepção de competências como “saber fazer”, obedecendo aos interesses do mercado, também abre espaços para pensarmos as competências sob outras perspectivas, as quais se afinam com o que pensam os educadores que lutam por educação e formação docente de *boa* qualidade.

Nesta lógica, Freire (2002), ao afirmar que ensinar é uma especificidade humana, enquanto ato de intervenção no mundo, também refere-se à competência. Segundo ele, uma docência democrática implica uma relação de autoridade e não de autoritarismo. Essa

autoridade deve revelar-se, de forma segura, nas relações do professor com a liberdade de seus alunos. É nessa segurança, “que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (p.102), que vai se fundar sua competência. Freire é muito claro quando defende essa questão, dizendo:

Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.[...]. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 2002, p. 103).

Ao afirmar estas idéias, Freire queria nos mostrar a importância de uma formação que envolva, como já nos colocou Rios (2005a e 2005b), não somente os condicionantes técnicos, mas também os políticos, éticos e estéticos. Assim, Freire (2002, p. 36) diz:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

As reflexões de Freire contribuem com nossa idéia de que o conhecimento é muito mais do que treinamento e de que o compromisso com a formação docente deve extrapolar o conteúdo específico que deverá trabalhar com seus alunos, tendo uma formação ampla que lhe permita constituir-se cidadão. Com esse olhar, já estamos caminhando para responder a última questão que nos fizemos: pretende, esse projeto das diretrizes, que se forme para o conhecimento ou para as competências?

Parte da resposta a essa dúvida, já antecipamos quando mostramos que as diretrizes, em sua constituição, pretendem uma formação com ênfase maior às competências do que ao conhecimento, mas mostramos, também que elas deixam brechas que nos possibilitam pensar outros caminhos e estratégias. Resta a possibilidade de encontrar esses espaços e trabalhar neles para tentar traçar um novo jeito de formar professores, contemplando novos caminhos. Nessa caminhada, não queremos prescindir das idéias de Kuenzer (2002), em suas proposições, para repensarmos as relações entre educação e trabalho.

Para abordar essa questão Kuenzer (2002), buscou inspiração em Marx que acreditava que o homem se produz a si mesmo, elaborando seu conhecimento e fazendo História no

interior desse processo, ao mesmo tempo em que produz as condições de sua existência pelas relações que estabelece com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. “É no seio das relações sociais determinadas pelo modo de produção da existência que o homem se faz homem, constituindo-se ao mesmo tempo como determinado e determinante dessas mesmas relações” (KUENZER, 2002, p.182).

Por esse viés, o ponto de partida para o conhecimento e sua elaboração são os homens, em sua atividade real, não isolados, mas enquanto parte de um processo em condições determinadas. Com essas referências a autora nos mostra que

[...] o saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, mas é síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado momento histórico. Assim, o trabalho compreendido em todas as formas de atividade humana pelas quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que se transforma é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento. (Id., p. 183).

Se nossa análise partir desse olhar, perceberemos que as pessoas, mesmo quando colocadas em condição subalterna, de meros executores de tarefa, precisarão todos os dias resolver os problemas que se apresentam em seu trabalho. Assim, embora a atividade manual, prática, seja o mote de seu fazer, o trabalhador não pode prescindir de conhecimentos intelectuais. Se pensarmos assim, concluiremos que o trabalho implica uma relação permanente entre a teoria e a prática. “No trabalho, portanto, se articulam teoria e prática, como momentos inseparáveis e dialeticamente relacionados, do processo de construção do conhecimento e de transformação da realidade” (Id., p. 184).

Conforme vem discutindo Kuenzer em vários de seus trabalhos, ao provocar a distinção entre trabalho intelectual e manual (competências enquanto prática e competências enquanto práxis), a partir da qual se pretende definir a ação do trabalhador, em nosso caso do professor, vamos presenciar a separação do que é inseparável: decisão e ação. Aqui há todo um contexto histórico que explica e justifica a separação entre as licenciaturas e bacharelados e o maior grau de importância social dada a este último, já que, tradicionalmente, tem-se dado muito mais valor a quem produz a teoria do que a quem executa a prática.

Ainda assim, todo o trabalho de convencimento que se tem vivenciado em termos de formação docente vem reforçando essa idéia, fato que tem contribuído cada vez mais para o desprestígio social da profissão. Para o professor, bem ao gosto da classe dominante que sempre se articulou para que esta separação se concretizasse e se fortalecesse, basta uma formação rápida, em qualquer espaço, longe da Universidade, preferencialmente, para que ele

não construa em si a capacidade de crítica e de luta contra esse sistema que somente atende a alguns, relegando a outros a tarefa de serem meros reprodutores. Por que dar importância ao professor se a ele cumpre somente a tarefa de reproduzir o que outros já criaram? Essa é a lógica que parece acompanhar a essência de nossas diretrizes para a formação de professores da educação básica, a de formação do professor que “sabe fazer”, o que não significa que ele saiba “fazer bem”.

O resultado concreto dessa proposta é a formação de profissionais condicionados pelos conhecimentos produzidos pela classe dominante. Os profissionais, nesta condição, contribuem cada vez mais para o aumento do processo de dominação, mesmo que isso não seja um processo consciente. Eles

historicamente não têm tido acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que lhes permitiram a elaboração do seu saber, uma vez que o monopólio desses mesmos instrumentos é um dos elementos através dos quais a classe dominante assegura sua condição de dominação. (KUENZER, 2002, p. 186).

Nesta lógica, segundo a autora, podemos dizer que existe, sim, uma cultura da classe dominante, mas que, por outro lado, se sua base de elaboração são as relações sociais, apreendidas e interpretadas a partir do ponto de vista de classe, ela não se constitui de forma absoluta. Neste caso, ela fica suscetível a utilizações e entendimentos que podem ser contraditórios. Por isso, se o modo como os trabalhadores se apropriam desta cultura é insuficiente para que possam avançar e se colocar em outra condição, é também nela que podem buscar condições para construir sua própria ciência. A superação deste limite se dará, portanto, desde que aconteça a apropriação do saber socialmente elaborado.

A formação docente de boa qualidade, como acena Rios (2005b), que enseje o conhecimento concreto e contraditório, ao qual como professores estamos submetidos cotidianamente, é condição fundamental sem a qual os limites não podem ser superados. Neste caso, a educação exerce papel central, uma vez que poderá contribuir para a superação da mera formação prática, estabelecendo as necessárias mediações para uma formação através da qual tanto a teoria quanto a prática estejam imbricadas, formando o sujeito em sua totalidade.

Dessa forma, se nossa leitura sobre as competências, apresentadas no interior das diretrizes, não incidir sobre um outro olhar, estaremos aprofundando as distâncias entre os que “sabem” e constroem o saber e os que “não sabem” e reproduzem o conhecimento. Nesse sentido, a formação docente de boa qualidade tem o dever de vislumbrar um professor

comprometido com o seu processo formativo e, especialmente, com o de seus alunos (atuais ou futuros), dando ao docente acesso a um saber de qualidade. “É essa função de democratização do saber, que não está dada, mas se constitui numa conquista da classe trabalhadora, que define a importância política da educação enquanto mediadora das relações de classe” (KUENZER, 2002, p. 191).

Para melhor compreendermos o que dissemos até aqui, não podemos prescindir das idéias apontadas por Santos (1996) de que estamos diante de um tempo paradoxal. Tempo em que mudanças vertiginosas perturbam a razão e a serenidade e são produzidas especialmente pela globalização, pela sociedade de consumo e pela sociedade da informação. Por outro lado, o autor afirma que o tempo também é de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social mais radical. “Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política. Esse tempo paradoxal cria-nos a sensação de estarmos vertiginosamente parados” (SANTOS, 1996, p. 15).

Este tempo traz a simultaneidade entre o conflito e a repetição. A repetição que aponta para a continuidade da história, da mesma história que serviu para trivializar e banalizar os conflitos e o sofrimento humano. Neste particular, vemos nas propostas aligeiradas de educação, na formação exclusivamente fora dos espaços das universidades, através da virtualidade, o grande nicho através do qual o capital pode “vender” não sua mercadoria, em si, mas o substrato da consciência de que esta é a história necessária, o jeito certo de ser e de fazer. Neste espaço, que prescinde do diálogo, podemos retomar o sempre atual Freire (1987) que, em sua Pedagogia do Oprimido, nos mostra a perversidade escondida atrás da falta de diálogo e nos aponta o caminho da educação problematizadora, bem diferente desta educação que pretendem as diretrizes.

Mais recentemente, Santos (1996) aponta como possibilidade a idéia de um projeto educativo emancipatório. Para fazê-lo acontecer, sugere que os conflitos que se geraram no passado sejam o ponto de partida do projeto educativo. Este projeto não contemplaria uma forma de conhecimento, mas muitas formas e tipos. Explica o autor:

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções. (SANTOS, 1996, p.17-18).

Assim sendo, a educação para o inconformismo ensejaria a aprendizagem através dos conflitos do conhecimento, sendo ela própria conflitual. Para tal, a sala de aula tem de ser, ela própria, um grande campo de possibilidades de conhecimento, dentro do qual há que se optar. As opções sugeridas por Santos (1996) não estão colocadas essencialmente nas idéias, já que estas, em nossos dias, deixaram de ser desestabilizadoras. Assentam, isto sim, nas emoções, sentimentos e paixões conferidas também aos conteúdos curriculares. O propósito maior desta educação transformadora é transformar a educação num processo em que se aprende aquilo que não se ensina, que é o senso comum.

Ao estimular a existência de uma prática da conflitualidade, Santos está a nos propor também uma nova formação docente a partir da qual estejamos a formar, de fato, o professor para este tempo em que vivemos. Assim, através desta formação, o docente vai preparar o sujeito construtor de novos sentidos comuns alternativos, como forma de superar a hegemonia do conhecimento e da ciência, cuja racionalidade cognitiva-instrumental tem se afirmado como uma racionalidade de grande eficácia na transformação material da realidade, prescindindo da transformação humana.

Ao centrarmos estas teses no espaço das competências, Santos (1996, p. 18) ainda nos afirma que:

O conhecimento só suscita o inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente não existe separado das práticas que o confirmam. Uma educação que parte da conflitualidade dos conhecimentos visará, em última instância, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos que triavilizam o sofrimento humano e saberes práticos que se inconformam com ele, entre saberes práticos que aceitem o que existe, só porque existe, independentemente da sua bondade, e saberes práticos que só aceitam o que existe na medida em que merece existir, finalmente entre saberes práticos que olham as decisões pelo que está à jusante delas e as converte em conseqüências fatais e saberes práticos que olham as decisões pelo que está a montante delas e as converte em indesculpáveis opções humanas.

Em Santos (1996), como em Rios (2005a e 2005b), em Kuenzer (2002) e em Freire (2002; 1987), embora partindo de pontos de vista diversos, encontramos alternativas à visão de competências que regem as diretrizes para a formação de professores da educação básica. Como de resto, também as diretrizes deixam suas brechas, como é o caso que já citamos da inclusão de disciplinas de cunho pedagógico nos currículos dos cursos. Talvez esteja aí uma das grandes possibilidades de proporcionarmos aos docentes uma formação para o conhecimento e não para as competências (da forma como vêm expressas no documento do

Conselho Nacional de Educação, cujo mote de formação é o “saber fazer”). Assim, estaríamos fortalecendo o espaço da emancipação ao invés de reforçarmos, ainda mais, o lugar da regulação, o que nos daria a possibilidade de acreditarmos numa outra educação.

## 6 DEBATES E EMBATES: REVISITANDO A TRAJETÓRIA DE LUTAS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. (SAVIANI, 2007c, p.108).

Refletir a trajetória da formação de professores no Brasil<sup>54</sup> configura-se como importante elemento para compreendermos os dias atuais, quando as normatizações parecem transcender a discussão sobre o processo, tornando-o secundário. Nosso intuito é retomarmos de forma breve essa trajetória, já tão discutida, para podermos olhar com maior nitidez a proposição das atuais Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica e, ao analisá-las, também lançarmos um olhar sobre os cursos de licenciatura<sup>55</sup>, no desejo de vislumbrarmos respostas para a problemática motivadora de nossa investigação.

Nesse propósito lembramos o século XIX, quando surge a necessidade de universalização da instrução elementar o que levou à organização dos sistemas nacionais de ensino. Diz Saviani (2006b, p.1):

Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, se viram diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas. E o caminho encontrado foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

---

<sup>54</sup> Em vista ao *site* da ANPED, consultando o GT Formação de Professores poderemos constatar o grande número de trabalhos apresentados, resultantes de pesquisas que tratam da temática da formação docente. Da mesma forma no Portal da CAPES podemos encontrar um número significativo de dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas a partir da temática da formação do professor. Ainda em publicação do INEP – Série Estado do Conhecimento Nº 10, do ano de 2006, encontramos uma pesquisa coordenada e organizada pela professora Dra. Iria Brzezinski, num trabalho conjunto de três Grupos de Trabalho da ANPED (Formação de Professores, Currículo e Educação e Comunicação), através da qual foi realizado um mapeamento e um balanço crítico da produção científica de mestrados e doutorandos em Programas de Pós-Graduação, credenciados pela CAPES e defendidas entre 1997-2002, que tratam da temática. Trata-se de um verdadeiro panorama da pesquisa nesta área, no Brasil. Somente na Sub-categoria: Políticas e Propostas de Formação de Professores tivemos um total de 64 produções entre dissertações e teses no período pesquisado. Esse dado nos dá mostras do grande contingente de pesquisas que vem sendo desenvolvidas na área. Especificamente sobre o tema que estamos debatendo não encontramos, ainda, nenhuma pesquisa publicada considerando que neste ano de 2008 encerra-se o primeiro ciclo dos novos currículos advindos das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.

<sup>55</sup> Para efeitos desse trabalho nos restringiremos ao estudo de três cursos: Pedagogia, História e Matemática.



Em função do contexto instalado, dois modelos distintos de formação de professores passaram a existir. Num deles, que Saviani (2006b, p. 1) chamou de modelo dos conteúdos culturais cognitivos, “a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá atuar”; e no outro, que foi chamado pelo autor de modelo pedagógico-didático “contrapondo-se ao anterior, este considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.” (Id. Ibid.).

O autor afirma, ainda, que o primeiro modelo tem predominado na formação de professores, tanto nas universidades quanto nas demais instituições de ensino superior que formam o professor para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. O segundo modelo predominou, e provavelmente ainda predomina, nas escolas normais que formam o professor que irá atuar nas primeiras séries do ensino fundamental.

Diante dessa questão, muitas vezes temos visto e ouvido que as universidades não se preocupam com a formação de professores, não dando a eles adequada atenção. No entanto, Saviani (2006b) alerta que, na verdade, não se trata da falta de preocupação, mas da coexistência de dois modelos que se conflituam e disputam entre si o espaço e o “status” no processo formativo docente. Essa questão perpassará este capítulo, permeando as discussões em torno da formação de professores, questionando quais as tensões e os limites existentes em cada um dos modelos<sup>56</sup>.

## **6.1 Sobre a formação do educador: revivendo a trajetória**

Ao discutirmos a formação de professores, precisamos evocar dois movimentos que se ligam um ao outro, ainda que de forma contraditória, nesse debate que são o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, e o processo de definição de políticas públicas no campo da educação, particularmente na formação de professores (FREITAS, 2002). O segundo toma como base documentos que fazem parte de orientações oficiais, os quais já mencionamos em outras partes de nossos estudos (Parecer 115/99, que criou os Institutos Superiores de Educação, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior (2001), e a Resolução 04/97, que aprovou as orientações gerais para a construção de

---

<sup>56</sup> Para fins desse texto, sempre que nos referirmos à formação específica, estaremos falando do modelo dos conteúdos culturais cognitivos e quando nos referirmos à formação pedagógica, ao modelo pedagógico-didático, conforme definiu Saviani (2006b).

novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação). A partir desses documentos, fica evidente o processo de flexibilização curricular em curso “tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações” (Id., p.137).

Ainda, no dizer da autora, os movimentos dos educadores, surgidos a partir do final da década de 1970, início dos anos 1980, foram emblemáticos em termos de contribuições para a educação e para a forma de conceber a escola e o trabalho pedagógico, momento em que o questionamento em torno das relações entre educação e sociedade e os vínculos estreitos entre a organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza, eram postos em questão. Neste cenário, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e, atualmente, a ANFOPE, assumiram papel determinante “no direcionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (Id., p. 139).

A grande marca dos anos de 1970 em termos de educação foi o tecnicismo, cujo elemento central não era nem o professor (como na abordagem tradicional da educação), nem tão pouco o aluno (conforme a proposição escolanovista). O mote principal desta tendência era a organização racional dos meios, visando à produtividade do processo, a qual era assegurada pelo planejamento.

De acordo com Behrens (2005, p.47), “A abordagem tecnicista fundamenta-se no positivismo e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade.” Este paradigma tinha suas bases na concepção de ciência fundada no pensamento newtoniano-cartesiano, com ênfase no positivismo. Essa lógica exigiu modificações no processo educativo de modo a poder operacionalizar-se. Por este viés, a pedagogia tecnicista, do modo como se constituiu, planejou a educação a partir de uma organização racional, visando a tornar mínimas as interferências subjetivas que pudessem vir a pôr em risco sua eficiência. Conseqüência direta desse modo de compreender a ciência foi uma educação fragmentada e mecanicista. Como resultado desse processo tivemos uma escola mais preocupada com o “como fazer” do que com o processo, de conhecimento. Nessa lógica também eram formados os professores para serem bons práticos, terem domínio metodológico em detrimento do conhecimento teórico. A prática se impunha à teoria, num fazer vazio. Era a prática pela prática.

O professor tecnicista caracterizava sua prática pedagógica pela transmissão e reprodução do conhecimento. Utilizava sistemas instrucionais para tornar sua ação educativa eficiente e efetiva. [...] A forte influência cartesiana leva o professor ao determinismo e ao racionalismo, e, com essa exigência, o professor passa a aplicar a técnica pela técnica em busca da performance. (BEHRENS, 2005, p.49).

O grande feito da década de 1980, em termos de educação, foi o rompimento com o tecnicismo, momento em que, no centro do movimento pela formação, os educadores dedicavam-se a produzir e tornar evidentes concepções avançadas sobre o tema da formação de professores. Nelas, enalteciam o caráter sócio-histórico dessa formação e a necessidade de “um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p.139).

Saviani (2005) reforça essa questão, situando o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara pela opção histórico-crítica. Segundo ele, foi o ano em que se iniciou uma discussão mais profunda sobre a abordagem dialética da educação. Esforços antes individuais passaram para o âmbito coletivo, sendo tema de pauta dos movimentos de professores e especialistas em educação, além dos cursos de mestrado e doutorado. Havia, no momento, uma clara tentativa de descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas de fazer críticas ao que existia naquele momento.

Freitas (2002, p.139) mostra, também, que essa concepção emancipadora de educação e formação permitiu que a busca pela superação das dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, avançasse, já que na escola as relações de poder existentes se tornavam cada vez mais democráticas, permitindo a construção de novos projetos coletivos. Momento importante dessa construção foi a “concepção de *profissional da educação* que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade”. No interior desse movimento, a construção coletiva de uma base comum nacional se tornou uma realidade que marcou a luta contra a degradação da profissão docente e que ainda hoje se manifesta “como poderoso referencial para garantir a *igualdade de condições de formação* em oposição à concepção de *igualdade de oportunidades* originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas públicas atuais” (Id., p.139).

O movimento em prol da formação do educador, em seus princípios gerais manifestava ainda a compreensão de que a forma de organização da escola tinha vínculo com a formação docente, questão que estava no bojo do cenário que envolvia as grandes questões sociais e o

movimento dos trabalhadores pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Nas palavras de Freitas (Id., p. 139):

[...] a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria.

No centro deste cenário, para além de outras duas questões que faziam parte do debate pela democratização da sociedade brasileira, quais sejam a gestão democrática da escola e da educação em todos os seus níveis e a explicitação da luta pela autonomia da universidade, estavam amplamente postas as discussões acerca das reformulações curriculares, em especial no âmbito da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, conforme nos relata Freitas (2002), os cursos de Pedagogia apresentaram um grande avanço nesta discussão, fundamentando-a em princípios e concepções progressistas. Por outro lado, no campo da formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, as discussões em prol das modificações curriculares não avançou com a mesma intensidade e no mesmo tempo com o ocorrido nos cursos de Pedagogia nas diversas IES.

As publicações deste período revelam bem as tendências acima elencadas. Exemplo disso são os Cadernos CEDES que compilam textos de vários estudiosos brasileiros comprometidos com as discussões sobre a formação do professor. Podemos visualizar no Caderno CEDES, editado em 1981, toda a preocupação com a formação dos educadores, mostrando a sua importância como agente do processo educativo, colocado como insubstituível diante do instrumental tecnológico que começava a povoar a educação. O mote do momento era pensar a formação do professor a partir de sua função social. De acordo com Pino (1981, p.3), organizadora desta edição do Caderno, “a formação dos educadores surge no contexto do debate sobre o Curso de Pedagogia”. E já neste momento a autora alertava e questionava:

O debate sobre a formação dos educadores apresenta interesse político indiscutível, dada a função que eles desempenham ou podem desempenhar no desenvolvimento social e econômico do país como agentes de transformação social. Isso nos leva a levantar algumas das questões subjacentes a esse debate: qual a função real que o sistema educacional desempenha numa sociedade de classes? Qual é a função do educador nesse sistema educacional? Quem decide o quê em educação? (Id., p.4).

No ano de 1983, um número do Caderno CEDES foi totalmente dedicado às Licenciaturas. No centro do debate estava a crise das mesmas e seus desencontros, mostrando que o momento estava a exigir muito mais do que arranjos limitados ora aos problemas da

qualidade ora da quantidade. O que se vislumbrava era a busca de soluções para novos problemas que estavam a se impor e para os quais não haviam nem respostas, nem, tampouco, soluções.

Mais tarde, em 1986, outro número era completamente dedicado ao profissional de ensino no intuito de debater sua formação. Este caderno foi marcado em sua composição por três dimensões: a fundamentação teórica atravessada pela discussão do objeto da Pedagogia, os documentos emergentes do movimento e as experiências em andamento.

Para além dessas, muitas outras publicações foram preparadas como parte das discussões que enriqueceram esta década no que concerne à formação docente. Na mesma proporção, eventos científicos discutiam a questão, o que demonstra todo o compromisso e o empenho dos educadores em qualificar a formação, avançando tanto no campo teórico como nas reflexões que envolviam a prática docente.

Dada a riqueza dos debates dos anos de 1980, os anos de 1990, contexto em que é aprovada a LDB nº 9394/96, parecem representar um retrocesso no campo da formação de professores em relação aos avanços conquistados na década anterior. Dentre os pontos criticados está a centralidade no conteúdo da escola (competências e habilidades), fazendo com que se perdessem importantes dimensões e conquistas que cercaram os debates nos anos 80. Conforme explicita Freitas (2002, p.141):

A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho pela categoria da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou de centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução e do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral.

De outro lado, para além dos retrocessos ocorridos na década de 1990, marcando o aprofundamento do neoliberalismo, a autora chamou atenção, também, para o fato de a educação e a formação de professores terem ganhado importância estratégica na realização das reformas educativas, notadamente a partir do início do governo Fernando Henrique Cardoso. Em publicação posterior, Freitas (2003) questionou, também, acerca de quais configurações tomariam as políticas de educação no governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva que, então, assumia, explicitando claramente sua preocupação com as linhas a serem adotadas pelo novo governo e se elas representariam um rompimento com a lógica neoliberal.

A constatação da pesquisadora, ao analisar as políticas no campo da formação dos profissionais da educação, foi de que estas estavam se configurando como o retorno às concepções neoliberais e pragmatistas da década de 1970. Só que em outro patamar, mais avançado, tendo como eixo central não mais a qualificação do emprego, que Kuenzer (2003) chamou de qualificação profissional, mas a qualificação do indivíduo.

A este cenário, L. Freitas (2002) chamou de neotecnicismo, o qual implica uma mudança no padrão de exploração da classe trabalhadora em escala mundial. Dito isto, não podemos pensar que essa exigência não atingiu também o professor. O novo trabalhador que se configura necessita de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, que não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho. Neste caso, a escola passa a ser o espaço para essa aprendizagem e preparar rapidamente o professor para dar conta desta demanda é o grande propósito das novas políticas que se impõem. Esse preparo, no entanto, está no centro de uma contradição já histórica: explorar ou educar. De acordo com L. Freitas (2002, p. 93):

O pensamento progressista já examinou esta contradição e demonstrou como o capital escamoteia a formação do trabalhador, na medida em que educá-lo é permitir que se torne cidadão consciente das contradições do próprio sistema capitalista. Tal consciência abre a possibilidade de que o trabalhador envolva-se na negação do capitalismo, à medida que percebe sua condição de exploração. No entanto, para explorar o trabalhador, o capital necessita educá-lo um mínimo que seja. [...] O capital sempre procurou sonegar instrução. No entanto, o novo padrão de exploração com uso de tecnologia sofisticada – que altera a composição orgânica do capital pela complexificação e valorização do capital fixo – exige que a “torneira da instrução” seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção.

Freitas (2003, p. 1098) analisou algumas proposições feitas pelas novas políticas, a partir da aprovação da LDB/96, que deixaram transparecer um movimento “contraditório de *profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente*”, demonstrando que há uma política para a instrução, mas que, da forma como foram institucionalizadas, não abrem satisfatoriamente as “torneiras da instrução”. Senão vejamos:

a) manutenção da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em nível médio;

b) flexibilização da formação ao instituir a possibilidade da formação pedagógica para qualquer bacharel (Res. 02/CNE/CP/1997);

c) recuperação da formação em serviço (fortemente trabalhada na década de 1960) e do aproveitamento de estudos, enfatizando as práticas e a experiência como elemento definidor da qualidade na educação;

d) institucionalização dos ISE, como espaço preferencial para a formação de professores;

e) regulamentação da certificação de professores como mecanismo de avaliação e premiação dos professores;

d) retirada dos cursos de licenciatura das faculdades e centros de educação.

Como já mostramos em outros momentos desta construção, as políticas aqui discutidas não se configuram em fatos isolados. Antes, pelo contrário, elas constituem parte de um movimento mais amplo que vem influenciando a implementação das reformas educativas, recomendadas nos documentos do Banco Mundial, das quais o Brasil tem sido um fiel cumpridor.

O grande esforço que entidades como ANFOPE, ANPED, ANPAE e FORUMDIR fazem desde 1997<sup>57</sup>, quando se discutiam as diretrizes da Pedagogia no âmbito da formação dos profissionais da educação - o que implicava no envolvimento de todos os cursos de licenciatura e, também do curso Pedagogia - era em busca da superação da dicotomia entre a formação do bacharel (entendido como formação do educador/cientista da educação) e do licenciado (espaço da formação de professores). Essa dicotomia está inerente à Minuta de Resolução das diretrizes para a formação de professores da educação básica. Freitas (2003).

São as conseqüências de medidas tomadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, no campo da formação de professores, que estamos analisando em nossa investigação. Ao elegermos como parâmetro três cursos de licenciatura (Pedagogia, História e Matemática), o fazemos no sentido de melhor compreender como estas políticas têm implicado em suas constituições e quais as tensões e os limites expressos nas diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente. O objetivo é buscar compreender os desdobramentos que essas tensões e limites causaram nos projetos das licenciaturas da URI.

## 6.2 O Curso de Pedagogia

A compreensão do atual momento do Curso de Pedagogia exige que direcionemos, inicialmente, nosso olhar para a década de 1980, no qual as discussões sobre a formação do

---

<sup>57</sup> No campo da formação de profissionais da educação o MEC/Inep publicou em 2006 o Volume 10 da Série Estado do Conhecimento, que consiste em um detalhado relatório de pesquisa organizada e coordenada por Iria Brzezinski e realizada por representantes de três Grupos de Trabalho da ANPED, onde podemos encontrar o resumo de 742 teses de doutorado e dissertações de mestrado, desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação e que se inserem na temática *Estado do Conhecimento Sobre a Formação de Profissionais da Educação*. Este relatório nos dá uma amostra do volume de pesquisas desenvolvidas no Brasil (entre 1997-2002) tratando do tema.

professor surgem exatamente no contexto do debate sobre o Curso de Pedagogia. Esta foi uma década decisiva em termos de construção da identidade da Pedagogia. Na pauta do momento estava a definição do papel do pedagogo, a partir de, pelo menos, duas questões principais: a) de que caberia ao educador o poder de decidir e reorganizar o trabalho pedagógico, no sentido da necessidade de reorientação política da organização escolar, a partir da perspectiva que contempla a luta pela gestão coletiva da escola; b) que o educador teria o poder de levar para o interior da sala de aula as grandes questões do cotidiano da classe trabalhadora, já que sem a efetiva participação do povo a escola não poderia contribuir, efetivamente, para as necessárias mudanças sociais (RASIA, 1981). Neste momento, o autor defendia a importância de se discutir em sala de aula o cotidiano do trabalhador, tendo no senso comum o ponto de partida de uma pedagogia contra-hegemônica.

O que parece realmente importante, para o Curso de Pedagogia no contexto de época, é a possibilidade de buscar alternativas para a dicotomia entre o pedagogo que se prestava ao papel de fiscalizador (o pedagogo especialista) e o educador, cuja função é, dentre outras, a denúncia da cultura burguesa. O modo como o pedagogo vinha atuando na sua função de especialista fazia com que, apesar da gestão da escola ser exercida por ele, ter nada ou quase nada de pedagógica. “Seu conteúdo pedagógico explicita-se somente enquanto a direção, enquanto administração das condições de reprodução do trabalhador parcelado submetido ao capital” (RASIA, 1981, p.23).

Chaves (1981) e Saviani (2007c), ao apresentar o histórico do curso de Pedagogia, mostram as regulamentações que esta havia sofrido nos anos de 1939, 1962 e 1969. A primeira regulamentação se deu através do Decreto-lei n°. 1190, de 04 de abril de 1939. Este Decreto criou o famoso esquema 3 + 1 através do qual, após três anos de curso, se obtinha o título de Bacharel e, se cursado mais um ano do chamado “Curso de Didática”, o Bacharel poderia acrescentar a esse título o diploma de Licenciatura (isso valia também para a Pedagogia, que poderia atuar em Escolas Normais). O currículo pleno, estipulado para o curso de Pedagogia, esteve em vigência durante vinte e três anos, só vindo a ser reformulado com a aprovação da LDB n° 4024/61.

O Curso de Didática compreendia uma série de conhecimentos (que correspondem ao que hoje entendemos por conhecimentos pedagógicos adquiridos a partir de um rol de disciplinas pedagógicas<sup>58</sup> - eram elas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia

---

<sup>58</sup> As disciplinas pedagógicas, como as entendemos, são aquelas que contribuem, no interior dos cursos de licenciatura para uma leitura científica a partir do ponto de vista pedagógico, isto é, do ponto de vista que propõe colocar a ciência a serviço da transformação humana e social.



Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação).

De acordo com Saviani (2007c, p.118):

Ao instituir o currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculados aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação, o modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar.

Nesse sentido, ao supor que já estava definido um perfil profissional para o pedagogo, concebeu um currículo que formava o técnico em educação – através do bacharelado em Pedagogia, e o professor, através do curso de Didática. Questões fundamentais “Quais seriam as funções técnicas do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? Que matérias poderia lecionar o licenciado em Pedagogia?” (Id) parecem não ter sido discutidas.

Saviani ainda chama atenção para o fato de as disciplinas inerentes aos currículos dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras, estarem presentes nos currículos das escolas secundárias, o que assegurava que a formação dos professores, para essas disciplinas, se daria nos cursos correspondentes. Já no caso da Pedagogia, as disciplinas cursadas figuravam escassamente nos currículos das escolas normais, uma vez que a “a Lei Orgânica do Ensino Normal dispôs um currículo em que predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional” (Id., p.118). A mesma lei também determinava que, para atuar no Curso Normal, bastava o diploma de ensino superior. “Como uma espécie de prêmio de consolação, foi dado aos licenciados em Pedagogia o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática nos cursos de nível médio” (Id., p.118). Esta regulamentação prevaleceu até a aprovação da LDB No. 4024/61.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, o então Conselho Federal de Educação entendeu necessário estipular “currículos mínimos”, regulamentados pelo Parecer 251/CFE/62, de autoria do professor Valnir Chagas, para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. O Parecer se constituiu em meio a tentativas de extinção do curso sob o argumento de que a Pedagogia era muito controversa, não tinha um conteúdo próprio, além de outros entendimentos de parte dos defensores da extinção. Esta posição tomava por base modelos de experiências de outros países, que defendiam a extinção das Escolas Normais, o

que levaria a formação do professor primário para o ensino superior (mas não na Pedagogia) e dos técnicos em educação para cursos posteriores de pós-graduação<sup>59</sup>.

O Conselheiro, no entanto, considerou que a possibilidade de extinção do Curso de Pedagogia deveria ser transferido para um momento posterior e justificou, ainda que em caráter provisório, a sua manutenção naquele início dos anos de 1960, mantendo sua estrutura e operando nela pequenas modificações. Em seu parecer dizia textualmente:

[...] se por um lado, enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê ou mesmo encaminha a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha a fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e Prática da escola primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior. (Parecer 251/62/CFE, apud, CHAVES, 1981, p.50).

Dessa forma, a partir do Parecer 251/62, para a Pedagogia, ficaram mantidas a Licenciatura e o Bacharelado. Além disso, através do Parecer 292/62 relatado pelo mesmo conselheiro, ficam regulamentadas as Matérias Pedagógicas para a Licenciatura e, neste contexto, houve uma tentativa de abolir o esquema 3 + 1, “instituído-se o princípio da concomitância do ensino, do conteúdo e do método” (CHAVES, 1981, p.50). Também foi estipulado o tempo de duração de quatro anos tanto para a Licenciatura, assim como para o Bacharelado.

A Reforma Universitária de 1968, instituída pela Lei nº 5540/68, de 28 de novembro de 1968, aprovou uma nova regulamentação para o Curso de Pedagogia, através do Parecer 252/69, do qual resultou a Resolução nº 02/69, não se constituindo em fato isolado, mas fazendo parte de um contexto mais amplo em que uma reformulação geral dos currículos mínimos fora desencadeada. Outra vez Valnir Chagas é o relator do Parecer. Conforme mostra Chaves (1981), a Lei nº 5540/68 procurou eliminar a “fluidez” que se originara na legislação anterior ao dispor, em seu artigo 30, que:

a formação de professores para o ensino de 2º. Grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares far-se-á em nível superior. (Lei No.5540/68).

---

<sup>59</sup> É interessante observar que esse mesmo assunto esteve presente na discussão das diretrizes para o curso de Pedagogia, quando um grupo de professores, dentre eles conselheiros do CNE entendiam que a pedagogia não deveria formar o professor defendendo a idéia de que a formação do professor para a Educação Infantil e os Anos Iniciais da escolarização se dessem em curso superior, mas não em cursos de pedagogia (como Libâneo e Pimenta [1999], por exemplo).

Em função desta determinação legal, o Curso de Pedagogia deveria formar especialistas, através de habilitações que correspondessem às especialidades previstas em lei bem como

[...] através de outras especialidades que o Conselho Federal de Educação julgasse necessária ao desenvolvimento nacional [...] Portanto, sem prejuízo de outras habilitações que pudessem vir a ser criadas, seja por iniciativa do próprio Conselho, seja por iniciativa das Instituições de Ensino Superior, foram regulamentadas as seguintes habilitações para o Curso de Pedagogia através do Parecer 252/69: 1 – Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; 2 – Orientação Educacional; 3 – Administração Escolar; 4 – Supervisão Escolar e 5 – Inspeção Escolar. (CHAVES, 1981, p.52).

Uma vez que o Conselheiro argumentou em seu Parecer que a profissão correspondente ao setor de educação “é uma e só e, por natureza, não só admite como exige ‘modalidades’ diferentes de capacitação a partir de uma base comum (BRASIL/CFE, 1969), o relator concluiu que não há razão para se instituir mais de um curso” (Apud, SAVIANI, 2007c, p.120). Deste modo, a *base comum* foi composta pelas seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. A *parte diversificada* contemplou as seguintes habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. Importante lembrar que essa regulamentação para o curso de Pedagogia permaneceu em vigor até o advento da aprovação da nova LDB 9394/96.

Detalhe importante apresentado por Chaves (1981) foi o fato de que, para a habilitação conhecida também como habilitação “Magistério”, foi atribuída a função de formar, ainda que como um “subproduto”, o professor primário. De acordo com o autor, tanto do ponto de vista legal, quanto do técnico, o professor do futuro professor primário pode também ser professor primário. Encontramos aqui o nascedouro da constituição atual do curso de Pedagogia, que tem sua base na docência, até porque o Parecer 252/69 também aboliu a distinção entre o Bacharel e o Licenciado em Pedagogia. Assim, o título único a ser recebido era o de Licenciado para qualquer uma das habilitações, sob o argumento de que: “os portadores do diploma de pedagogia, em princípio, sempre devam ser professores do ensino normal”. (Id., p.54). Assim, o portador do diploma de Pedagogia passava a ter o direito de atuar nas habilitações específicas, no magistério do ensino normal e no magistério da escola primária.

O que vai ficando claro, ao podermos retomar o curso histórico, é a trajetória de luta pela construção da identidade do curso, desencadeada pelo empenho dos educadores que, não

poucas vezes tiveram que enfrentar seus próprios colegas. Tal fato continua ocorrendo e, particularmente, vivenciamos com maior discernimento por ocasião da aprovação das diretrizes do Curso de Pedagogia, homologadas pela Resolução CNE/CP/01/2006, de 15 de maio de 2006.

Scheibe (2007, p. 44) refaz a trajetória do Curso de Pedagogia, pontuando que as mudanças curriculares advindas das diretrizes fazem parte de uma “ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil.” Nesse sentido, de acordo com o que rezam as atuais diretrizes curriculares para o curso, ele destina-se à formação do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ainda, e de forma complementar, também se destina para o desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar às atividades de organização e gestão educacionais e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

Para se chegar a esta proposta de curso, houve todo um percurso em que os embates foram muitos, especialmente no que diz respeito à identidade do curso de Pedagogia. Tais embates não se encerraram com a aprovação das Diretrizes, mas, pelo contrário, permanecem vivos nos diferentes fóruns de discussão sobre a formação do pedagogo.

Após a aprovação da LDB n° 9394/96, em dezembro de 1996, a Sesu/MEC (Secretaria de ensino Superior do Ministério da Educação), através do Edital n° 4, de 4 de dezembro de 1997, desencadeou um processo de mudança curricular, solicitando às IES (Instituições de Ensino Superior) o envio de propostas para a elaboração das diretrizes para os cursos de graduação. Este Edital provocou nas Instituições um verdadeiro processo de reflexão, envolvendo os cursos que estavam trabalhando e sobre as futuras orientações que eles sofreriam. Conforme consta no Edital:

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade. (Edital No. 4/97, apud, Scheibe, 2007, p.45).

As orientações propostas pela Sesu apontavam como princípios orientadores na reformulação curricular alguns indicadores tais como: “flexibilidade curricular; dinamicidade

do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais” (SCHEIBE, 2007, p.45). O que parece estar posto nas intencionalidades deste Edital é a idéia de flexibilidade das estruturas dos cursos de graduação, como bem observou a autora.

No seio destas orientações, a Comissão de Especialistas em Pedagogia também recebeu esta incumbência, numa situação que era, no mínimo, controversa, já que desde a década de 1990, grande parte das Instituições já proporcionava a formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais da Escolarização. Isso contradizia a legislação sobre a atribuição do Curso a Habilitação para o Magistério do Ensino Médio – Modalidade Normal, e a formação dos especialistas em educação, aí compreendidos os diretores de escola, os orientadores educacionais, os supervisores escolares e os inspetores de ensino.

Num aparente ou intencional descaso com o que vinham propondo os movimentos pela reformulação dos cursos de Pedagogia - a partir do qual restou estabelecida que a docência seria a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação - a LDB/96 traz em sua configuração (Art. 63) a figura dos Institutos Superiores de Educação. Esses Institutos seriam espaços preferenciais para a formação dos profissionais para a educação básica, inclusive o normal superior, cuja finalidade era a formação do professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Era evidente a intenção de criação dos Institutos para retirar do âmbito da Universidade a formação docente de modo a poder fazê-la de forma mais rápida, desvinculada da pesquisa e com uma proposta que priorizava a prática em detrimento da teoria. Além disso, o Normal Superior estava impondo-se como o novo *locus* de formação docente, o que para o grupo contrário à docência, como base da formação no Curso de Pedagogia, era importante já que à Pedagogia caberia formar o especialista. Esses embates, que envolveram declaradas disputas entre distintas concepções a respeito da identidade e organização do curso, levaram dez anos para serem definidos, quando, finalmente em 2006, foram aprovadas as diretrizes para o Curso de Pedagogia.

Saviani (2007c) nos propõe refletir sobre o problema causado pelo encaminhamento que se deu ao Curso de Pedagogia o qual parece residir numa concepção que subordina a educação à lógica do mercado. Diante do que já apresentamos em capítulos anteriores, não podemos negar que haja lógica nesta afirmativa. Ao que tudo indica, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se o mais completamente possível às demandas do mercado de trabalho. “Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida

dominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências do embasamento científico” (Id., p. 121). Saviani vai mais longe, afirmando:

Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados cabendo ao especialista inserir-ser nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade. Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista de educação” que, impulsionada pela “teoria do capital humano” formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante no país a partir do final da década de 1960 permanecendo hegemônica até os dias de hoje. (Id., Ibid).

A idéia acima esclarece a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras “compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas” (Id., Ibid).

#### 6.2.1 As diretrizes para o Curso de Pedagogia: o esboço de uma trajetória

No ano de 1999, a Sesu/MEC nomeou a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta por educadores das universidades brasileiras<sup>60</sup>, a qual concluiu em maio de 1999 uma proposta de diretrizes curriculares para o curso. A base para esta proposta foi aquela advinda das sugestões enviadas pelas Instituições por ocasião do Edital n° 4/1997, além do resultado de um amplo processo de discussão nacional, em que as entidades da área, em especial a ANFOPE, foram ouvidas, contando também com o apoio da ANPED, FORUMUNDIR, ANPAE E CEDES. Scheibe (2007, p. 48) descreve que:

A visão então predominante para a organização do curso foi incorporada na proposta apresentada. Entendeu a Comissão que tal visão não representava simplesmente um senso comum a respeito do tema, mas sim o acúmulo das discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos educadores que ocorria desde o início da década de 80.

O processo de mobilização iniciado em 1980 com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, tinha o objetivo de mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do curso de Pedagogia, em debate desde 1975. A discussão se deu a partir dos

---

<sup>60</sup> Professores que compuseram a Comissão de Especialistas: Celestino Alves da Silva – Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília, Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Márcia Ângela Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Tizuko Morchida Kishimoto – Universidade de São Paulo – USP e Zélia Mileo Pavão – Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR.

Pareceres 67 e 68/75 e 70 e 71/76, relatados no Conselho Federal de Educação por Valnir Chagas, apontando um novo sistema de formação de professores. De acordo com os Documentos Finais da ANFOPE, datados dos anos de 1992, 1994, 1996:

O impulso inicial desta articulação remonta, na verdade, a 1975 quando o Conselho Federal de Educação propõe os pareceres 67 e 68/75 e 70/71 de 1976 de autoria do Prof. Valnir Chagas, tendo estes documentos como indicação geral a de formar o especialista no professor. Dois anos depois, são sustados pelo MEC, que abre um debate de âmbito nacional sobre a reformulação do curso de Pedagogia. (ANFOPE, Documentos Finais, 1992, 1994, 1996).

De outro lado, como bem esclarece Scheibe (2007), o governo, através do MEC e do CFE, dão o impulso inicial para a criação do Comitê, visando colocar os Pareceres em discussão. No ano de 1983, o Comitê transformou-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE, a qual deu continuidade à mobilização dos educadores em encontros nacionais, porém mantendo um distanciamento maior em relação aos órgãos oficiais.

O primeiro encontro nacional da CONARCFE trouxe à tona a discussão da base comum nacional para a formação dos profissionais da educação no país. Durante o quinto encontro da Comissão, em 1990, nasceu a ANFOPE, que permanece até hoje e que continuou o processo já desencadeado para discussão da formação de professores, organizando-se também em setores regionais no país. (ANFOPE, 2000, Apud, SCHEIBE, 2007). A partir deste ano, nos demais encontros promovidos pela ANFOPE, tornou-se relevante a discussão envolvendo a base comum nacional. Conforme Scheibe (2007, p.49):

[...] enfatizando-se cada vez mais também a importância de inserir a temática da formação do educador em uma política global, que contemplasse desde a sua formação básica até as condições de trabalho e formação continuada. Da mesma forma, nos encontros e nos documentos dessa associação, foi especialmente destacada a necessidade de superar a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação e prática dos educadores, o que deu mais força ao princípio da docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico (ANFOPE, 1998, apud SCHEIBE, 2007, p.49).

Saviani ressalta a importância de se ter mantido vivo o debate e a articulação entre os educadores para:

[...] articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e para buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da

solução do problema. Em termos concretos emergiram do movimento duas idéias-força. A primeira foi a de que a docência é o eixo sobre o qual se apóia a formação do educador. [...] A segunda idéia se expressou na base comum nacional. (SAVIANI, 2007c, p.123).

A par dessas questões, dois fatores, especialmente, contribuíram com a proposta construída pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Uma delas foram as indicações apresentadas pelas universidades em atendimento ao Edital da Sesu No. 4/1997, mostrando ampla aceitação dos princípios acima descritos para a formação dos pedagogos, tendo em vista que a maioria das Universidades já adotava, em substituição à formação de especialistas em administração, planejamento, inspeção e supervisão, a preparação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização. De outra parte, conforme explicitou Saviani (2005), pesou bastante o contexto de descaracterização do modelo de Escola Normal, que teve seu início após a aprovação da LDB nº 5692/71. Scheibe (2007, p. 49), ainda reforça que:

A proposta para o Curso de Pedagogia, apresentada pela CEEP em maio de 1999, após levantamento realizado junto às instituições de ensino superior do país e às entidades educacionais discutiam a reformulação dos cursos de formação, contemplou a tendência que já se delineava experimentalmente em muitos cursos. Cabe salientar, todavia, que os princípios básicos definidos pelo movimento dos educadores e que foram incorporados pela proposta, não se restringiam apenas aos que poderiam estruturar um Curso de Pedagogia, mas serviam como fundamento para outras situações de formação de profissionais da educação.

O texto acima dá conta de que os Especialistas convocados para pensar as Diretrizes para o Curso de Pedagogia tinham um entendimento muito maior sobre a formação docente, não tendo uma preocupação restrita com ele, mas com as licenciaturas num sentido geral. A idéia era diminuir as lacunas promovidas pelos currículos criados no modelo três mais um, cujo enfoque muito mais refletia um bacharelado que uma licenciatura. A autora reforça ainda:

Ao ser iniciado o processo de discussão das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, em 1997, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, envidou esforços na Sesu e no Conselho Nacional de Educação para que fosse levada em conta a discussão nacional a respeito da base comum nacional e, a partir daí, se estabelecessem critérios unificadores para desencadear o debate sobre as diretrizes específicas para os diversos cursos que formam os profissionais da educação. Essa reivindicação, no entanto, não foi atendida. (Id. p. 49-50).

Para entendermos porque essa reivindicação não foi atendida, temos que voltar ao Art. 63 da LDB/96, que criou a figura dos Institutos Superiores de Educação, destinando aos



Cursos Normal Superior e à formação do professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização. A resistência tanto da Sesu quanto da Secretaria de Ensino Fundamental para o não encaminhamento das proposições ao CNE deveu-se ao fato de estarem aguardando a regulamentação do Normal Superior. Scheibe esclarece que, mesmo com esta resistência, as entidades se mobilizaram e a proposta foi enviada ao CNE juntamente com um conjunto de assinaturas que solicitava sua apreciação. No entanto, este esforço também não resultou em uma efetiva discussão e deliberação pelo Conselho.

Para compensar o descaso do CNE, a comunidade acadêmica recebeu muito bem a proposta. Conforme Silva (2003, apud SCHEIBE, 2007, p.50), dois são os motivos pelos quais a proposta é bem aceita pela comunidade acadêmica: “o primeiro, por ter adotado os princípios construídos ao longo do movimento dos educadores [...], o segundo por contemplar tendências em conflito no que diz respeito às funções do Curso de Pedagogia e ao papel do pedagogo.”

No que se refere à base comum nacional, esta deveria ser, como bem a definiu Saviani (2007c, p.123), muito mais um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país do que um conjunto fechado de disciplinas que comporiam a parte comum ou diversificada dos currículos. Expressa, ainda, o autor: “Seu conteúdo, entretanto, não poderia ser fixado por um intelectual de destaque, por um órgão de governo e nem mesmo por decisão de uma eventual assembléia de educadores. Deveria fluir das análises, debates [...]”.

No VIII Encontro Nacional da ANFOPE, ocorrido em Belo Horizonte, em 1996, a questão da Base Comum Nacional foi amplamente debatida, merecendo lugar de destaque no Documento Final. Dentre as idéias que trouxemos como sendo muito significativas estão:

A multiplicidade de estudos indicava, portanto, que a questão central da base comum nacional consistia na abertura de possibilidade de construção de novas configurações curriculares, tendo como espinha dorsal a unidade entre teoria e prática que passou a constituir-se um eixo curricular [...] Entre as diversas sugestões de eixos curriculares advindas das próprias experiências curriculares que se desenvolviam, podem ser citados as seguintes: trabalho, teoria e prática, compromisso social, gestão democrática e interdisciplinaridade. Um outro eixo que vem sendo amplamente discutido pela ANFOPE é a avaliação, que poderá abranger desde a avaliação das políticas educacionais, a avaliação institucional até a avaliação de desempenho de aluno. É importante destacar que o processo de construção escolhido pelo movimento nacional para discutir, debater e propor a base comum nacional para as reformulações curriculares é bastante diverso do adotado pela atual gestão do MEC que

tomou a decisão de elaborar Parâmetros Curriculares Nacionais para a Escola Fundamental. Essa iniciativa, sem dúvida, não garantiu a participação ampla dos educadores interessados na questão, tampouco partiu das experiências existentes no país (ANFOPE, 1996).

As discussões promovidas pela ANFOPE, com o apoio de outras entidades, resultaram na aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006.

Esse processo de discussão das Diretrizes que, como dissemos, resultou numa proposta apresentada em 1999 pelo grupo de especialistas de Pedagogia, propunha o seguinte perfil para o egresso e as seguintes áreas de atuação profissional:

1.1 Perfil comum do pedagogo: Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.

1.2 Áreas de atuação profissional: docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica de nível médio. O pedagogo poderá atuar, ainda: - na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares, - na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional, - nas áreas emergentes do campo educacional. (Texto Final da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, maio de 1999).

A proposição em tela está no bojo das Diretrizes para o Curso de Pedagogia aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que, no seu artigo 2º já fica bem explicitado:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Resolução CNE/CP/Nº. 1/2006).

O mesmo artigo refere-se, ainda, à compreensão de docência entendida como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia [...]”. Ainda, a essa formação docente, insere-se a reflexão crítica e a investigação que se farão por meio de estudos que envolvem teoria e prática. O Artigo 3º explicita as informações e habilidades com as quais o aluno de Pedagogia trabalhará a partir de uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada durante o exercício da profissão. Mas é no Artigo 4º, composto de parágrafo único e três

incisos, que parece estar mais especificamente colocado o campo de atuação do pedagogo, senão vejamos:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Resolução CNE/CP/No. 1/2006).

O Artigo 4º é complementado pelo Artigo 5º, no qual fica estabelecido, em alguns dos seus dezesseis incisos, que o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a atuar na gestão das instituições e na realização de pesquisas que possam ser revertidas em conhecimentos, conforme podemos constatar a seguir:

XII – participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (Id.).

As Diretrizes também propõem que o Curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade cultural e a autonomia pedagógica das Instituições, seja constituído de um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional e um núcleo de estudos integradores, com o propósito de proporcionar o enriquecimento curricular.

No que diz respeito à carga horária proposta para o curso, duas novidades se colocam em relação às Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. A primeira delas é em relação à carga horária total do curso prevista nas Diretrizes para formação de professores, em um mínimo de 2800 horas que, para a Pedagogia, passa a ser de 3200 horas; a outra, que ao ser aprovada causou e ainda está causando grande polêmica no país, é quanto ao

tempo destinado às práticas e aos estágios que, na Resolução 02/CNE/CP/2002, ficou estabelecido em 800 horas, sendo 400 horas de práticas de ensino como componente curricular, e 400 horas de estágio supervisionado, enquanto que nas Diretrizes para a Pedagogia, o inciso II, do Artigo 7º, propõe 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado.

A inovação maior parecer ter ficado por conta do modo como foi pensada a integralização do curso (Artigo 8º), permitindo o atendimento às diversidades, já que, para além das tradicionais disciplinas da matriz curricular, o acadêmico poderá também participar e programar seminários e atividades de cunho teórico. A finalidade dessas diversidades é aprofundar estudos e fundamentar a prática pedagógica, permitindo situar processos de aprender e ensinar, historicamente e em diferentes realidades sócio-culturais e institucionais, orientação e apoio a estudantes e gestão e avaliação de projetos educacionais de instituições e de políticas públicas de educação. A prática poderá ser desenvolvida através da docência e da gestão educacional, com o intuito de possibilitar aos licenciados a observação, o acompanhamento, a participação no planejamento, execução e avaliação de aprendizagens, tanto do ensino quanto de projetos pedagógicos, em escolas ou outros espaços educativos.

Desse modo, as Diretrizes deixam transparecer uma certa fluidez, especialmente quando da proposição das atividades complementares que envolvem desde atividades de monitoria, iniciação científica e extensão, orientadas por docentes do curso, até seminários, eventos científico-culturais e estudos curriculares. A finalidade é proporcionar vivências em modalidades e experiências como “a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não escolares, públicas e privadas” (Resolução CNE/CP/1/2006, p. 5).

Ao refletir sobre o tema, Saviani (2007c) chama atenção para o paradoxo apresentado pelas Diretrizes da Pedagogia, ressaltando o longo período que levaram para serem aprovadas (praticamente dez anos depois da aprovação da LDB/96), num tempo muito posterior ao da aprovação das Diretrizes para outras áreas. Mostra, ainda, que as Diretrizes apresentam ambigüidades desde sua primeira versão quando houve uma exclusão deliberada formação dos chamados especialistas em educação. Afirma o autor:

[...] o espírito que presidiu à elaboração das diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na Educação Infantil, e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em

outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (SAVIANI, 2007, p. 125-126).

A partir dessa constatação ele questiona: de que forma as instituições irão organizar seus cursos? Quais as diretrizes a serem seguidas? Que orientações o CNE estabelece como substrato em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso?

O que parece definido no texto das Diretrizes, conforme nos coloca ainda Saviani, é que ele é impregnado pelo espírito dos novos paradigmas que tem ganhado lugar na cultura contemporânea como um todo e na educação particularmente. Assim, estamos diante de um paradoxo:

As novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico, pluralidade de visões de mundo [...]. (Id., p.127).

Diante disso, as questões por ele propostas não podem ser satisfatoriamente respondidas, já que a orientação quanto a um possível substrato comum em âmbito nacional que possa dar uma unidade ao curso não está claramente identificado nas diretrizes, reforça o autor.

Saviani (2007c) reflete, ainda, acerca dos motivos pelos quais as diretrizes resultaram neste formato. Em análise histórica, questiona se o movimento dos educadores desencadeado na década de 1980 não teria sido capaz de concentrar atenções em questões essenciais relativas à formação do educador, de modo geral e do pedagogo em particular, voltando sua preocupação mais à organização curricular do curso, o que poderia ter dificultado uma análise dos aspectos mais substantivos, tanto no que se refere ao significado e ao conteúdo da pedagogia como também à base sobre a qual o curso deveria ser estruturado. Conclui, entretanto, que não repousa aí a resposta. Conforme afirma, as Diretrizes aprovadas têm em si muito das características do CNE, enquanto órgão que reflete a visão dominante, e que as relações amistosas existentes entre os Conselheiros, as quais induzem conciliação, possibilitaram a construção das diretrizes com “ampla margem de fluidez, em nome de se conceder às instituições flexibilidade e criatividade na organização dos currículos [...]”. (Id., p.128). Isto posto, recomenda o autor:

Feita essa constatação, não nos resta outro caminho senão diante do fato consumado, procurar tirar proveito da fluidez, exercitando a flexibilidade e criatividade

apregoadas. Assim procedendo, poderemos, para além das diretrizes aprovadas, concentrar as atividades do Curso de Pedagogia nos aspectos essenciais, acolhendo os alunos e os colocando num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual que os incite ao estudo aprofundado dos clássicos da pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior. (Id., p.128).

A idéia da flexibilidade da estrutura dos cursos também é apontada por Scheibe (2007, p.45) ao expressar que, dentre as orientações gerais contidas no documento das Diretrizes, é possível compreender que os princípios orientadores adotados na reestruturação curricular, foram: “flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais”. Esse foi o fundamento com que foram construídas as diretrizes pelos especialistas convocados e orientados pelo CNE.

Não se pode negar a presença de contradições nas Diretrizes, como a apontada por Kuenzer e Rodrigues (2006, apud, SCHEIBE, 2007, p.60), de ter a prática da docência como base pode nos conduzir ao risco de estarmos constituindo uma expressão da epistemologia da prática. Olhando através das lentes da contradição, tendo sempre como foco a proposição do movimento dos profissionais da educação que lutaram pela docência como base, cabe, no dizer de Scheibe, enfrentar o desafio de construir a prática a partir de uma sólida base teórica.

O grande desafio que precisa ser enfrentado para que esta prática venha se constituir, nos projetos pedagógicos de curso, no princípio educativo gramsciano: o desafio é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista. (SCHEIBE, 2007, p. 60).

Por certo, o debate não se encerrou, mas dele restou um grande movimento em prol do Curso de Pedagogia que envolveu, por dez anos, todos os educadores. Dadas as controvérsias que pairaram no ar no transcorrer do processo, sabemos que uma etapa se concluiu, o que não significa que a discussão sobre o tema tenha se encerrado. Porém, sejam quais forem as lutas que ainda virão, a aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, representou o resultado de uma construção coletiva que se iniciou na década de 1980, e que teve como marco principal a luta contra o modelo de formação de professores instituído pela reforma educacional dos anos de 1990, cujo contexto inspirador foi o neoliberal.

### 6.3 O Curso de História – um olhar sobre o ensino de História

Ao dissertarmos sobre o Curso de História, não podemos fazê-lo sem nos reportarmos a uma característica que permeia grande parte das atuais licenciaturas que é uma forte identidade com a formação do bacharel em detrimento da formação do docente. Isso se deve, muito provavelmente, a uma tradição constituída legalmente já na Lei n° 5692/71, alterada pela Lei n° 7044/82, na qual desvalorizavam nitidamente a docência. Isso porque admitiam, como formação do professor para atuar no ensino de primeiro grau – 1ª a 8ª séries (hoje Educação Básica), habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de primeiro grau e obtida em curso de curta duração, ou ainda, mediante os chamados estudos adicionais. Assim, o professor que havia cursado licenciatura de curta duração poderia atuar até a 2ª série do ensino de segundo grau (atualmente, Ensino Médio).

A literatura da área nos dá ciência de que esta formação tinha um viés bastante técnico, formando o historiador, o pesquisador e não propriamente o professor. A idéia de docência se institui quando se implementa o famoso esquema três mais um (3+1), momento em que o professor, depois de três anos de estudos em sua área específica, fazia um ano do curso de Didática e, então, estava apto a ser professor. Já é sabido por todos nós onde esta formação desarticulada entre teoria e prática acabou por levar a formação dos docentes, ou seja, foi a maneira de declarar abertamente que teoria e prática não poderiam conviver num mesmo espaço, já que, por um lado, o pesquisador não tem necessidade de conhecer a realidade escolar e por outro, ao conhecê-la ela vem descontextualizada do *constructo* teórico como um apêndice à formação.

O ensino fragmentado se estabeleceu definitivamente diante desta lógica de formação docente. Ademais, este formato conduziu a impossibilidade de construção de uma identidade profissional e deixava claro o desprestígio do magistério, já que privilegiava a formação para o conhecimento específico, sem a proposição de um diálogo concreto com a prática pedagógica das escolas e com as demais áreas do conhecimento necessárias e importantes para a formação de um professor. Assim era melhor ser historiador do que professor de História.

O Caderno Cedes, publicado em 1984, traz um artigo escrito por Déa Ribeiro Fenelon (professora da UNICAMP e presidente da ANPUH<sup>61</sup> à época), no qual discute a questão dos

---

<sup>61</sup> ANPHU – Associação Nacional de História

Estudos Sociais. Inicia fazendo uma reflexão sobre as licenciaturas curtas e afirmando “[...] só causaram malefícios à formação do professor [...]” (FENELON, 1984, p.110). Essa colocação se dá no bojo da discussão pelo retorno à formação em História, Geografia, Sociologia e Filosofia e não mais em Estudos Sociais. O que a autora muito bem pondera é que o momento exigia muito mais do que o simples retorno ao passado. Segundo ela, o que deveria perpassar a discussão em tela naquele tempo era uma profunda compreensão das implicações que a alteração anterior (a criação dos Estudos Sociais) havia causado à formação.

Nesse sentido, recordou que Chauí (s/d) já havia postulado que o profissional que interessava formar neste período, fruto dessas reformas, era o profissional dócil, “dócil às empresas porque é mão-de-obra farta e barata, quase desqualificada, dócil ao Estado, pois sua formação precária e estreita e as péssimas condições de sobrevivência não lhe permitem assumir uma atitude reflexiva frente à sociedade e ao conhecimento” (CHAUI, s/d, apud, FENELON, 1984, p. 14).

Partindo dessas constatações e descrições, a autora propõe retomar a histórica trajetória de lutas, compostas em períodos nos quais se travaram batalhas contra as tentativas de anulação do potencial crítico e criativo das Universidades. É em meio a esta realidade que as primeiras medidas governamentais para a criação de Estudos Sociais (entre 1964/1966) surgem no contexto das licenciaturas para a formação geral. Neste momento, a primazia da Universidade era discutir a Reforma Universitária proposta pelo MEC e concretizada pela Lei no. 5.540/68. Em função disso, temas como a tecnicização do ensino, os problemas acarretados pela formação geral, a produção científica da Universidade submetida à ideologia do Estado e as necessidades imediatas do mercado de trabalho, os acordos MEC/USAID, entre outros, tiveram mais espaço do que o debate sobre os Estudos Sociais (FENELON, 1984, p. 15). Ainda, conforme a autora:

Foi esta a discussão que, aliada às questões mais diretamente ligadas à vida política do país, alimentou o quadro de reivindicações da Universidade durante os anos de 1966 a 1969. Se este último ano representa um marco final neste processo, por razões evidentemente alheias ao âmbito acadêmico, assinala igualmente, por outro lado, uma aceleração por parte dos órgãos oficiais do ensino dos estudos e implantação da Reforma Universitária – até então fortemente contestada – e também da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus e dos estudos para implantação das licenciaturas curtas, dos currículos dos cursos de Estudos Sociais, da formação do professor polivalente, etc.

Os anos de exceção vividos pelo país instigaram ainda mais a preocupação com os rumos da Universidade e, conseqüentemente, da formação dos professores, já que a escola configurava-se como um espaço importante na formação ou não das consciências. Nesse



sentido, não podemos deixar de invocar Freire (1989 a, 1989b, 1987) que reiteradamente nos esclareceu ser a educação um ato político e, como tal, pode contribuir com a formação da consciência ingênua ou da consciência crítica. A proposta de educação que se configurava através das reformas estava a propor o desenvolvimento do homem como ser de adaptação e não de transformação. Assim, a educação bancária por ele conceituada sugere uma dicotomia entre homem e mundo, a qual não existe verdadeiramente. “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e como os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. [...] A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada [...]” (FREIRE, 1987, p. 92/93).

Ainda, seguindo um tempo histórico, o ano de 1971 trouxe como resultado dos esforços dos órgãos oficiais a aprovação da Lei nº 5692/71, a qual previa a adoção de Estudos Sociais nos antigos cursos primário e ginásial, mais tarde chamados de primeiro grau. Esse fato acelerou a rápida implantação das Licenciaturas de Estudos Sociais em conformidade com a nova lei – leia-se cursos de curta duração, ampliação do ensino privado e pago. As medidas arbitrárias implicaram a necessidade de mobilização das áreas atingidas por elas, como foi o caso dos licenciados em História, Geografia e Filosofia, que passariam a sofrer a concorrência dos novos especialistas em Estudos Sociais, o que, além de outras coisas, também descaracterizava as Ciências Humanas.

No ano de 1973, as discussões também perpassaram o Fórum de Debates sobre Estudos Sociais ocorrido na USP<sup>62</sup>, desta vez envolvendo não mais iniciativas individualizadas, mas contemplando manifestações mais organizadas que transcenderam o próprio movimento estudantil. Abrangem, também as áreas profissionais e do magistério, como a Associação dos Geógrafos do Brasil, a Associação dos Professores Universitários de História, somente para citar alguns.

Interessante percebermos, nos relatos de Fenelon, o que ocorre a partir desse momento: o foco da luta se modificou, não mais recaindo sobre a disciplina ministrada por professor polivalente ou sobre a área de formação universitária. A luta organizou-se, principalmente em relação a questões mais concretas e imediatas como “a regulamentação da regência de aulas, a regulamentação do registro de diplomas, a possibilidade de realização de concursos públicos para o ingresso no magistério oficial, regidos por critérios que excluíssem os licenciados em História e Geografia [...]” (FENELON, 1984, p.17). O fato reveste-se de importância, pois, ao que parece, perde-se o foco essencial da luta para a busca de garantia de espaço no novo

---

<sup>62</sup> USP - Universidade de São Paulo.

cenário que se desenhava, bem ao gosto das políticas que se impunham, num claro privilégio ao mercado de trabalho em detrimento da formação.

No ano seguinte, 1974, novamente reacende uma campanha contra Estudos Sociais e desta vez com uma nova aliada, a área de Ciências, que havia também sido transformada, pela Resolução nº 30 de julho de 1974, do Conselho Federal de Educação, em Licenciatura Curta. Essas novidades fazem com que o foco do mercado de trabalho não mais seja o principal enfoque das lutas, mas toma fôlego, novamente, um forte questionamento sobre os cursos e sua necessária reformulação. Ao mesmo tempo, algumas universidades públicas acabaram por ceder às pressões oficiais, implantando cursos de Estudos Sociais.

A primeira grande vitória, resultado das lutas estabelecidas, se deu em 1976, quando a Universidade Federal de Minas Gerais, através do seu Conselho de Graduação, recusou-se a implantar em seus currículos Estudos Sociais, contrariando a posição oficial e exprimindo o pensamento dominante na comunidade universitária. Esse fato dá um novo alento ao movimento, pois a implantação dessa proposta nas Universidades já havia dado mostras de seu fracasso, não somente nas instituições públicas, eternas críticas dessa modalidade, como também nas privadas, encarregadas de suprir a maior parte da demanda supostamente existente. Relata a autora: “faculdades fechavam portas, por absoluta falta de interesse nessas licenciaturas, curtas ou plenas” (FENELON, 1984, p.18).

Ainda neste ano de 1976, o Congresso Anual da SBPC<sup>63</sup> manifestou-se oficialmente contrário às licenciaturas de Educação Geral nas várias áreas do conhecimento, “solicitando também o fim da disciplina de Estudos Sociais no 1º e 2º graus, o fim das licenciaturas curtas ou plenas de Estudos Sociais e a participação das instituições universitárias, científicas e profissionais no processo de elaboração das políticas educacionais.” (Id., p. 18). As reivindicações feitas no Congresso da SBPC não resultaram no atendimento do MEC aos pedidos feitos. Pelo contrário, pouco tempo depois, o MEC tentou colocar um fim nesta questão, através da Portaria 790, que colocava em vigor a exigência da Licenciatura em Estudos Sociais para o exercício do magistério de 1º e 2º graus. Tão fortes e contundentes foram as resistências contra a medida autoritária que o Ministério recuou, adiando temporariamente o cumprimento da referida portaria.

De acordo com a autora, já era sabido pelos educadores que essa suspensão temporária duraria enquanto não fosse aprovado um novo currículo para a Licenciatura em Estudos Sociais, incumbência atribuída ao Conselho Federal de Educação, senão vejamos:

---

<sup>63</sup> SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

Foi em consequência dessa atribuição dada ao CFE que o conselheiro Paulo Natanael produziu seu famigerado parecer, em agosto de 1980, propondo a licenciatura em Estudos Sociais, que transformaria os cursos de História e Geografia em um curso unitário de Estudos Sociais, que além da História e da Geografia, forneceria também habilitações em OSPB<sup>64</sup> e Educação Moral e Cívica, todas no mesmo nível. (Id., p. 18).

Como não podia deixar de ser, o referido Parecer causou reações e motivou a ANPUH a desencadear um processo de mobilização de todos os cursos de História do país para uma campanha conjunta, envolvendo manifestações, debates, telegramas, pronunciamentos, contrários ao Parecer. Em resposta, o conselheiro proponente do Parecer retirou o projeto alegando tratar-se de um estudo preliminar.

De 1980 a 1984, data em que a autora produziu este texto que resgata a trajetória histórica dos Estudos Sociais, o fato mais marcante aconteceu em 1981, quando a SESu/MEC<sup>65</sup>, reuniu grupos de consultores de História e Geografia, com o propósito de diagnosticar e avaliar os cursos existentes no Brasil, tentando definir as linhas básicas que diferenciavam licenciatura e bacharelado, especialmente no que dizia respeito aos objetivos a serem alcançados. Após dois anos de atividade, o grupo de especialistas, que contou com a participação das Associações Científicas, trouxe, como posição unânime, a proposta de extinção dos cursos de Estudos Sociais em todos os níveis de ensino. Da mesma forma que fizeram os consultores, o XII Congresso Nacional de Professores de História, ocorrido em Salvador, também aprovou por unanimidade a Moção que citamos na íntegra:

- a) pela extinção das licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais e suas habilitações no ensino de 3º grau;
- b) pela redistribuição do conteúdo e carga horária de OSPB entre as disciplinas de História e Geografia;
- c) pela substituição de Estudos Sociais por Geografia e História, nas quatro séries finais do ensino de 1º grau, em qualquer condição em que seja ministrada e, conseqüentemente, a necessária ampliação da carga horária. (FENELON, 1984, p.19).

Fica evidenciado, em todo esse resgate histórico que a grande preocupação que perpassava esta época, com o emaranhado de documentos legais (bem semelhante ao que vemos hoje em relação às políticas de educação), é com as insistentes tentativas de descaracterizar as Ciências Humanas, num sentido geral e, particularmente, a História, a Geografia e a Filosofia. Além de configurar claramente uma política de governo, isso se torna

---

<sup>64</sup> OSPB – Organização Social e Política do Brasil

<sup>65</sup> SESu/MEC – Secretaria de Ensino Superior/Ministério de Educação.

matéria de política pública de modo nada discreto. Vemos que a banalização da formação do licenciado em detrimento do bacharel é claramente demonstrada na expressão da autora:

Ao definir como necessária a formação do professor “polivalente”, a política educacional subordinada a esta suposta necessidade toda a estrutura do ensino universitário, no que diz respeito à licenciatura, consolida-se uma tendência perigosamente ambígua, que a prática das resoluções educacionais do governo vem apresentando e produzindo como normas e resoluções – a de que a formação do professor deve ser “reduzida”, em suas pretensões e em seu conteúdo em relação a do pesquisador ou do bacharel. (FENELON, 1984, p. 20).

A concepção apresentada baseia-se no pressuposto de que a formação do professor de primeiro grau devia ser esvaziada no sentido formativo, uma vez que isso seria desnecessário no ensino de crianças. Conforme se postulava à época pelos órgãos oficiais, o aluno de primeiro grau era passivo, mero receptor de informações, por isso não precisava ter nenhum tipo de habilidade desenvolvida. Podemos resgatar novamente Freire (1987) que, ao desenhar as características da educação bancária, o faz exatamente no sentido de nos ajudar a compreender o que era pretendido por essas políticas de educação e de governo, que consideram o aluno um ser que não precisa aprender a pensar e refletir precisando, isto sim, tão somente apreender. Para ser coerente com esta linha de reflexão, o professor idealizado para produzir este tipo de ensino deverá “ser submetido a um treinamento generalizado e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico” (FENELON, 1984, p.21).

Tão grave quanto tudo o que já colocamos é visualizarmos que, nesta orientação governamental, fica claramente implícito ser o ensino tarefa fácil ou, então, menos importante e que o professor, para ministrá-lo, não precisa de um aprofundamento em seus conhecimentos, isto é, não precisa ser qualificado. Essa política não se afasta nada do que vivenciamos hoje com os cursos a distância, e mesmo alguns presenciais, sem qualidade, trabalhados em locais impróprios, sem infra-estrutura mínima, sem professores qualificados. O caminho percorrido desde a época que estamos a relatar parece não se ter modificado. Pelo contrário. Ele tem sido aperfeiçoado pelos diferentes governos em busca de uma mesma lógica: desqualificando a formação universitária, é possível desvalorizar também o profissional, submetendo-o as piores condições de remuneração e trabalho. Constituído desta forma, sofrendo tamanho aviltamento, o professor tão pouco fica em condições de poder lutar por melhores condições de trabalho, pois falta-lhe, inclusive, argumentos diante de sua escassa preparação.

Alves (1986), expressou com muita propriedade o que fomentou a crise dos profissionais da educação iniciadas ainda na década de 1970, do século XX, vejamos:

A esfera da ação do Estado se caracterizou na década passada, por extremo autoritarismo, calando a esfera da prática política, ignorando a esfera da prática pedagógica e dirigindo com mãos-de-ferro a esfera da formação acadêmica. Dessa forma, a relação teoria-prática se desenvolve segundo “modelos” determinados, de origem exógena, e que pretendiam, a partir de um ideal de escola, fazer surgir uma realidade escolar, enquanto que o que chamamos de realidade escolar era ignorado no discurso e “roubado” na prática, no que se refere às verbas destinadas à educação, por exemplo. A esfera da ação do Estado foi a grande interlocutora/mediadora da relação teoria-prática na década passada, e, portanto, a determinante das ações curriculares desenvolvidas e do rumo pelo qual a formação dos profissionais do ensino se encaminhou. (ALVES, 1986, p. 17).

Assim, o repensar das propostas de História do ensino fundamental e médio, iniciadas na década de 1980, num contexto de redemocratização do país, geraram propostas muito importantes para o ensino de História, contemplando o debate historiográfico. Essas propostas definidas por Trennepohl (2000) como sendo de excelência, não incorreram em grandes avanços na prática de sala de aula. A autora pontua que as mudanças ocorridas não resultaram de reflexões desenvolvidas entre os educadores, mas sim foram produtos de uma necessidade colocada pelo novo contexto, em que o ensino desenvolvido até então não mais satisfazia aos professores, que foram em busca de novas alternativas.

O momento em que se colocaram em discussão as novas proposições para o ensino de História – final da década de 1990, estava a requer um aprofundamento nas discussões sobre o profissional a ser formado. Para tanto, a busca por uma produção sistematizada dos avanços se fazia mister para a consolidação de uma proposta para a formação dos professores de História. Ainda conforme Trennepohl, o grande desafio do momento era a busca por qualificação das propostas existentes, num coletivo em que o professor protagonizasse este processo e o assumisse. “Caminhamos na perspectiva da superação daquele professor que só quer dar aulas, ou mesmo só realizar pesquisa, como se ambas não estivessem implicadas.” (p. 167). Tentando responder a esses novos desafios as produções versavam muito sobre “Que ensino de história? Que professor? Como transformar a prática? Qual o papel da Universidade? Que desafios se impunham aos cursos de graduação?”

Uma das propostas que se configurava era desenvolver no aluno um processo de conhecimento que resultasse do ensino e da aprendizagem pela via da pesquisa. Conforme Trennepohl (2000, p. 169):

Trabalhar na perspectiva da pesquisa é instigar o aluno a assumir uma postura mais crítica frente à realidade, frente as informações, e que seja alguém que busque conhecimento, não espere que o professor traga tudo pronto para ele. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, como alguém que desenvolve trabalhos em sala de aula em que o aluno seja desafiado a assumir uma postura de um iniciante historiador, certamente com limites, mas fundamental para desenvolver habilidades de pesquisa.

Uma proposta desta natureza exige um professor bem preparado, que planeja, pensa e repensa sua prática. O desafio colocado é, pois, olhar de outro modo as relações que se estabeleceram entre teoria e metodologia. É, então, a partir da postura teórico-metodológica que o professor poderá fazer a leitura do mundo no qual está inserido, da mesma forma que irá planejar sua prática pedagógica. A ação educativa não implica um fazer por fazer, mas sim, um fazer intencional, advindo de um coletivo de sujeitos que são capazes de pensar, repensar e dar novos encaminhamentos, para que o objetivo a que se propõem possa ser alcançado. O desafio do ensino pela pesquisa está, sobretudo, no fato de o professor assumir-se como pesquisador, podendo, para tanto, partir da reflexão na e sobre a prática. “A reflexão sobre a experiência implica coerência e comprometimento do educador com o processo de transformação da escola em geral e da maneira de ensinar do professor em particular” (MARQUES, 2000, p. 200).

As mudanças que se configuravam passaram a exigir uma formação diferente para o professor que não mais deveria ser mero reproduzidor do saber construído, mas que, isto sim, deveria estar preparado para as exigências colocadas pelo novo contexto, ou seja, um profissional autônomo e responsável pela qualidade do ensino que ministrava. Para tal, a contribuição da Universidade no processo formativo docente era condição essencial. “A formação do professor de História deve ser pensada na perspectiva de alguém que domine o processo de produção do conhecimento histórico, que saiba se relacionar com o saber histórico já produzido e que encaminhe os seus alunos nessa perspectiva” (TRENNEPOHL, 2000, p. 173).

Esse modo de compreender a função do professor implica, ainda, o reconhecimento acerca da importância de uma formação que extrapole os limites do conhecimento específico reconhecendo que as dimensões pedagógico-didáticas também exercem papel importante na formação docente. Nelas estão implicados outros conhecimentos, que combinam o domínio do conteúdo com o como ensinar, e tudo isso relacionado a um ponto que é essencial, qual seja, como o aluno aprende. De acordo com Trennepohl (Id., p. 174):

A dimensão didático-pedagógica engloba características essenciais dos outros conhecimentos, representa uma combinação entre o conhecimento do conteúdo, do como, para que e para quem ensinar. O conhecimento pedagógico vai se elaborando paralelamente ao contato com o prático. A qualidade da relação pedagógica não decorre somente do saber do professor, mas de como encaminha-o em situações concretas de sala de aula. O saber pedagógico não é só importante para um professor, mas também para o bacharel.

É possível perceber um avanço significativo na concepção de formação olhada do ponto de vista não somente do domínio do conhecimento específico, como também da necessidade de diálogos com outras áreas até então julgadas desnecessárias ou menos importantes, como bem coloca Sena Júnior (2000). Essa nova postura vem contribuir igualmente para uma valorização dos professores de história que desenvolvem pesquisa na linha do Ensino de História, considerada por muitos historiadores como sendo área de menor importância. Esta é a linha defendida por Fenelon (1983) quando propõe uma formação que, rompendo com a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, prepare o professor pesquisador, isto é, o professor como produtor de saberes e como alguém que assume o ensino como descoberta, investigação e produção.

Isso posto, necessário se faz ponderar que o rompimento com esta dicotomia historicamente construída não se dará com a valorização e implementação exclusiva da pesquisa, como se esta fosse um ente separado do ensino. O desafio colocado aos pesquisadores é de que incorporem um caráter educativo às suas pesquisas. Nisso tudo está implicada, também, a necessária contribuição do professor de história na construção do projeto político-pedagógico da escola, já que sua prática precisa estar vinculada a um projeto maior que, ao ser construído, tenha claro que alunos a escola quer preparar e que professor poderá contribuir para esse processo formativo.

No curso dessa discussão, outra não menos importante se estabelece. Trata-se das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, aprovadas no ano de 2002, através da Resolução CNE/CES n. 13, de 13 de março de 2002. As novas Diretrizes passarão a dar o tom da formação do docente de história, como poderemos acompanhar a seguir.

### 6.3.1 As diretrizes para o Curso de História: debates em pauta

A aprovação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, aprovadas no ano de 2002, através da Resolução CNE/CES n.º 13, de 13 de março de 2002, é mais um capítulo do processo de discussão do Ensino de História e da formação do profissional apto a atuar no âmbito dos conhecimentos históricos, seja enquanto educador, seja como pesquisador. Nesta

caminhada que ensejou muitos debates, um destaque especial deve ser dado à Associação Nacional de História – ANPUH, a qual tem participado ativa e criticamente das discussões sobre a Educação Nacional, caso que se aplica também, e de forma muito comprometida, por ocasião da discussão das Diretrizes.

Neste processo de debate, a ANPUH participou – através de Seminários e Encontros Específicos, Regionais e Nacionais - da elaboração das Diretrizes para o Ensino Superior de História. A produção do documento “Diretrizes Curriculares dos Cursos de História”, elaborado pela Comissão de Especialistas do MEC<sup>66</sup>, merece destaque, já que apresentava uma proposta, cuja finalidade era substituir o currículo mínimo dos cursos de graduação em História, os quais eram, ainda, fundamentados na LDB n. 9652/71.

Cabe destacar que neste documento a ANPUH, após discussões nacionais nas várias unidades federativas, defendeu o princípio da formação integral do historiador, entendendo que a articulação do eixo ensino-pesquisa-extensão é fundamental neste processo, o que, por sua vez, incide diretamente na necessária indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado. Esta proposta tem como pressuposto a idéia de que o historiador deve ser um profissional que atua integralmente no seu campo de especialidade – o ensino, a pesquisa e outras atividades que incidem diretamente neste campo – atendendo também, através da autonomia na organização curricular, às diversidades regionais existentes no Brasil (ANPUH, s/d).

Dentre as proposições do documento citado estão os seguintes itens: perfil profissional, competências e habilidades, conteúdos básicos e complementares da área de história, estruturação dos cursos, duração mínima, estágio e atividades acadêmicas complementares, formação continuada, conexão com a avaliação institucional. O documento “Diretrizes Curriculares dos Cursos de História”, em seu princípio, expressava a rejeição ao Currículo Mínimo, em vigência desde 1962, como uma forma de assegurar um componente comum na estruturação dos cursos. Propunha também novas perspectivas em torno das quais os novos cursos deveriam ser construídos. Dentre as definições trazidas pelo documento, destacamos:

[...] a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade (concebida como trabalho conjunto de especialistas); a superação da dicotomia bacharelado x licenciatura e a decorrente indicação da criação de um curso único de graduação pra formar o historiador, isto é, um profissional capaz de atuar em todos os campos profissionais onde se exige a construção do conhecimento histórico, aí incluído o magistério; articulação entre os diferentes níveis de ensino de modo a garantir a necessária adequação da formação do professor entre outros. (ANPUH, s/d).

---

<sup>66</sup> Comissão de Especialistas do MEC: Prof. Dr. Ciro Flamarion Cardoso. Profa. Dra. Elizabeth Cancelli, Profa. Dra. Luíza Margareth Rago.



O trabalho da ANPUH no processo de elaboração das Diretrizes para o Curso de História, ao mesmo tempo em que aprofundou o debate e apresentou novas idéias (e também reiterou princípios básicos já consolidados entre historiadores e professores de história, fruto de muitos debates e reflexões), acabou por sofrer “distorções, deturpações, contradições [...] do MEC/CNE ao baixar as Diretrizes que, no mínimo, se contradizem no que diz respeito à formação dos professores de história” (Id.). Neste sentido, a Associação não se omitiu em apresentar uma crítica às Diretrizes, através de uma Moção contra os documentos aprovados pelo CNE, referentes à formação inicial de professores de Educação Básica, aprovada no XXI Simpósio Nacional de História, que reuniu mais de três mil professores em Niterói/RJ.

Na referida Moção está citada a concepção do profissional de História proposta no documento da Comissão de Especialistas, a qual é fundada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como entre o bacharelado e a licenciatura, conforme já mencionado anteriormente. Diz o documento:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe o pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir as demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos e turísticos, etc). Neste sentido, não se deve pensar num curso que forma apenas professores, uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa, não podendo a formação do docente ser compreendida sem o desenvolvimento de sua capacidade de produzir conhecimento. (ANPUH, s/d).

Esta concepção do profissional não foi considerada quando da elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (Resolução 02/CNE/CP 2002), as quais contradizem frontalmente a proposta apresentada pela comunidade de historiadores brasileiros. A ANPUH discute essas contradições através de quatro pontos em que formula a crítica, a partir do texto do Parecer CNE/CP 9/2001, que fundamenta a Resolução 02/CNE/CP 2002. Dentre as divergências mais fortemente apontadas estão a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, a valorização da pesquisa, a discussão acerca das competências e, por fim, a produtividade relacionada ao mensurável.

No que se refere à superação entre licenciatura e bacharelado, a Associação relembra que, embora nas Diretrizes Curriculares do Curso de História em sua introdução tenha sido desenvolvida uma crítica quanto a esta dicotomia historicamente existente, as Diretrizes para

a Formação Inicial de Professores da Educação Básica reafirma a separação e contraria a concepção de um profissional de História capacitado para o exercício do trabalho em suas múltiplas funções. No que concerne à valorização da pesquisa, a questão, de acordo com a ANPUH, não é menos grave, já que se implementa a idéia de transposição do saber acadêmico que inviabiliza o movimento inventivo da articulação entre diferentes saberes (históricos e educacionais) pelos sujeitos envolvidos. “Como decorrência, instala-se uma ordem hierarquizada de saberes, privilegiando os conhecimentos acadêmicos que sob a ótica pragmática e utilitarista, reduz a condição de professor a mero reproduzidor de conhecimentos” (ANPUH, s/d).

Outra questão que já examinamos anteriormente diz respeito à idéia de competências veiculada no documento das Diretrizes para a Formação do Professor da Educação Básica. Parece claro que é uma concepção atrelada ao mundo do trabalho, que sobrevaloriza o fazer pedagógico em detrimento da relação entre teorias e práticas, tendo sua sustentação básica focada numa visão individualizada do mundo do trabalho. “A complexidade do conceito de competência é traduzida através de uma leitura redutora e homogeneizadora, que freqüentemente se confunde com habilidades técnicas e mecânicas” (ANPUH, s/d). Por fim, o documento da ANPUH denuncia que o documento das Diretrizes aborda a questão da formação de professores, tendo como alvo uma produtividade concentrada no mensurável, passível de ser controlada através de uma estrutura já montada de avaliações, o que estaria a inviabilizar uma avaliação processual e qualitativa.

Uma outra leitura sobre as diretrizes é feita por Fonseca (2001) que inicia lembrando a formação e a profissionalização dos professores de história que tem se pautado em torno de dilemas políticos e pedagógicos que envolvem historiadores, professores formadores da área pedagógica, professores de história dos vários níveis de ensino, associações sindicais e científicas, campos de acirradas disputas teóricas e políticas. Assim, mesmo que se costume dizer que a formação do professor de História se processa ao longo de toda a vida “é, sobretudo, na formação inicial recebida nos cursos superiores de graduação que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente” (FONSECA, 2001, p.1).

Isto posto, a autora questiona se um egresso de curso de Licenciatura em História, que exerce o trabalho pedagógico, é um professor e mostra que a questão que poderia parecer óbvia, não é tão óbvia assim. Tomando por base as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, ela mostra que há muitas controvérsias sobre a questão, inclusive porque nas diretrizes sequer é mencionada a palavra professor. A partir daí

pergunta: “Os cursos de Licenciatura em História acompanharam o movimento histórico de transformações do ofício docente? Qual (is) modelo (s) de formação inicial de professores de História prevalecem no Brasil?” (Id., p.2).

Conforme nos faz ver a autora, nas três últimas décadas do século XX, o que predominou foi o modelo de formação que combinava licenciaturas Curtas e Plenas de um lado e Bacharelado de outro, “estruturados a partir das dicotomias: conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teórico/práticos” (Id., p.2). Essa dicotomia não se restringia a questões epistemológicas, já que os egressos dos programas das Universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa ao ingressarem em programas de Pós-Graduação. Já os Licenciados ocupavam o mercado educacional, fato que contribuiu para acentuar o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica.

O debate produzido durante os anos de 1980 entre os profissionais da área de História se ampliou na defesa de um novo processo de formação que incluía a profissionalização do professor, com vistas a um novo ensino de História. Ao mesmo tempo que era criticada a formação livresca e descontextualizada do professor, era proposta uma outra possibilidade: a de formação do professor pesquisador, ou seja, o professor de História como produtor de saberes, sendo capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção. Essa nova perspectiva originou-se das pesquisas que mostravam o despreparo dos egressos ao enfrentar a sala de aula. Fenelon (1983, p. 28/29) já denunciava:

Sendo um resultado dessa formação, é fácil constatar que o profissional do Ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40/50 alunos, 30/40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem nem mesmo a segurança sobre a sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reduzir o que aprendeu com a intenção de fazê-lo o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quando aos critérios de escolha do livro didático a ser adotado, dentre a profusão de novos lançamentos com visuais modernos e conteúdos antiquados.

Bastante tempo já se passou desde que a autora se pronunciou a este respeito e muito ainda é preciso avançar para que estas lacunas sejam preenchidas. Não resta dúvida de que o modelo de formação, sedimentado na concepção da racionalidade técnica, contribuiu sobremaneira para a constituição desse profissional fragmentado, cuja formação desconsidera a diversidade e a complexidade da realidade na qual se processa o ensino e a aprendizagem. Exercer a docência, muito mais do que um exercício de reprodução, consiste no domínio,

transmissão e produção de um conjunto de saberes e valores através de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema escolar. Por isso não pode ser um saber homogêneo. No entender de Fonseca (2001, p.5), o saber do professor,

[...] é constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. Assim, o historiador – educador ou professor de História é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência.

Na linha do conceito em tela, vem o questionamento e a crítica a respeito das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História: o que este documento nos diz sobre o professor de História? Fonseca afirma que a forma como está posto o perfil dos formandos deixa claro que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa, silenciando no que se refere à formação do professor. Vejamos o que diz a autora (FONSECA, 2001, p. 7):

Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia. A produção do silêncio é uma operação lógica. [...] Porque não dizer que o curso de História forma professores de História? Porque não confessar, para nós mesmos, formadores que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino?

Acrescentaríamos que, a bem da verdade, o documento não silencia sobre a formação do professor, mas a coloca claramente num segundo plano, especialmente na descrição do perfil dos formandos quando diz: “[...] com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus...)”. Vemos que a docência é considerada formação complementar, característica muito diferente daquela sugerida pela Comissão de Especialistas. Ainda, quando o Parecer CNE/CES 492/2001 define as competências e habilidades do formando, separa em duas partes: as competências e habilidades gerais e as específicas para a licenciatura. Novamente a dicotomia entre licenciatura e bacharelado está evidente. Sem falar que, para as licenciaturas, basta o domínio do conteúdo básico, objeto de ensino e o domínio de métodos e técnicas que permitem a transmissão do conhecimento (grifos nossos). A um profissional que se pretendia formado pelo viés do ensino com pesquisa não cabe ser mero transmissor, nem tão pouco conhecer somente os conteúdos básicos, fato que empobrece sobremaneira sua formação.

O Parecer que fundamenta as Diretrizes traz a diferenciação entre licenciatura e bacharelado também quando trata da estruturação dos cursos. Observemos o texto na íntegra:

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (PRC CNE/CES 492/2001, p.9).

Para compreendermos melhor o espírito das Diretrizes e a forma como desfizeram o documento construído pela Comissão de Especialistas e publicado pelo Ministério da Educação no ano de 1986, precisamos descrever como o mesmo defendeu a estruturação dos cursos. Vejamos:

É condição fundamental para o desenvolvimento desta proposta a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a qual deverá ser garantida pelas instituições com infraestrutura material e de pessoal, através da constituição de espaços institucionais (laboratórios, núcleos, etc), que envolvem alunos de graduação, pós-graduandos, professores da área, e promovam um processo de reflexão crítica, trocas de experiências, permitindo a interlocução entre a universidade e a sociedade. Preservando-se o princípio geral da articulação teoria-prática, deverão ser desenvolvidas atividades no ambiente da instituição e/ou fora dela que se destinem à consolidação do perfil desejado na forma de estágios, programas de iniciação científica e/ou similares e atividades acadêmicas complementares a critério dos Colegiados/Coordenações de Cursos, às quais serão atribuídos créditos. As instituições, com autonomia, deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. (MEC, 1986).

A leitura dos dois textos, o concretizado pelas Diretrizes e o sugerido pela Comissão de Especialistas, elaborado a partir de um diagnóstico dos Cursos de História existentes no país, dão ciência do desrespeito ao trabalho exaustivo desenvolvido pelas Comissões e Entidades, em especial a ANPUH. Ainda deixam claro que, por maiores que sejam as mobilizações das entidades, dos docentes, discentes, enfim de todos os que vivem o dia-a-dia dos cursos, o respeito às concepções de curso por ele apresentada sempre, em última instância, está submetida a uma política de governo, e não, necessariamente, vinculadas a um projeto de nação, com todas as implicações que isso demanda. E a mais grave delas consiste na volatilidade das propostas, sempre sujeitas a boa vontade dos dirigentes que tornam descartáveis ações importantes, com o único propósito de tornar pessoais marcas que deveriam ser resultado do processo de luta dos educadores.

No ano de 2004, a ANPUH, em documento elaborado para discutir a Reforma Universitária, reafirmou novamente sua posição acerca da formação do historiador, ressaltando que a pesquisa, no sentido amplo do termo, deveria ser considerada como o

fundamento de qualquer atividade profissional do historiador: “a docência nos três níveis de ensino, a qualificação profissional através da pós-graduação, a atuação em conselhos patrimoniais, nos arquivos, etc.” Isto posto e contrariando o desejo dos historiadores, nos parece que o esquema 3 + 1, tão criticado por educadores de todo o país, permanece vivo na proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de História. Isso compromete a formação qualificada dos professores, fato que se reflete, em última instância, num desprestígio profissional cada vez maior e, para além disso, é ainda mais preocupante aquilo que não está explícito nos documentos, ou seja, a intencionalidade que se esconde por trás da banalização da profissão docente.

#### **6.4 O Curso de Matemática**

As reflexões que apresentaremos a respeito do Curso de Matemática com certeza não expressarão toda a riqueza do caminho traçado por educadores desta área do conhecimento na construção dos espaços de discussão sobre a formação do professor de Matemática, já que esta não é nossa área de formação. No entanto, não poderíamos nos furtar de trazer, ainda que seja um fragmento dessa discussão, já que, ao escolhermos o curso de Matemática como um dos nossos espaços de pesquisa, temos o compromisso de tentar compreendermos melhor sua história e constituição.

Assim, como já fizemos com a Pedagogia e a História, entendemos que um olhar histórico nos ajudará a perceber com mais clareza como os cursos de licenciatura em Matemática chegaram a ser o que são hoje. No Brasil, os primeiros cursos de formação de professores foram criados pela USP em 1934. Dessa data até o final da década de 1970, as licenciaturas eram oferecidas nas Faculdades de Filosofia.

Fiorentini (apud CIANI e outros, 2006) assinala que, até o final de década de 1950, o ensino de Matemática era caracterizado, com exceções raras, pelas idéias da Matemática Clássica, notadamente marcada pelo modelo euclidiano e pela concepção platônica, o que resultava em um tipo de ensino livresco e centrado no professor como o detentor e o transmissor/expositor do conteúdo. Esse, aliás, era o modo como se encontravam praticamente todas as licenciaturas no Brasil, ao mesmo tempo em que novas idéias, que pretendiam a reformulação curricular, começavam a surgir em outros lugares do mundo.

Na mesma linha Cury (2001, p.11) afirma que nas licenciaturas em Matemática:

Os docentes que lecionavam disciplinas de Matemática Pura ou Aplicada, ainda que tivessem experiência com o ensino básico, não externavam suas preocupações com a formação pedagógica dos licenciados pois, em geral, consideravam que sua responsabilidade era com conteúdos matemáticos a serem apresentados. Deixavam, assim, aos colegas que lecionavam disciplinas didático-pedagógicas, a tarefa de discutir todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem da matemática.

Por ocasião da Reforma Universitária de 1968 (Lei no. 5.540/68), ao menos nas grandes Universidades, os cursos de Licenciatura em Matemática ficaram lotados nos Institutos de Matemática e, aí sim, os docentes das disciplinas específicas começaram a se sentir mais envolvidos com a formação dos licenciados. No entanto, podemos perguntar quem eram os professores de Matemática que estavam formando os futuros professores?

No curso de Matemática, os primeiros professores das disciplinas matemáticas foram, em sua maioria, engenheiros, já que não haviam licenciados em Matemática, eram aproveitados os docentes já existentes. Esses pioneiros possuíam uma grande bagagem teórica na área, mas nenhuma formação pedagógica, o que os fazia valorizar extremamente o conteúdo matemático em detrimento dos métodos de ensino (CURY, 2001). Nesse sentido, os que se licenciaram nas décadas de 1940 e 1950 muito provavelmente tenham assumido as concepções desses professores pioneiros e das influências sócio-culturais que também apontavam para uma supervalorização do conteúdo.

A ocorrência de reformas, no geral, traz avanços, mas também pode apresentar retrocessos. Autores, a exemplo de Pires (2000), afirmam que, como em todas as reformas, a da Matemática não esteve imune a equívocos, como o que aconteceu com a chamada Matemática Moderna, iniciada por volta de 1960, já que ela esteve inscrita no cenário das políticas de formação que estavam a serviço da modernização econômica. Para o contexto vivido naquela época, modernizar-se significava conseguir avançar tecnologicamente. Para tal, era necessário investir em pesquisas de melhor qualidade e a Matemática foi considerada a chave para esse avanço. Em função disso, a reforma da Matemática Moderna teve como “preocupação central a de ser uma Matemática útil para a técnica, para a ciência e para a economia moderna” (PIRES, 2000, p.11).

Dessa forma e no que diz respeito à educação, era preciso aumentar a competência dos jovens, formando especialmente cientistas e engenheiros de alto nível, no intuito de elevar o nível técnico e científico dos mesmos. E isso, no entendimento existente à época, passava pelo âmbito da Matemática. Ainda, de acordo com Pires (Id. Ibid.), a reforma denominada Matemática Moderna:

1) Preconizava o estudo dos conjuntos e das relações, colocando ênfase nas definições como algo que daria um sentido preciso a determinados termos matemáticos, aos quais os alunos deveriam se ajustar; 2) concebia uma Matemática prioritariamente algébrica, lógica, na qual se estudavam estruturas e sistemas de símbolos, preocupada com maior generalidade e acesso a um nível de abstração superior – característica esta considerada a mais moderna da Matemática. Enfim, concebia a Matemática como linguagem universal, ou linguagem da “racionalidade moderna”, que era chave para o acesso ao pensamento científico.

Tanto para o nível secundário quanto para o superior, a reforma deu-se sob uma base formalista, cuja concepção de Matemática era a absolutista, em que os conhecimentos matemáticos eram feitos de verdades absolutas e representavam o domínio de um conhecimento incontestável. Neste sentido, era uma Ciência das demonstrações rigorosas, em que o professor deveria partir das hipóteses ou axiomas para articular as deduções lógicas, chegando aos resultados que eram os teoremas.

No Brasil, somente em 1967 é que uma discussão mais aprofundada sobre a reforma começou a acontecer, sendo que muitos professores universitários contribuíram com a difusão da concepção estrutural-formalista através dos cursos de Licenciatura em Matemática. Esse período, entre as décadas de 1960 e 1970, corresponde ao tempo em que, no Brasil, a tendência tecnicista dava a tônica à educação. Já discutimos anteriormente que esta tendência tinha como finalidade preparar o indivíduo para adaptar-se e integrar-se à sociedade, tornando-se capaz e útil ao sistema. A metodologia que perpassava era a do treino e o desenvolvimento de habilidades estritamente técnicas. Assim, o ensino deixava em segundo plano a essência dos significados. No dizer de Fiorentini (1995, p.16)

O ensino passa a deixar para segundo plano a essência dos significados epistemológicos dos conceitos, enfatizando a Matemática pelas fórmulas, definições, aspectos estruturais, pelo rigor no uso da linguagem matemática e pela precisão, entre outros; é como se a Matemática não tivesse relações com interesses políticos e sociais.

O ano de 1972 marcou o início do fim da Matemática Moderna, momento paradoxal de crítica a um modelo que já se esgotava por um lado e, por outro, de reconhecimento a um movimento a partir do qual estabeleceu-se um novo modo de conduzir as aulas, “com muita participação dos alunos, com uma percepção da importância de atividades, eliminando a ênfase antes exclusiva em contas [...]”. (CURY, 2001, p. 13). Esse foi o tempo em que se começava a perceber a necessidade de novas propostas. Mesmo assim, os cursos de licenciatura seguiram, no geral, o modelo da racionalidade técnica, no qual as disciplinas dos



conteúdos específicos eram ministradas antes das disciplinas pedagógicas, num claro prestígio das primeiras sobre as segundas. Conforme Cury (Id.):

Face as grandes pressões representadas pelas suas experiências de ensino, pelos modelos de professores que tiveram e até pelas expectativas da sociedade, os docentes de Matemática, ainda que concordem com as modificações apontadas para o ensino dessa ciência, não conseguem, na sua prática, assumir posturas diversas daquelas há longo tempo introjetadas.

Algumas mudanças nessa estrutura se deram por conta da aprovação da LDB n. 9394/96 e das Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica, de 2001. Ciani, e outros (2006), concluem que não existem, ainda, muitas pesquisas que relatam a atual situação das licenciaturas. O que está claro é que, com o episódio das Diretrizes, houve uma adequação em termos de carga horária e do rol de disciplinas dos cursos de licenciatura, atendendo tanto ao disposto na Resolução CNE/CP 1/2002, quanto no Parecer CNE/CES 1.302/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.

A legislação em vigor, ao apresentar Diretrizes para a formação dos professores que irão atuar na educação básica, como também as Diretrizes específicas para cada área de atuação, contradiz ao que determina a LDB/96, especialmente no que diz respeito à carga horária destinada à prática e ao estágio. O que para a LDB pode ser desenvolvido em 300 horas, para as Diretrizes deve ser contemplado em 800 horas. Vemos que há uma diferença substancial entre o que propõe a Lei de Diretrizes e Bases e o que dispõem as diretrizes. O que parece evidente é que a desarticulação entre disciplinas de formação específica e as disciplinas de formação pedagógica, também no caso da Matemática, ainda persiste, já que,

Inseridos numa formação com fortes influências de uma Matemática formalista, ensinada sob as características tecnicistas, os licenciados encontram-se numa situação na qual alguns conhecimentos que lhes são apresentados como importantes para sua formação profissional parecem desnecessários e estão distantes da realidade de sala de aula (CIANI, e outros, 2006).

Em função destas características, tecnicistas, Medeiros (s/d) questiona se os docentes universitários, formadores dos futuros professores das nossas crianças e adolescentes possuem uma formação que lhes permita estar na constante busca de uma utopia educacional. Ao refletirmos sobre as diretrizes para os Cursos de Matemática, vamos tentar procurar evidências que nos mostrem como podemos responder a esta questão.

#### 6.4.1 As diretrizes para o Curso de Matemática

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática inserem-se no conjunto de Diretrizes elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação para todos os cursos de bacharelado e licenciatura. É através do Parecer CNE/CES n° 1.302/2001 e da Resolução CNE/CES n° 3/2003 que podemos conhecer as Diretrizes para o curso de Matemática em ambas as modalidades. No relatório constante na parte inicial do Parecer, está definida a finalidade dos cursos assim descritos: “Os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática tem como objetivo principal a formação de professores para a educação básica” (PRC CNE/CES n° 1.302/2001, p. 1). Estão assim definidas as finalidades dos cursos e as Diretrizes apresentam o perfil dos formandos.

O texto do perfil dos formandos já inicia falando sobre o que deve ter um curso de Bacharelado, o que ele precisa garantir aos egressos, trazendo as características do Licenciado em Matemática, em segundo lugar. Essa disposição parece obedecer a uma lógica que acompanha esse curso, qual seja, a de priorizar a formação do bacharel sobre o licenciado, ratificando a dicotomia entre o conhecimento específico da disciplina e o conhecimento pedagógico.

De outro lado, o Parecer aponta uma contradição, ao abordar as competências e habilidades, quando diz: “Os currículos dos cursos de Bacharelado/Licenciatura em Matemática devem ser elaborados de maneira a desenvolver as seguintes competências e habilidades[...]” (PRC CNE/CES n° 1.302/2001, p.3). Logo a diante, no mesmo item, o Parecer descreve: “No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de [...]” (Id., p.4). A leitura do texto nos dá a impressão de que houve, por parte do legislador, a tentativa de realizar uma aproximação entre a formação do bacharel e do professor, na primeira parte citada, mas ele mesmo é contraditório quando, logo após ter elencado onze (11) competências e habilidades comuns aos dois cursos, destaca outras seis (6) que devem ser próprias do educador matemático.

Da mesma forma, ao descrever os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos no bacharelado e na licenciatura, vemos que há uma evidente preocupação do primeiro em aprofundar os conteúdos, já que está preparando a formação de um pesquisador, enquanto que os conteúdos previstos para a licenciatura, evidenciam o desenvolvimento de um

conhecimento mais básico, acrescido da inclusão dos conteúdos da Educação Básica, em conformidade com as Diretrizes para a formação do Professor da Educação Básica (PRC CNE/CP n. 9/2001). Como exemplo podemos citar:

CONTEÚDO DO BACHARELADO	CONTEÚDO DA LICENCIATURA
Topologia	Geometria Analítica
Análise Matemática	Fundamentos de Análise
Álgebra	Fundamentos de Álgebra
Análise Complexa	Fundamentos de Geometria

**FIGURA 5 - CONTEÚDOS BACHARELADO E LICENCIATURA**

Nota: Elaborado pela autora

A diferença de aprofundamento parece evidente e destacada também quando o Parecer coloca que, na parte comum a Licenciatura, deve incluir:

- a) Conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise;
- b) Conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias;
- c) Conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática. (Id., p.6).

No que se refere à inclusão no currículo dos conteúdos da Educação Básica, mais uma vez percebemos que a formação do professor perde em qualidade quando queremos, ao formá-lo, trabalhar o conteúdo na sua superficialidade. Achamos muito importante que o professor em formação conheça os conteúdos que serão desenvolvidos na escola onde futuramente irá atuar. No entanto, defendemos contundentemente a idéia de que o conhecimento do professor deva extrapolar muito o conhecimento a ser ensinado ao aluno. Se o professor se limitar a conhecer o que ensina, não podemos esperar que o aluno possa questionar-lhe sobre nenhum conteúdo que ultrapasse esse limitado conhecimento.

Ainda, no último parágrafo da parte referente aos conteúdos curriculares, salvo melhor juízo, parece que há um tratamento indiferente àqueles campos do saber que não compõem o tradicional saber matemático. Vejamos: “As IES poderão ainda organizar os seus currículos de modo a possibilitar ao licenciado uma formação complementar propiciando uma adequação do núcleo de formação específica a outro campo de saber que o complete” (PRC CNE/CES n. 1.302/2001, p.6). O que podemos concluir a partir dessa colocação? Podemos entender as disciplinas pedagógicas como formação complementar? Se pudermos assim interpretar, para que servem as disciplinas pedagógicas? Serão simples apêndices nos

currículos com o objetivo único de cumprir com determinações legais? Não há por parte do curso o entendimento de que todas as disciplinas, tanto as de formação específica quanto as de formação pedagógica, formam um todo necessário ao educador em sua prática de sala de aula?

Oliveira (2005)<sup>67</sup>, a partir do desenvolvimento de diversos cursos junto a professores de Matemática, com os quais trabalhara, na rede pública do Estado de São Paulo, constatou que: os: apresentavam sérias dificuldades com o conteúdo que deveriam ensinar; haviam adquirido a maior parte dos conhecimentos da prática docente que possuem depois de formados, quando já estavam lecionando; tinham dificuldades em fazer transformações do saber adquirido na universidade para o saber a ser ensinado ao seu aluno na escola; não foram preparados para entender e lidar com as dificuldades apresentadas pelos seus alunos; foram formados sob os paradigmas de educação e de aprendizado que não respondem às necessidades atuais.

A partir dessas constatações, a autora propõe retomar um dilema antigo, e ainda muito presente nos currículos, que é a dicotomia entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Ao abordar a temática, mostra que os problemas encontrados no Brasil também ocorrem nos Estados Unidos, conforme afirmam Lampert e Ball (apud OLIVEIRA, 2005). As autoras apresentam cinco fatores relativos aos cursos de formação inicial americanos, dos quais resultam os problemas no trabalho docente, são eles: os cursos não atendem às crenças, concepções e conhecimentos que os professores trazem para esses cursos; não mostram a necessidade de um conhecimento profissional; não dão a devida atenção ao conhecimento didático; separam teoria e prática, tanto fisicamente como conceitualmente; dão reduzida importância à prática profissional.

Podemos perceber que os problemas apresentados pelas autoras americanas são muito parecidos com as constatações da autora brasileira. Olhando a partir dessa ótica e relacionando as questões expostas às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, vamos perceber que as Diretrizes delegam para as Instituições responsáveis pelos cursos de licenciatura a possibilidade de solução da separação entre a teoria e a prática. Oliveira (2005, p.2) mostra que

A concepção da licenciatura como uma complementação do bacharelado pode ser considerada como uma das responsáveis pela pouca importância dada ao conhecimento didático nos cursos de formação de professores. Conhecer e partir das crenças, concepções e conhecimentos que os professores trazem é importantíssimo para que se possa então criar situações para revê-los, amplia-los, revisita-los à luz da teoria.

---

<sup>67</sup> Texto apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2005.

A idéia citada vem ao encontro da defesa da centralidade da docência na formação inicial dos professores, momento em que os conhecimentos específicos e pedagógicos devem fazer parte de um mesmo processo formativo. Nesse sentido,

A formação inicial de professores deve contribuir para o desenvolvimento pessoal, para a tomada de consciência da responsabilidade no desenvolvimento da escola e dos alunos, para a aquisição de uma atitude reflexiva acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. (GARCIA, apud, OLIVEIRA, 2005, p. 3).

Se a finalidade da formação for uma atuação significativa nos três aspectos acima colocados, é a formação inicial que pode ajudar a garantir a base para o trabalho docente em todas as suas dimensões. “Esse propósito, entretanto, envolve, além da aquisição dos conhecimentos considerados básicos, o desenvolvimento de atitudes e valores que irão nortear a ação do professor” (OLIVEIRA, 2005, p. 3).

Isto posto, não é demasiado afirmar que, se a formação inicial pode oferecer alicerce para a atuação docente de forma mais abrangente e efetiva, os conhecimentos específicos da área de formação do professor serão insuficientes para dar conta dessa necessidade. Faz-se necessário, então, conhecimentos de diferentes naturezas. Mas que conhecimentos seriam esses? Oliveira nos mostra um leque de possibilidades, vejamos:

Esses conhecimentos englobam, os fundamentos psicossociais norteadores da atuação pedagógica e os aspectos legais e estruturais do ensino expressos nas Políticas Educacionais e nas Diretrizes e Normas que orientam a execução do trabalho docente. Isso supõe, portanto, uma formação bastante ampla do futuro educador, que não se restringe ao conhecimento da sua disciplina ou área de estudo, mas que se relaciona ao contexto de trabalho em que ele deverá atuar. (OLIVEIRA, 2005, p.3).

É necessário, então, que os professores tenham uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo, estando sempre atentos às dificuldades mais prováveis que o aluno poderá ter diante dos conteúdos. Também mostra-se relevante que tenham um entendimento sobre os métodos de ensino e como estes podem auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento e que, tanto os objetivos de suas aulas, quanto o planejamento, estejam sempre abertos a possíveis mudanças.

Essa visão deixa claro, também, que a base do conhecimento do professor está em constante ampliação. À medida que exerce a profissão enriquece sua prática com os conhecimentos da atuação docente. Nesse entendimento, Tardiff (2002, p. 61) explicita, a partir de pesquisas realizadas, que “os professores destacam a sua experiência na profissão

como fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar” Isso nos mostra que os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos bem circunscritos dependentes de um conhecimento especializado. “Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho” (Id.).

Oliveira (2005) mostra que Shulman (1987), em suas pesquisas, constatou que os professores novatos, enquanto se preparam para ensinar seu conteúdo, bem como durante a aula, desenvolvem um novo tipo de conhecimento sobre o assunto a ser ensinado que é enriquecido e envolvido por outros tipos de conhecimentos, como o conhecimento do aluno, do currículo, do contexto e da pedagogia. A esse novo tipo de conhecimento o autor denominou de conhecimento pedagógico do conteúdo, definido por ele da seguinte forma:

Abarca os aspectos do assunto que são mais férteis para o ensino. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo eu incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados na área do conteúdo de cada um, as mais úteis analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em uma palavra a forma de representar e formular o assunto que o torna compreensível para outros [...] Isso também inclui um entendimento do que faz o ensino de tópicos específicos fáceis ou difíceis: as concepções e preconcepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem com eles para o aprendizado. (SHULMAN, apud, OLIVEIRA, 2005, p.5).

O conhecimento pedagógico, assim definido, é fruto de uma construção individual, já que contempla as experiências de vida de cada um. Sua importância está colocada no sentido de que ensinar é uma tarefa muito mais complexa que simplesmente transmitir conteúdos. Exige uma preocupação com o “como ensinar”, como o que ensinamos”” vai afetar nossos alunos se eles vão conseguir aprender. Então, se por um lado o conhecimento específico de um assunto é importante e necessário para que possamos ensinar, por outro lado, não é condição suficiente para que estejamos aptos a desenvolver nosso trabalho docente.

Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo se diferencia do conhecimento específico da disciplina na medida em que incorpora conhecimentos que contribuem para o trabalho docente tanto no processo de ensino (do professor) quanto no de aprendizagem (dos estudantes). (OLIVEIRA, 2005, p. 6).

O que apontamos, a partir dos estudos de Oliveira, nos mostra que há um avanço por parte do grupo de docentes da área da Matemática que estuda a formação do professor já que reconhece que o conhecimento específico, embora muito importante na formação do professor, não dá conta sozinho de construir um docente qualificado em sua prática. É provável que o modelo curricular que vivenciamos nas Universidades, organizado por

disciplinas, seja um dos obstáculos para uma concepção diferenciada de formação, já que ele próprio possibilita a divisão entre conteúdos específicos e pedagógicos e dificulta o diálogo entre eles.

Ainda nessa linha de reflexão, Cury (2001, p. 14) afirma que não se pode questionar a importância das disciplinas pedagógicas nos currículos. No entanto, elas não podem ser trabalhadas isoladamente, já que a visão compartimentada do conhecimento gera problemas para a aprendizagem, pois “os alunos, ao considerarem que os conteúdos das disciplinas não estão relacionados entre si, não se permitem usar procedimentos já conhecidos de uma matéria em novos problemas de outra”.

É fácil perceber que vivemos um paradoxo no campo da Matemática. Ao mesmo tempo em que vemos preservado o ensino na sua forma mais tradicional e, por isso conservadora, presenciamos os debates em torno de uma outra concepção de ensino, que discute uma nova imagem para o professor, que de alguém passivo passou a ser ativo, construindo perspectivas e escolhendo ações (POLETTINI, 1999). Assim, o ensino deixou de ser visto tão somente como transmissão de conhecimento, conduzido de forma isolada. A nova visão traz a prática de uma atividade não rotineira que deve ser conduzida de forma colaborativa.

De outra parte, consideramos que muito teremos a caminhar, ainda, na busca da superação desse paradoxo, já que um dos espaços que poderia oportunizar essa superação – as Diretrizes - também é controverso e ainda retrata a supremacia do bacharelado sobre a licenciatura, da teoria sobre a prática, do ensinar sobre o construir. Nesse sentido, fica o desafio de encontrarmos, a partir de nossa leitura dos dados empíricos, os quais buscaremos em nosso campo de pesquisa, elementos que nos permitam fazer novas inferências, que contribuam com uma releitura do processo formativo, desencadeado nos cursos de licenciatura para que, analisando as lacunas produzidas pelas histórias de vida social e pessoal, possamos traçar uma outra história no campo da formação docente. Quem sabe possamos trazer respostas que respondam questões como: O específico não deveria contemplar o pedagógico e, por sua vez, o pedagógico não deveria contemplar o específico?

## 7 UMA PROPOSTA DE DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA AS LICENCIATURAS: REVISITANDO O CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL À LUZ DA ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Não é o pesquisador mero convidado, nem um simples articulador de conversas alheias, nem o árbitro de uma partida de futebol. O tema o chama às falas primeiro. Não pode deixar de conversar consigo mesmo e com os outros. Não pode ele, aliás, conversar produtivamente com os outros, sem antes muito e o tempo todo conversar consigo mesmo. Queira ou não, estará a todo momento palpitando: pelo que pensa, pelo que aprendeu na e da vida, pelo que já conhece do tema e, sobretudo, por seu interesse em dele mais e melhor aprender por seu compromisso social de assumir como seu o texto que vai produzir. (MARQUES, 2001, p.98).

É fundamental, ao iniciarmos a reflexão sobre os dados que encontramos a partir da empiria<sup>68</sup>, que situemos nossas buscas no atual contexto em que se encontra a educação em nosso país, fato que nos permitirá olhá-los para eles e compreendê-los, não somente enquanto resultados isolados de uma pesquisa, mas também, como partes desse contexto que marca o século em curso.

As transformações vividas pela educação a partir de meados dos anos de 1980 e intensificadas nos anos de 1990, permanecem até hoje e se agravam sobremaneira especialmente por conta desse novo produto que o mercado econômico passou a vender: a educação. Instituições de ensino superior ocupam espaços hoje no mercado acionário, o ensino privado cresce a passos largos, muitas vezes sem a qualidade mínima exigida para a formação das pessoas que nele ingressam. Essa abertura ao ensino privado intensificada na gestão do Ex-Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, não apresentou novidades quando da mudança de governo, já que no governo Lula, essas questões não foram discutidas de modo a serem resolvidas.

Em que pese que o atual Governo Federal, através do MEC<sup>69</sup> pareça estar investindo no Ensino Superior Público mais que o governo que o antecedeu, através da criação de CEFETs,

---

<sup>68</sup> Os dados a que nos referimos são os resultados advindos de nossa pesquisa através do uso de questionários e entrevistas que foram desenvolvidos com coordenadores e professores dos cursos de Pedagogia, História e Matemática da IES - objeto de estudo. Para a compreensão desses dados, foi essencial o conhecimento de documentos como Projeto Político-Pedagógico dos cursos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de História, de Matemática e de Pedagogia, Resoluções e Pareceres focos de estudo desta tese.

<sup>69</sup> De acordo com informações contidas na página do MEC, na web, desde 2003, foram construídos ou ampliados 48 campi. Maiores informações sobre esses dados estão acessíveis no site do MEC – [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).



UABs, da ampliação ou construção de campus universitários cujo propósito, segundo informações divulgadas pelo MEC é dobrar o número de vagas em toda a rede pública federal, com essas medidas vemos também atendidas as orientações do Banco Mundial que em seus relatórios, desde 2007 já mostravam a necessidade de formação e aproveitamento da mão-de-obra jovem, na faixa dos 16 aos 25 anos.

Nesse macro contexto, em que vivemos, sob a égide do neoliberalismo e da globalização, ocorre também o desrespeito tácito às conquistas sociais dos trabalhadores, o desprestígio aos sindicatos, a inversão dos consensos conquistados a partir e através das lutas dos trabalhadores e tudo isso não exime a educação, pelo contrário, a envolve e a banaliza. Saviani (2007a) já alertava que, a década de 1980 apresentava os prenúncios das dificuldades cada vez mais crescentes que a educação viria a enfrentar em virtude da desmobilização dos educadores que defendiam a bandeira das correntes pedagógicas de esquerda.

Nessa linha de pensamento, Corsetti (2008, p.3) colabora com nosso entendimento quando mostra que:

Nos anos 1980 e 1990, consolidou-se a orientação do neoliberalismo nos programas de reformas dirigidas para garantir um duro programa de ajuste econômico na região, derivado da conhecida crise da dívida, propondo o chamado ajuste fiscal. A ação do Estado passou a ter um caráter subsidiário, destinando-a fundamentalmente à regulação e desenho das políticas sociais, enquanto o setor privado foi assumindo um papel destacado no oferecimento dos 'serviços sociais'.

No bojo dessa nova realidade e acrescentando ao que nos indicou Corsetti (2008), estão as medidas dos governos como já dissemos. Agora é Shiroma et al (Id., p. 93) quem revela:

A ação contra o caráter público da Universidade, iniciada ainda no regime militar, encontrou incentivo e reforço nunca vistos. Antes da LDBEN, e depois dela, um número importante de leis, medidas provisórias, decretos-leis, portarias, resoluções passou a definir os rumos do ensino superior brasileiro.

Ainda assim, não é demasiado lembrar que todo esse contexto provocou uma crise nas instituições privadas de caráter comunitário<sup>70</sup> que refletiu diretamente no processo de discussão da formação de professores. Em função do avanço desenfreado de instituições que oferecem formação superior rápida e de baixo custo, as licenciaturas foram diretamente atingidas com a diminuição do número de alunos em instituições privadas com tradição na

---

<sup>70</sup> Nos referimos aqui às instituições de caráter comunitário, que são instituições filantrópicas e não visam lucro. Esta é a realidade da Instituição na qual estamos desenvolvendo a pesquisa.

formação de professores, o que por consequência, implicou na diminuição Do número de docentes e na redução das cargas horárias.

Além disso, cabe lembrar que a contratação em tempo integral do corpo docente em instituições privadas de ensino, nem sempre foi uma prática prioritária, fato que estava começando a modificar em função da exigência de um terço do corpo docente composto de mestres e doutores e de tempo integral proposto pela LDB/96. A crise financeira, vivida por essas instituições, no entanto, prejudicou esse avanço levando boa parte das IES particulares a manterem somente o mínimo de docentes com formação e carga horária, atendendo estritamente às exigências legais. Essa medida reduziu consideravelmente o número de professores dedicados integralmente à Universidade e aumentou o número de professores horistas que geralmente limitam seu exercício profissional à docência. Nesse contexto, o ensino, que gerou a maior parte das instituições, continuou sendo prioridade em detrimento da pesquisa e da extensão.

A formação de professores, enquanto política educacional não é uma ilha distante dessa realidade, é sim, parte inerente desse panorama, sendo um dos espaços fortemente aviltados pelas políticas públicas e pelas políticas de governo já que tem sido alvo de interesses tanto de organismos multilaterais quanto do meio empresarial. Aliás, políticas que fazem parte de uma reforma iniciada no período do Presidente Fernando Henrique Cardoso, uma reforma não dita mas realizada. (CORSETTI, 2008). Nesse espaço, em que se geraram as reformas da educação superior, também vamos encontrar a instituição pesquisada, cujos cursos passaram por um grande processo de mudanças fruto das exigências das novas políticas (pro)impostas pelo CNE.

Assim, ao mesmo tempo em que, foi preciso repensar os currículos<sup>71</sup> e os projetos político-pedagógicos dos cursos de formação docente<sup>72</sup>, o exercício feito gerou contradições. Por um lado, era preciso atender às exigências dos documentos produzidos pelo CNE em virtude do poder regulador que eles representam, por outro, essas exigências acabaram por motivar um debate interno sobre a formação de professores que provavelmente não teria acontecido na intensidade em que ocorreu se não fosse por esse contexto. E mais, o processo trouxe à tona as divergências de pontos de vista em relação ao que seria mais importante na formação dos acadêmicos que frequentam os cursos de licenciatura. A velha dicotomia entre licenciatura e bacharelado, conhecimento para a área específica e conhecimentos

---

<sup>71</sup> Em anexo podemos visualizar as grades curriculares dos novos currículos e também dos anteriores.

<sup>72</sup> Aqui nos limitaremos a tratar das licenciaturas, por isso não citamos cursos que promovem formação em outras áreas.

pedagógicos, tornou-se pauta das discussões e motivo de grandes embates. A mudança curricular a partir da proposição das diretrizes específicas das diferentes áreas e das diretrizes para a formação do professor da educação básica, sem dúvida impactaram os cursos que vinham até então sendo desenvolvidos com uma identidade muito maior com o bacharelado.

Nesse processo, foi possível observar cursos de licenciatura organizados com características muito próximas as do bacharelado, professores e acadêmicos justificando que embora os cursos promovessem estágios em escolas, eles seriam biólogos, matemáticos, químicos. Era possível perceber claramente as resistências em se compreender as diferenças que separavam licenciatura de bacharelado e isso gerava uma grande dificuldade em compor novos currículos e em construir o projeto dos cursos uma vez que a idéia de formar o professor no bacharel ainda estava muito forte. As dicotomias contavam também com as experiências advindas da própria formação dos professores que, como já tivemos a oportunidade de mencionar, havia se dado, em praticamente todos os casos, a exceção dos pedagogos, a partir do esquema 3 + 1.

Ainda assim, o processo de discussão foi enriquecedor já que trouxe a pauta essas questões que não podiam ser ignoradas e que exigiam que todos ouvissem e fossem ouvidos e que ao fim e ao cabo se chegasse a um acordo de como propor os novos cursos. Nesse contexto, foi possível perceber também que em praticamente todos os cursos havia a presença de professores cujo mestrado e/ou doutorado haviam sido feitos fora da formação específica, contemplando mais a área da educação, esses foram fundamentais para que as discussões não emperrassem sempre na idéia de que o curso estava se “pedagogizando”, como apregoavam os mais resistentes.

Partindo da idéia de buscar conhecer também o implícito que existe nos dados é que reconstruímos, brevemente, a memória de como aconteceu o processo de discussão que resultou na construção das diretrizes para a formação de professores da instituição. Nesse sentido, retomando o que já mencionamos anteriormente, lembramos que a instituição em estudo é multicampi e possui os cursos escolhidos para o nosso estudo nos seus quatro campus. A distância média entre cada um deles é de aproximadamente 320 Km, conforme podemos ver no mapa abaixo. Considerando que essa é uma distância significativa, entendemos que ela se constitui num dos elementos que dificultam o processo de discussão de temas de interesse da universidade, envolvendo a totalidade de seus professores. Sempre que

ocorrem debates que envolvem diversas áreas há uma necessidade de deslocamento<sup>73</sup>, que além de significar custos, também significa impossibilidade especialmente para aqueles que não se dedicam em tempo integral à instituição.



**FIGURA 6 : MAPA DA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DA URI COM A LOCALIZAÇÃO DOS CAMPI**  
Fonte: [www.fw.uri.br](http://www.fw.uri.br)

Nesse sentido, a construção das diretrizes obedeceu a uma dinâmica que pretendeu envolver a todos de diferentes formas, ou seja, a Pró-Reitoria de Ensino convocava os coordenadores de curso e das áreas do conhecimento que abrigassem cursos de licenciatura para discussão das normativas legais e também para a discussão de novas propostas para os cursos de licenciatura. Como os convites à participação restringiam-se aos coordenadores de curso e área, estes tinham a tarefa de promover e aprofundar essa discussão no seu campus, trazendo para a discussão todos os professores que atuavam no curso. Essa era a dinâmica que deveria ter perpassado o caminho da reconstrução dos projetos dos cursos, garantindo a participação de todos.

Assim, a tessitura desses novos projetos se deu numa dinâmica cuja tônica foi a participação, embora a presença de todos não tenha acontecido simultaneamente em todos os momentos. Pensamos ser importante lembrar como foram organizadas as discussões para que

<sup>73</sup> Muito embora seja possível contar com recursos como a vídeo conferência que contribui para diminuir as distâncias entre os campi, há que se ressaltar a impessoalidade que ela representa já que dificulta os debates que presencialmente são muito mais ricos.

possamos entender melhor porque alguns professores manifestaram, quando da pesquisa empírica, que não participaram dos debates.

Com a edição das Resoluções 01 e a 02/CNE/CP 2002 e a determinação de um prazo para adequação curricular às novas exigências das Diretrizes, a Pró-Reitoria de Ensino convocou, no ano de 2003, as Direções Acadêmicas, os Departamentos Acadêmicos e as Coordenações de Curso com a finalidade de discutir como seriam implementadas as mudanças. O caminho que aparentemente seria simples, já que as Diretrizes indicavam o rumo das reformas, foi bastante difícil devido as discussões que esses documentos provocaram. Por isso, a Pró-Reitoria de Ensino, buscou conhecer a experiência de outras universidades e concluiu pela necessidade de criar um espaço mediador que conduzisse o processo. Foi então criada a COORLICEN – Coordenadoria das Licenciaturas, cuja função era a de mediar a construção, a implantação e a avaliação de um projeto institucional de formação de professores que viesse a subsidiar a reconfiguração dos projetos das licenciaturas. Essa coordenadoria foi composta pelos Coordenadores de Área do Conhecimento e Diretores Acadêmicos, os quais convidaram os Coordenadores de Curso para participar desse momento de discussão dos novos projetos.

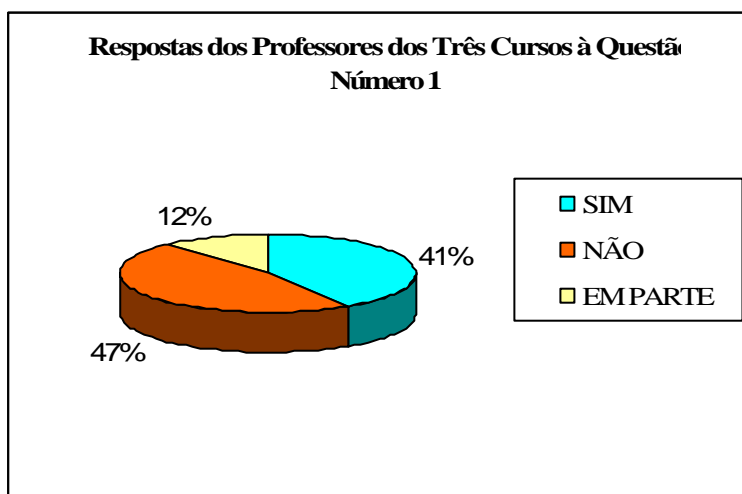
As reuniões organizadas pela COORLICEN eram quinzenais ou mensais e nelas eram discutidas quais seriam as Diretrizes da Instituição para a formação de professores, que disciplinas seriam comuns a todos os cursos, como atender as Diretrizes específicas dos cursos e ao mesmo tempo as Diretrizes para a formação do professor de Educação Básica já que elas apresentavam pontos divergentes entre si, muito especialmente no que dizia respeito à carga horária de algumas disciplinas e do curso como um todo. Uma vez, tendo participado dessas reuniões, a função dos Coordenadores de Curso era reunir o grupo de professores com quem trabalhavam e discutir em âmbito local as questões que eram colocadas nas reuniões conduzidas pela Coordenadoria das Licenciaturas. Delas deveriam derivar sugestões que serviriam para aprimorar o projeto.

Nesse ponto, cabe uma ressalva, embora a dinâmica sugerida fosse essa, o que daria oportunidade de participação a todos os professores e alunos, criando um espaço democrático, nem todos os coordenadores promoveram esses encontros e quando promoveram, não puderam contar com a participação de todos os professores. Vários fatores contribuíram para a não realização das reuniões: o posicionamento pessoal do coordenador que não estimulava a participação docente, vários docentes que quando convidados não apareciam ou justificavam sua impossibilidade e também a carga horária incompatível com a participação em atividades extra-curriculares. Por outro lado, alguns Departamentos já haviam iniciado as discussões dos

projetos de seus cursos antes mesmo da existência da COORLICEN o que imprime trajetórias bastante diferenciadas entre os cursos, bem como, diferenças no entendimento dos documentos.

Esses fatores, dentre outros, acabaram por comprometer a participação mais efetiva de boa parte do corpo docente nos debates promovidos pela universidade. Talvez isso ajude a explicar o elevado número de professores que desconhecem o tema tratado por nossa pesquisa. Isso vem corroborado na questão que questionava se os docentes e coordenadores conheciam ou não o conteúdo da Resolução 01/2002 e do Parecer 9/2001.

Os dados que passaremos a apresentar são reveladores desse momento. A figura 6 nos mostra as respostas que obtivemos nessa primeira questão feita a professores dos três cursos pesquisados, que questionava “Você conhece o conteúdo da Res. 01/CNE/CP 2002 e do PRC/CNE/CP 009/2001?”



**FIGURA 7 – GRÁFICO DAS RESPOSTAS RELATIVAS À QUESTÃO NÚMERO 1 RESPONDIDA POR PROFESSORES**

Nota: Elaborado pela autora

As respostas a essa questão nos colocam diante de duas realidades. A primeira demonstra que, parte dos professores conhecem os documentos estudados por nossa pesquisa e parte desconhece, sendo que a proporção é praticamente a mesma entre ambos. A segunda diz respeito ao fato de poucos professores terem demonstrado que realmente conhecem tais documentos. A questão que tinha somente o propósito inicial de verificar se havia esse conhecimento, não impedia que fossem apresentadas explicações que a complementassem. Nesse sentido, somente dois professores do curso de História acrescentaram a sua resposta e um deles, o fez de maneira bastante questionadora, conforme podemos ver abaixo:

A Res. 01 CNE/CP /2002 institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, traça um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos para as instituições formadoras de professores e a organização dos currículos: para o desenvolvimento de habilidades, competências do professor em vista do enriquecimento cultural do aluno e a construção de conhecimentos ao longo da vida. Isto está na lei. Mas a lei não é automaticamente aplicável. Pergunta-se, como isso se dá na prática? [...] Qual é o projeto pedagógico, como é construído e posto em prática? Qual o lugar dos professores e alunos sujeitos da ação no processo educativo e social? (PH).

Outro professor do mesmo curso acrescentou:

Conheço alguns itens, por interesse meu, em função da disciplina de História, que é o item III dessa resolução, que tenho me orientado na minha prática pedagógica, mas penso que as coordenações deveriam oferecer a discussão nos encontros de estudo. (PH).

Dentro do mesmo curso, vemos que os motivos que levaram os professores ao conhecimento dos documentos não foi o mesmo. Há um professor que demonstra conhecer a Resolução e o Parecer e que, para além disso, questiona as intencionalidades da lei, ao mesmo tempo em que outro diz conhecer somente porque precisou para orientar sua prática. Posta a questão perguntamos: de onde veio o estímulo para o conhecimento dos documentos? Qual a motivação recebida de parte da Instituição? Esta ofereceu oportunidades de discussão sobre o teor da resolução e do parecer? Se houve no curso quem tenha estudado, porque outros não tiveram interesse? Ou será que faltaram oportunidades? Se formos pensar essa questão, do ponto de vista de quem são os docentes dos cursos, podemos aferir: Qual seu tempo de dedicação institucional? Como respondem aos convites para reuniões de estudo? É possível que nas respostas a essas indagações possamos encontrar uma explicação para as questões levantadas.

Dentre o grupo que se propôs a participar dessa pesquisa, não temos um único perfil de professores, assim, alguns são horistas, outros possuem tempo integral na Instituição. Nesse sentido, não podemos afirmar que uns ou outros conhecem os documentos em função da carga horária porque o fator tempo dedicado à Instituição, neste caso, não foi o determinante para os professores que ampliaram suas respostas, já que nenhum dos que o fizeram possuía tempo integral. É possível perguntarmos ainda: a busca por estudar esses dois documentos se deu porque esse assunto foi alvo de discussões na Instituição e mesmo não podendo participar mais efetivamente dos fóruns constituídos para tal, os docentes procuraram estudar e ler a respeito?

No caso dos professores horistas, que não podem estar presentes o tempo todo na Universidade, como podem manter-se informados e atualizados? Ao ingressar nos cursos não assumem um compromisso de contribuir com suas discussões?

A mesma questão valeu para os coordenadores dos cursos em estudo. A totalidade de coordenadores participantes de nossa investigação conhece o conteúdo da Res. 01/CNE/CP 2002 e do PRC/CNE/CP 009/2001, no entanto, do mesmo modo como aconteceu com os professores, somente parte deles (quatro) explicitou como ou então porque conhece esses documentos, como podemos ver a seguir:

Tenho conhecimento da Resolução 01/CNE/CP/2002 e do Parecer CNE/CP 009/2001, pois sobre os referidos documentos como já foi mencionado anteriormente, foram realizados debates internos que orientaram os caminhos a serem seguidos na elaboração dos novos projetos pedagógicos dos cursos das licenciaturas. (CP).

Inclusive participamos de debates na UNISINOS no grupo de História e Ensino e na URI também foram estudados e debatidos estas Resoluções e Pareceres. (CH).

Sim, pois tivemos de adequar a matriz do curso à legislação. (CH).

Como já estou aqui na URI, desde 1999, no cargo da Coordenação, a gente teve realmente como você disse, intensos debates e seções de estudos que nos levaram a conhecer este parecer. Na verdade, eu não gravo na memória com estes nomes específicos e esses números mas a gente conhece o objetivo deles e o que se pede que se cumpra nos cursos de Licenciatura. (CM).

Aqui a diferença se faz por termos coordenadores de todos os cursos, justificando o conhecimento dos documentos além de ser possível perceber uma considerável diferença também entre as respostas dadas por eles e a que vimos, sobre a mesma questão em relação aos professores. Fica claro que os coordenadores participaram dos debates de modo mais efetivo, o que pode ser justificado pela forma como está constituída a Universidade em tela. A distância que separa os campi e a exigência de deslocamento para o encontro com colegas de outros campus, muitas vezes é um fator que dificulta a participação de todos, fazendo com que o coordenador seja o porta-voz das discussões ocorridas junto ao seu colegiado, além do que, em última instância é ele quem responde pelo curso, por isso não pode se eximir de participar.

O fator distância, que acabamos de mencionar, parece estar longe de constituir-se no único impedimento para que haja participação. Temos observado que, muitas vezes, nem mesmo nas discussões locais é possível contar com a presença de todos os professores. Embora esse elemento não tenha aparecido escrito nos questionários ou dito nas entrevistas é comum os professores manifestarem que os assuntos burocráticos devem ficar sob a



responsabilidade dos coordenadores de curso. Nesse caso, vemos que o fator desinteresse, às vezes, se coloca à frente das oportunidades. Existem também os professores que afirmam não terem sido convidados a discutir o tema trazido pela resolução e pelo parecer. Isso de fato ocorreu? Essas colocações são intrigantes, pois, uma vez que não há uma efetiva participação na discussão de um currículo, ele tem chances muito grandes de ser confundido, tão somente, com um elenco de disciplinas que devem ser cursadas pelos acadêmicos e ensinadas pelos professores, sem que se pergunte sobre questões de fundo como: Que alunos queremos formar em nossa Instituição e nesse curso, em especial? Para esta formação acontecer efetivamente, que curso devemos oferecer a eles? Que papel desempenha o curso no qual atuamos na formação desse sujeito? Quem somos como professores e no que acreditamos quando pensamos a formação dos alunos com quem dialogamos durante o processo formativo?

Uma possibilidade de análise dessa condição não pode deixar de mencionar o fato de termos tido no país muitos e significativos momentos de luta dos educadores em prol de conquistas para a educação. Essas lutas, em muitos momentos foram desconhecidas pelos governos que, ao criarem políticas públicas para a área, fizeram vistas grossas ao processo de debates e às sugestões dos educadores. Nos valendo de uma expressão utilizada por Brezezinski (2003), o mundo do sistema se sobrepunha ao mundo vivido, solapando o processo em curso o que acabou por desmobilizar os educadores. Por outro lado, relembramos o que já apontava Terrazan (2003) a respeito da grande dificuldade que teve em coletar informações sobre a formação de professores da educação básica em virtude do desconhecimento e da falta de informações sobre o tema nas IES.

Esses dois fatores podem ser os motivadores do não conhecimento dos documentos em análise também na instituição que pesquisamos. Não se pode negar que as reformas entraram nas instituições sem que tenham sido debatidas de forma mais ampla. Nesse caso, a tendência é os educadores somente atenderem o que o sistema exige, ou seja, fazer as necessárias adequações sem maiores questionamentos. Se essa for a lógica, então não há necessidade de participação em debates, uma vez que, todos deverão “cumprir a lei”, aí o coordenador do curso poderia representar a todos nas discussões. A outra questão é a desmotivação para participar dos debates, mesmo que sejam em âmbito institucional, já que as experiências nacionais mostraram que as decisões tomadas pelos educadores não foram levadas em consideração pelo governo, neste caso, há um efeito dominó, se uma peça do jogo caiu, as demais também acabam por desmoronar, isto é, há muitas vezes um entendimento de que não adianta discutir porque as coisas já estão decididas.

No caso de nossa pesquisa, parece que o desconhecimento do assunto que estamos tratando é resultado de uma composição das duas possibilidades postas acima. Ambas podem servir como justificativa para que os docentes não tenham buscado conhecer o que está sendo estudado. Aliado a esses fatores pesa também um certo descaso por parte de alguns professores que não demonstram interesse em se atualizar sobre esse e outros temas já que isso, no dizer de alguns, faz parte da burocracia do curso, então, cabe ao coordenador resolver.

Partindo dessa questão inicial, dos dados que ela inicialmente nos revelou e das indagações que ela provocou, ampliaremos a discussão a partir das categorias que elegemos para discutir, quais sejam: **Categoria 1** - *Diretrizes Para a Formação de Professores da Educação Básica*, **Categoria 2** *Competências*, **Categoria 3** - *Conhecimento Específico x Conhecimento Pedagógico*.

## **7.1 A formação de professores para atuar na educação básica: a realidade institucional visualizada a partir de três categorias**

### **7.1.1 Categoria 1: Diretrizes Para a Formação de Professores da Educação Básica**

Definimos, como parte integrante da análise de dados, a categoria: Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, já que o tema ocupa lugar de destaque na construção dessa pesquisa. Neste sentido, podemos afirmar que as diretrizes se inserem no contexto das reformas que foram implementadas a partir da aprovação da LDB 9394/96 sendo parte constituinte de um conjunto de reformas sofridas pela educação brasileira. A compreensão dessa categoria enseja um aprofundado conhecimento tanto da trajetória de luta dos educadores brasileiros na defesa da educação quanto do Parecer CNE/CP 009/2001 e da Resolução CNE/CP 01/2002, os quais representam a materialização das ações do Conselho Nacional de Educação no consoante à formação docente no Brasil.

A aprovação pelo CNE desses dois documentos desenhou um novo caminho para a formação de professores no Brasil já que, a partir deles, todas as licenciaturas precisaram rever seus projetos de curso. Ao falarmos de diretrizes, termo definido como significando “Linha reguladora de um caminho, ou estrada [...]”(FERREIRA, 2006, p. 321), estamos nos referindo a um conjunto de medidas que devem ser implementadas já que regulador significa “substância que ajuda a manter, mais ou menos constante e *sob controle*, certo processo orgânico.” (Id., p.693). A idéia de controle e regulação é fortemente corroborada quando, ao

fazermos uma análise mais amíúde das reformas vividas pelo país, à luz do projeto de sociedade que as orienta, vamos perceber que elas estão fundadas numa linha técnica enfatizando um viés regulador ao invés de pautar-se pelos elementos ético-políticos que dariam a elas um caráter emancipatório. Sudbrack (2002, p. 149) colabora com esse entendimento:

Sob a aparente flexibilização, desenvolve-se mais a prefixação de metas, via referenciais normativos, na tendência de controle e regulação, do que a proposição de um planejamento global da educação, pautado por espaços democráticos e pela qualificação de um círculo mais inclusivo de atores nos processos decisórios e de realização do projeto educacional.

Nessa linha, Scheibe (2001) já aludia que os espaços promovidos para discussão das reformas eram muito mais de escuta do que de efetiva participação. A lógica desse formato, remete-nos mais uma vez, a lembrarmos que no centro das mudanças estão as exigências dos organismos multilaterais, cujos relatórios e documentos que já tivemos a oportunidade de mencionar, apresentam as constatações sobre o fracasso da educação na América Latina e no Caribe e apontam proposições e linhas norteadoras das reformas que se efetivaram no Brasil. Dentre as questões levantadas nos relatórios do Banco Mundial sempre esteve muito presente a falta de qualificação dos profissionais da educação, razão pela qual, os cursos de licenciatura deveriam ser revistos e adequados às novas necessidades.

Para entendermos melhor, já no ano de 2000, o INEP apresentou, através do Relatório EFA 2000 – Educação para Todos (apud SUDBRACK, 2002, p.139) um alerta acerca dos problemas e soluções que, naquele momento, estabeleciam os contornos da educação do país. Dentre os problemas, estava a falta de formação qualificada dos educadores sobre o que descrevia o documento: “a qualificação inadequada dos professores constitui o principal fator que afeta a qualidade de ensino” (Id., p. 60). Sem entrarmos no mérito do reducionismo da análise feita e sem questionarmos aqui se as propostas, que já se delineavam naquele momento, seriam a solução para os problemas apontados em relação à qualidade, o fato é que o documento, serviu como forte elemento para a elaboração das diretrizes curriculares para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, definidas no PRC/CNE/CP 009/2001 e aprovadas através da Res/CNE/CP 1/2001. Nesse sentido, “O processo de elaboração das diretrizes para o conjunto dos cursos de graduação que o MEC/CNE vem desenvolvendo desde 1997, intenta ajustar as Universidades brasileiras às novas exigências internacionais, adequando a formação de profissionais às demandas de um mercado globalizado” (SUDBRACK, 2002, p. 145).

No Parecer CNE/CES 776/97, que define “Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação” (aprovadas quase cinco anos depois), podemos encontrar essa tendência explicitamente colocada, uma vez que seus relatores afirmavam que os currículos dos cursos superiores, formulados anteriormente à vigência da LDB/96, em geral eram caracterizados pela excessiva rigidez que advém “em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concebida às instituições para organizarem suas atividades de ensino”. (PRC CNE/CES 776/97, p.1). Seguida dessa idéia, vinha o argumento de que, muitas vezes, os currículos haviam sido fixados a partir da influência de grupos corporativos que tinham interesse em criar obstáculos que impedissem o ingresso no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, ocasionando o excesso de disciplinas obrigatórias e cursos de graduação muito longos.

Em que pese, esse dado não deixava de ser real, pelo teor do parecer não nos parece que o interesse fosse em melhorar a qualidade dos currículos e, conseqüentemente da formação. Ao buscar sustentação na LDB, o parecer propõe que seja assegurada a “maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e interesses dos alunos.” (Id., p.2). Um pouco adiante, o texto do parecer torna clara a intencionalidade das diretrizes:

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também, pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível da graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização de cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania. (Id., p.2).

O Parecer nos coloca diante de duas intenções distintas e, por conseguinte, contraditórias: a redução do tempo de duração da formação e a implementação de programas de Iniciação Científica. Essa proposição tem relação com o modelo de sociedade vigente na qual as soluções rápidas sobrepõem-se à pesquisa que exige tempo para sua realização. A quem estamos tentando enganar, quando queremos reduzir o tempo de formação e implementar os princípios da pesquisa na formação dos alunos? Esta idéia joga para o aluno a responsabilidade maior pelo saber que irá construir em sua vida. Isso não somente retira das instituições formadoras parte significativa dessa responsabilidade, como abre espaço para que cada uma delas o faça do modo como entender ser melhor, já que outro grande propósito é

permitir que as instituições tenham maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras no sentido de poder atender aos diferentes interesses da formação prévia como das expectativas e interesses dos alunos. Outra idéia, a ser refletida, é se possível essa flexibilidade diante das diretrizes que já estabelecem como devem ser os cursos. Será que são os interesses dos alunos que estão em jogo ou do modelo de sociedade que quer formação rápida, de baixo custo para a formação da mão-de-obra que atenda a um mercado em expansão? Esses propósitos estão longe de atender aos anseios dos educadores. Sudbrack (2002, p.146) lembra-nos que: “no tocante à formação de professores, o processo que tem início em 1999 e prossegue até 2002 indica concepções divergentes daquelas emanadas da comunidade educativa.”

Indo além, Scheibe (2001) já nos alertava de que a trajetória que envolveu a construção tanto das concepções quanto das políticas de formação docente, evidenciavam a desvalorização social desses profissionais. As propostas, que foram se constituindo, apontam para a redução do conhecimento e da forma de agir do professor por serem fatores que contribuem fortemente com a desvalorização de sua profissão. A educação básica foi quem mereceu maior atenção, não no que se refere à formação do professor para nela atuar, embora as diretrizes queiram apontar para isso, mas na formação de alunos capazes de contribuir com a sociedade que aí está.

São esclarecedoras, nesse sentido, as palavras de Corsetti (2008, p. 7-8):

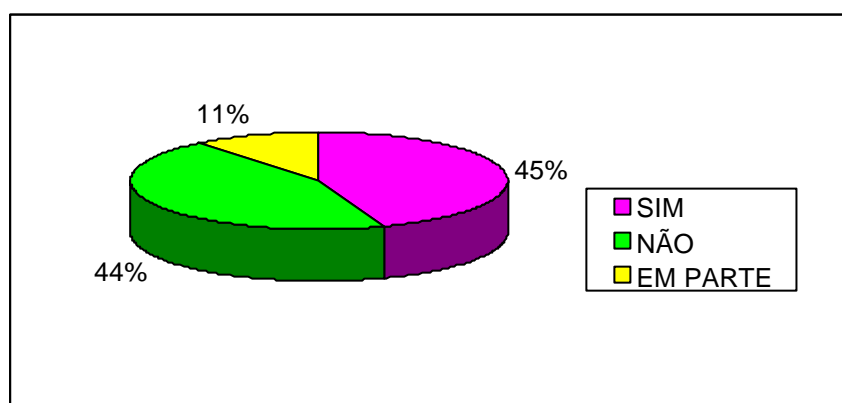
Em sintonia com esse quadro, na questão educacional, pode-se perceber a prioridade conferida à educação básica, cuja melhoria deveria se refletir diretamente na qualidade dos produtos que, assim, teriam maior competitividade nos mercados internacionais. [...] Nesse sentido, a educação adequada é a barata e de curta duração.

Dentro do contexto que estamos buscando compor, na tentativa de compreender quais as intencionalidades das reformas e da legislação que lhes dá sustentação, podemos visualizar que o atendimento a esse emaranhado legal, ao invés de promover o aprofundamento do debate acerca do papel da universidade e dos cursos de formação de professores que esta disponibiliza aos alunos, não raras vezes, a torna um espaço burocratizado, de atendimento à legislação, o que dificulta cada vez mais o entendimento dos profissionais nela envolvidos do contexto e de suas conseqüências para o projeto de universidade.

Cabe destacar que, no interior desse processo, acompanhamos o empenho das Universidades e demais Instituições que promovem formação superior no sentido de procurar se adequar às novidades exigidas pelas reformas. No caso da instituição com a qual estamos dialogando, não foi diferente, como já tivemos a oportunidade de destacar. Um processo de

discussões foi desencadeado para que pudessem ser reavaliados os projetos dos cursos de licenciatura até então existentes. Foi esse processo que gerou a necessidade da pesquisa que estamos desenvolvendo. Nas questões que levantamos pudemos visualizar esse cenário com maior clareza.

Uma das questões propostas por nossa pesquisa, perguntava: “Você participou dos debates e sessões de estudo que resultaram nas diretrizes para a formação de professores na URI?” A esta questão, obtivemos respostas que podemos acompanhar abaixo, referente à fala dos professores (na figura 7) e a seguir o que demonstra os dizeres dos Coordenadores de curso (figura 8).



**FIGURA 8 – GRÁFICO DAS RESPOSTAS RELATIVAS À QUESTÃO NÚMERO 2 RESPONDIDA POR PROFESSORES**

Nota: Elaborado pela autora

Perguntamos aos professores e coordenadores sobre sua participação nos debates e sessões de estudo que resultaram nas diretrizes para a formação de professores na URI e o que obtivemos como resposta confere com a questão já comentada anteriormente (Figura 6). Em relação aos professores, alguns participaram, outros não e alguns parcialmente. Dentre as respostas encontramos justificativas para a não participação: “Não participei devido a outros compromissos profissionais.” (PP); “Não pude participar.” (PP); “Não. (Não recordo). (PH)” As respostas apresentadas podem ser olhadas de duas formas. Ou os professores eram convidados ao debate e, por motivos pessoais ou profissionais, não podiam comparecer, ou então, não eram convidados, a tal ponto de um professor, após resposta afirmativa, demonstrar sua dúvida dizendo “não recordo”. Será que alguém que é chamado à participação esquece a oportunidade? Essa questão fecha muito bem com aquela que já examinamos anteriormente quando havíamos questionado se eles conheciam o PRC 009/2001 e a Res. 1/2002.

Essas eram as duas questões que davam possibilidade para respostas superficiais, mas que não deixam de ter um significado interessante, já que elas se complementam e nos ajudam

a ver claramente que o professor que desconhece os documentos, muito provavelmente seja o mesmo que não participou dos debates, pelas razões já relatadas.

Por outro lado, o inverso também parece ser verdadeiro. Os docentes que participaram o fizeram mesmo não tendo tempo integral na Instituição, estando em fase inicial de suas atividades, enfim, foi possível verificar que não podemos atribuir o sucesso da participação somente ao fato de terem sido convidados ou não, mas sim, ao espírito de grupo, de preocupação institucional, de engajamento requerido de um professor universitário. Vejamos a diferença dos depoimentos: “Participei. Na ocasião eu era professor só de uma disciplina do Curso de Pedagogia. Era meu segundo ano (semestre) na URI.” (PP); “Sim participei da maioria das sessões e debates. (PH)”;

“Em alguns momentos pude participar. (PP)”;

“Participei da maioria. (PH)”;

“Participei de poucas discussões e achei-as insipientes.” (PM).

Temos, em meio a essas respostas, uma que inclusive analisa um dos cursos e aponta algumas fragilidades o que contribui para que o mesmo se reavalie. Vejamos:

Na pesquisa de Mestrado em Educação tive oportunidade de confrontar o Projeto de alguns cursos, dentre eles, Pedagogia na perspectiva de sua contribuição na formação de novos profissionais e cidadãos do século XXI e na formulação de um projeto de desenvolvimento regional sustentável, em sintonia com as expectativas e necessidades da comunidade e das demandas e expectativas dos estudantes. Os questionários e as discussões da técnica do “grupo focal” evidenciaram forte manifestação do interesse em participar mais das discussões de temas e problemas da vida acadêmica, na formulação e conhecimento dos PPCs, Currículo, e de maior inserção na realidade das comunidades de vida, e convivência com a realidade acadêmica e social em que residem e convivem. O contato se dá tardiamente, no final do curso, através dos estágios supervisionados e atividades de extensão esporádicas, não constituindo ação curricular, prática social efetiva, com forte cunho científico e social. Particularmente, considerei bem sustentados os PPC do Curso de Pedagogia com rica fundamentação filosófica, epistemológica, histórico-social, com explicitação das habilidades e competência requeridas pelo futuro pedagogo e investigador social. (PP).

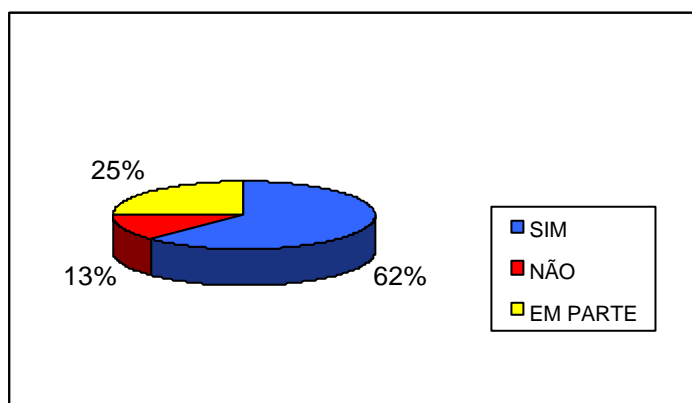
Contextualizando essa questão, ao momento vivido pela educação no país e ao conjunto de reformas, podemos verificar que o professor universitário, em especial das instituições particulares, também é uma vítima do sistema vigente, já que sua maior ou menor participação nos espaços de discussão criados pela Universidade inscreve-se na problemática econômica, política e social que configuram uma sociedade cada vez mais hierarquizada.

Se olharmos do ponto de vista econômico, encontraremos um profissional que nem sempre possui tempo suficiente de dedicação à Universidade e que precisa ter mais de um emprego para conseguir uma sobrevivência digna, isso afasta boa parte de suas possibilidades de participação. De outro lado, se nosso olhar se pautar pela questão ético-política, vamos perceber professores com uma formação acadêmica de excelente qualidade teórica mas que

não tem uma formação para a participação, limitando-a à docência e a algumas atividades acadêmicas. Nesse sentido, o debate que deve ser gerado no interior da Universidade, já que esse é o espaço, por excelência da confluência, divergência e construção de idéias, fica comprometido. Daí que discussões como essa que envolve o Parecer e a Resolução não despertem maior interesse em alguns e não seja possível para outros.

Também vamos encontrar professores muito interessados em vivenciar as discussões o que mostra que num mesmo espaço convivem colegas cuja formação parece resultar em profissionais mais técnicos que conduzem sua ação docente pelo mero fazer, convivendo em contraste com aqueles que promovem, através de seu trabalho possibilidades emancipatórias tanto para os alunos quanto para a instituição na qual trabalham, a partir de uma prática que envolve além do conhecimento técnico, o conhecimento ético-político. Há que se destacar a importância da formação do corpo docente em cursos de mestrado e doutorado, fato que implica em melhor qualidade de participação fruto do desenvolvimento da pesquisa gerada nesses espaços.

Realidade diferente da apresentada pelos professores é a dos coordenadores de curso que, conforme podemos ver na figura 8, se não participaram de todo o processo o fizeram em parte.



**FIGURA 9 – GRÁFICO DAS RESPOSTAS RELATIVAS À QUESTÃO NÚMERO 2 RESPONDIDA POR COORDENADORES**

Nota: Elaborado pela autora

Um aspecto que pode contribuir para explicar essa realidade é a forma como a Instituição organizou os encontros para discussão dos Projetos dos cursos. Conforme já tivemos a oportunidade de relatar, os coordenadores participavam dos encontros institucionais e ao retornarem ao seu campi, promoviam, ou deveriam promover, encontros com seus docentes para discutir os documentos e as reformulações dos Projetos. No entanto, essa dinâmica não aconteceu, dessa forma, em todos os cursos. Alguns coordenadores se limitaram



a participar dos encontros institucionais e a discutir com outros coordenadores, do mesmo curso, o seu projeto.

O resultado dessa dinâmica, ou da falta dela, já vimos no que afirmaram os professores sobre não ter participado ou não terem sido convidados a participar.

Há um outro aspecto que merece ser mencionado. No campus da Instituição no qual atuamos, o Departamento de Ciências Humanas e a Direção Acadêmica organizaram um espaço de discussão dos documentos que fundamentariam os novos projetos - o Fórum das Licenciaturas – com encontros mensais. Todos os docentes e coordenadores das licenciaturas foram convidados a participar e contribuir com os debates. Embora tenha havido representação de todos os cursos, não foi possível contar com a presença de todos os professores. Além disso, com algumas exceções, o professor presente em cada encontro nem sempre era o mesmo que já havia participado.

Ainda assim, com as dificuldades reais de mobilização do corpo docente, a proposição desses momentos de discussão tiveram sua importância uma vez que, se constituíram em um espaço diferenciado que tentou mobilizar todos os cursos de licenciatura, em torno de um mesmo propósito, que era discutir qual professor essa Instituição queria formar. Foi nesse espaço, inclusive, que as diferenças entre os cursos ficaram mais evidentes. A defesa por formação específica em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, por um lado, a luta por uma formação que contemplasse a ambos, por outro, o ensino por competências, no sentido estrito do saber fazer, tão bem visto por alguns, em confronto com a busca pelas competências que ensejassem o saber fazer bem.

Assim, embora no âmbito dos cursos, as discussões tenham tomado contornos diferenciados, faz-se necessário lembrar que, se por um lado, a caminhada adotada por eles não teve um percurso igual, fato que fez com que alguns estudassem, discutissem, e amadurecessem mais e melhor as propostas curriculares, inserindo nessa discussão não somente a composição de um rol de disciplinas distribuídas por semestre, mas um projeto de curso, inserido num projeto mais amplo, o projeto da Universidade, que foi muito válido pois, no caso da Instituição estudada, particularmente, o espaço criado para o debate foi inédito em termos de mobilização dos docentes, coordenadores de curso, departamentos, direções acadêmicas e alunos que em muitos momentos puderam participar do processo de reflexão.

### 7.1.1.1 A construção das diretrizes institucionais

O processo citado resultou um documento intitulado “Diretrizes para a Formação de Professores na URI – Plano das Licenciaturas”, feito a partir da condução da Coordenadoria das Licenciaturas - COORLICEN. No documento, vamos encontrar os princípios postulados pelo FORGRAD/2003, os quais serviram como alavanca para a construção do referido plano, juntamente com as exigências postuladas pelos documentos originados no Conselho Nacional de Educação, já largamente mencionados. Dentre os princípios do FORGRAD/2003, dois são expressamente citados no documento institucional:

1. A formação do professor deverá ser plena, obedecendo ao princípio da universalidade do conhecimento, alicerçado numa sólida base humanística, ética e democrática;
2. A formação do professor, tarefa da IES, deve dar-se de forma articulada, sistemática e contínua com a rede de ensino básico, escolas e instâncias competentes. (FORGRAD/2003, s/p).

Tomando por base esses princípios, a Instituição em estudo teve como propósito traçar parâmetros que pudessem contribuir com a construção dos projetos pedagógicos específicos de cada licenciatura, visando,

Esboçar uma formação que desenvolva em todo professor, egresso desta Universidade, características de pessoa reflexiva, questionadora, aberta as inovações. Isso exige profissionais competentes que ao mesmo tempo ensinem, pesquisem e intervenham na realidade, em condições de exercer sua prática em ambientes formais e não formais, escolares e não escolares e em todos os espaços onde se desenvolva o trabalho educativo. (COORLICEN, 2004, p.3).

As idéias expostas acima se traduzem na característica central dos objetivos gerais, expressos no documento das diretrizes da instituição, quando apontam como intenções: fortalecer a formação de professores, em nível superior, para as diversas modalidades da Educação Básica, tendo no princípio da unidade entre teoria e prática a base para a atuação do educador em espaços escolares e não escolares e, incentivar a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, sobretudo àquela oferecida pelas Redes Públicas de Ensino, articulando a formação inicial com a formação continuada. (COORLICEN, 2004, p.4).

As intenções postas no texto, se convertem, no bojo do documento, nas Diretrizes para a Formação de Professores na URI. Essas estão compostas de quatro requisitos, a saber: a) Formação para a atividade docente; b) Princípios para o exercício profissional; c) A formulação do projeto pedagógico de cada curso de formação de professores (aspectos a

serem levados em conta); d) Construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores (considerações a serem observadas).

O que podemos destacar dessa parte do documento institucional é que ele retoma os artigos 2º, 3º, 4º, 5º e 6º contemplados na Resolução CNE/CP 1/2002 de modo a transcrevê-los integralmente nas Diretrizes Institucionais para a Formação de Professores, construídas pela Instituição. Desse fato, podemos deduzir duas questões importantes. A primeira delas que nos permite inferir que a Universidade, mesmo tendo provocado uma grande discussão em torno das licenciaturas, focou o debate muito mais em documentos oficiais como a Resolução 1/2002, do que numa proposta que tivesse um caráter mais institucional e que viesse a atender as necessidades regionais no que diz respeito à formação de professores, e mais, não trouxe para o centro do debate as ponderações dos educadores brasileiros que já, de longa data vinham lutando por propostas de formação docente.

Nesse sentido, é Sudbrack (2002) quem nos lembra de que a penetração no espaço de uma proposta específica – nesse caso a formação de professores – deve ser feita no intuito de que questionemos os projetos de formação docente e as articulações ou não ao quadro normativo, deixando vir à tona o escopo regulatório/emancipatório produzido pelas propostas oficiais ou pelas propostas advindas dos grupos de resistência.

No caso do projeto de Diretrizes para a formação de professores, construída pela URI vemos que o regulatório e o emancipatório andaram juntos durante o processo. A regulação esteve presente quando na leitura do Parecer e da Resolução tinha-se claro que embora fossem Diretrizes, seu teor seria cobrado pelas comissões de especialistas que avaliam os cursos nas Universidades, o que limitou ou acabou intimidando o a construção de currículos mais arrojados, com proposições e características diferentes daquelas que constituíram os atuais currículos e projetos de curso. Pode-se perceber o escopo regulatório também, quando no calor das discussões, nos momentos de discordância em relação ao proposto pelas Diretrizes a Pró-Reitoria intervinha no processo para lembrar que se estava na “lei”, tínhamos que cumprir.

Já as possibilidades emancipatórias, contraditoriamente, resultaram das discussões que reuniram todos os cursos e áreas do conhecimento e que nas divergências permitiram a construção de propostas curriculares que, ao menos teoricamente, já avançaram bastante em relação ao que havia anteriormente. Certamente depois da criação da Universidade, esse foi o momento que reuniu o maior número de cursos de licenciatura para repensar seus projetos. Isso, por si só, já abre espaços emancipatórios pois oportunizou a participação, o debate e a construção.

Ao fazer uma opção por conduzir as discussões dentro de um prazo que atendia às exigências do CNE/MEC, nos ficou a certeza de que, para alguns cursos não houve tempo suficiente para o aprofundamento dos debates e para o amadurecimento das propostas que dele adviriam. O fator tempo, ou a falta dele ainda pesa quando analisamos os projetos e vemos que aquele que desenvolveu uma trajetória maior, conseguiu construir um projeto de curso que aponta para o compromisso com uma formação integral. Esse é o caso do curso de Pedagogia. Ainda assim, apesar de ser um projeto bastante interessante, ele carece de maiores discussões envolvendo o corpo docente e discente para que todos compreendam com profundidade qual a proposta do curso. No caso do curso de História também foram reunidos os Coordenadores de curso em muitas ocasiões, a maioria delas coincidia com as realizadas pelo curso de Pedagogia, mas até em função da proposta de Diretrizes específicas que não tinham o teor das Diretrizes da Pedagogia, o novo projeto avançou mas a discussão sobre ele não andou como o esperado. Quanto à Matemática, as divergências internas e a forma como o Departamento conduziu o processo fizeram com que o Projeto do curso levasse quatro anos para ficar pronto, tendo sido concluído somente em 2008. Com isso, podemos constatar as diferenças nas caminhadas de cada curso.

É necessário destacarmos, como já apontamos anteriormente, que os cursos tiveram trajetórias muito diversas nesse processo. Nesse aspecto, o caso do Curso de Pedagogia parece peculiar. No ano de 2001, os cursos de Pedagogia foram mobilizados, por iniciativa do Departamento de Ciências Humanas a discutir as propostas de Diretrizes que já veiculavam e eram debatidas em todo o Brasil. Para levar a termo essa discussão, o Departamento organizou um documento que tinha por título “Pedagogia: reestruturação do curso de formação de educadores: desafios, dilemas e perspectivas”, tendo no interior vários textos que apoiaram as discussões, como por exemplo a “Proposta de Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia” trazendo o texto final discutido pela comissão de especialistas de ensino de Pedagogia em 06 de maio de 1999; textos de autoras como Acácia Kuenzer e Ilma Passos Alencastro Veiga dentre outros que permitiam clarear conceitos e compreender a proposta de diretrizes.

Esse processo resultou fecundo, com a construção de um projeto pedagógico para o curso de Pedagogia que demonstrava o amadurecimento do processo. Muitas das sugestões da comissão de especialistas, dada na época e discutidas pelo grupo, foram bem aceitas e proporcionaram o primeiro grande salto de qualidade neste curso em relação ao seu formato anterior, que se apresentava deslocado de uma formação mais ampla e consistente do fenômeno e das práticas educativas que se dão em diferentes âmbitos e especialidades,

conforme trazia muito bem a proposta de diretrizes (1999). Mesmo que constatamos que muitos professores, ainda hoje, não tenham entrado no espírito do projeto do curso, pela nossa experiência como docente, não podemos negar que são feitas reuniões em que se discute e avalia o projeto, no entanto, é possível perceber que alguns não estão inseridos nesse processo da forma comprometida como se requer de um professor universitário.

Avançando nesse processo, no ano de 2003, um novo documento foi organizado pelo Departamento de Ciências Humanas: *Formação de Professores na URI*, dessa vez já considerando um elemento novo, as “Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica” aprovadas no ano anterior, em 2002. O documento não era mais exclusivo para o curso de Pedagogia, mas propunha a discussão a todas as licenciaturas. Esse documento apresentou um diagnóstico preliminar em que foram ponderadas as idéias a respeito dos variados mecanismos que o MEC vinha desenvolvendo no sentido de garantir sua função reguladora do sistema educacional. Dizia o texto “constatam-se, neste sentido, ações voltadas mais à prefixação de metas atendendo, notadamente, a compromissos internacionais. Nestes compromissos se inserem medidas tais como o FUNDEF, os PCNs, as reformas no Ensino Médio e Profissional e a reforma da formação docente, em particular.” (FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA URI, 2003, p. 3). Apresentava também, um quadro que demonstrava a profusão de medidas normativas e de regulação dos espaços de formação de professores, dentre outros importantes aspectos.

No item Fundamentos Norteadores, cabe ressaltar o compromisso que o Documento traduzia no que diz respeito ao que deveriam ser os anseios da Universidade em relação à formação de professores. Vale a pena descrevermos parte do texto:

“[...] busca construir uma proposta que seja coerente com a opção em favor da humanização, na qual se forme um professor que busque esclarecer aos alunos em que sociedade vivemos e como agir para que as realidades construídas, historicamente, possam ser reconstruídas à luz de um projeto de sociedade mais humano e socialmente justo. Assim, postula-se que os professores possam expressar um testemunho ético-político efetivado nas seguintes ações: orientar os alunos a partir de um trabalho que seja conscientizador e humanizador das relações humanas e sociais; intervir na realidade socioculturalmente construída a partir de uma conscientização resultante da dialetização da ação-reflexão-ação e orientar para a responsabilidade social da vida em comunidade, trabalhando, coerentemente, os princípios epistemológicos, didático-pedagógicos e políticos. (FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA URI, 2003, p.7).

O texto acima revela uma preocupação que extrapola as determinações das diretrizes propostas pelo MEC para a formação docente. O documento citado era bastante esclarecedor especialmente aos cursos que ainda não haviam iniciado seus debates, no entanto, embora

tenha sido enviado à Pró-Reitoria, como sugestão para discussão, não foi aproveitado no âmbito da Instituição para discutir a formação de professores, pois, como já demonstramos anteriormente, as diretrizes institucionais, construídas posteriormente a esse novo texto, traduziam muito mais as determinações dos documentos do Conselho Nacional de Educação, não trazendo reflexões de natureza sequer parecida com esta acima proposta. Daí depreende-se que no âmbito institucional, os caminhos escolhidos para discutir essa importante questão se bifurcaram, podendo ter sido mais um dos motivos pelos quais os próprios professores não participaram como poderiam ter feito já que nem sempre esteve em pauta a discussão sobre um projeto, de fato, institucional e que não se limitasse a atender as exigências do MEC.

Em que pese, como já afirmamos, que as avaliações externas pautam-se, fundamentalmente pelas normativas oficiais, e que, via de regra, orientam-se pelos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, nada impede à Universidade de exercer sua autonomia, desenvolvendo propostas que, contemplando o essencial em termos formais, também contemple nesta proposta, os desafios e anseios internos, aproveitando os estudos, pesquisas, enfim, os conhecimentos acerca das temáticas também desenvolvidas por seus docentes.

Retomando o contexto das reformas, podemos lembrar Freitas (1999) e Kuenzer (1999) quando esclareceram que o modo como foram organizadas as Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, separadamente da pesquisa e da produção do conhecimento nas áreas de formação – tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência quanto na área educacional – faria com que adquirissem 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. Esse tipo de formação, definitivamente, não parece contribuir com a formação de um professor que para além de sua competência técnica também tenha sua vida profissional marcada pelo compromisso ético e político de fazer bem.

Essa foi, aliás, uma das bandeiras de luta da ANFOPE e de outras entidades, que taxativamente tentavam impedir que propostas como as aprovadas pelo MEC se desenvolvessem, exatamente, para evitar a precarização da formação dos professores, estando nelas incluídas tanto a questão do *locus* para a formação de professores, quanto a aprovação das diretrizes que se fundamentaram, basicamente, na idéia de competências, entendidas como um saber fazer, bastante identificado com a linha tecnicista da década de 1970, tão criticada pela comunidade educacional.

Há, ainda, um porém. Sem desconsiderarmos o contexto em que se geraram as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, temos a possibilidade de ver, claramente, que elas foram traçadas e se referiram muito mais à formação de professores, para atuar nas diferentes áreas do conhecimento, do que na formação do pedagogo, uma vez que a Pedagogia nem é mencionada no Inciso VIII do Artigo 7º da Res. CNE/CP 01/2002 (p.4),o que não deixa dúvidas:

[...] nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregarem os cursos de formação de professores que ofereçam Licenciatura em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Essa prerrogativa insere-se na discussão que já desencadeamos a respeito do *locus* para a formação de professores - os Institutos Superiores de Educação – cuja possibilidade de criação foi aventada já na LDB/96 e definida pelos Pareceres 53 e 115/CNE/CP/1999 (p.3), dando a eles a possibilidade de ser “centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica.”

Todas essas questões estão no âmago de um momento histórico em que, como já aventou Saviani (2007a, p. 426), “[...] passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também, no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.” Isso, por si só, já justificaria a criação de um *locus* próprio para a formação de professores e a recriação de cursos como os de Pedagogia, transformando-os em Normal Superior.

De outra parte, muito embora as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica tenham sido mais debatidas em âmbito nacional do que as diretrizes específicas dos cursos, com uma clara exceção às da Pedagogia que tiveram sua aprovação muito retardada, não podemos deixar, também, de olharmos para as diretrizes específicas dos cursos que estamos analisando, numa tentativa de compreendermos como se colocaram, que avanços promoveram e onde se contradizem com as diretrizes gerais. Esse olhar, torna-se necessário à medida que, para responder à questão: “Qual sua opinião sobre o novo currículo do Curso de Licenciatura em que você leciona/coordena e que implicações você acha que este novo projeto pode causar na formação dos licenciados desse curso?”. Faz-se necessário, não

somente ter tido conhecimento das diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, senão também, das Diretrizes específicas dos cursos, uma vez que ambas precisam estar contempladas no projeto do curso.

Pensamos que uma das formas de efetivarmos esta compreensão fosse através do estabelecimento de sub-categorias envolvendo um olhar sobre cada um dos cursos pesquisados. Neste sentido, ao discutirmos as diretrizes específicas já o faremos olhando para a questão descrita, o que nos possibilitará realizarmos as necessárias leituras sobre o assunto levantado.

#### 7.1.1.2 Sub-categoria 1: Diretrizes do Curso de Pedagogia

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/2006, são o resultado de um processo em que o movimento dos educadores mostrou sua força enquanto espaço de resistência ao poder instituído, durante toda a década de 1980 e a de 1990 através dos debates, manifestações públicas e ações desenvolvidas em todo o país, já que os educadores tinham como perspectiva a possibilidade de transformação social, política e econômica da sociedade brasileira. Brzezinski (2008, p.221) nos lembra que “no que concerne ao curso de Pedagogia, as investidas dos educadores eram contra o currículo mínimo e as habilitações do curso, determinadas pelo CFE.” E complementa dizendo:

Agora, na década de 2000, é possível reconhecer, que o processo final de elaboração das DCNP circunscrito às sessões de negociação entre as entidades CEDES, ANPED, ANFOPE, FORUNIDIR com a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (2005-2006) foi histórico devido particularmente a forma respeitosa com que as indicações das entidades eram analisadas pelos conselheiros. (Id., Ibid.)

Embora as diretrizes incorporem muitas das reivindicações das lutas dos educadores, são, ainda, um tema controverso e um assunto inacabado. Em publicação nos Cadernos de Pesquisa (2007), podemos encontrar, ao mesmo tempo, textos que retomam a caminhada da Pedagogia em busca da aprovação das diretrizes que hoje estão em vigor e que, mesmo reconhecendo alguns limites nesse processo, o defendem como legítimo para discutir a questão da formação do pedagogo, ao mesmo tempo em que ainda vemos os críticos a essa concepção de Pedagogia se manifestando de forma contundente em defesa de um outro modelo de curso, cuja base não é a docência. Nesse sentido, podemos reconhecer nas palavras de Franco, et al (2007, p. 84) as seguintes ponderações:



Acreditamos que a base do curso de Pedagogia não pode ser a docência. Como já afirmamos, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base da docência e não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior que a docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de prioridades de campos específicos ou de atividade profissional, estamos falando de uma epistemologia do conhecimento pedagógico.

Nas palavras acima, percebemos o quanto a discussão sobre a Pedagogia ainda é um campo aberto, já que os autores citados acreditam que o curso de Pedagogia deva ser o espaço que forma o bacharel, isto é, o da “formação dos profissionais de educação não docentes, voltados para os estudos teóricos da Pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não escolares.” (Id., p.84).

Em nosso entendimento, a defesa de tais idéias merece uma indagação: com essa concepção de formação, não estaríamos mais uma vez separando bacharelado de licenciatura, específico de pedagógico, tema muito discutido nesta tese? Por que o professor não pode ser, também, pesquisador? Separar a formação do pedagogo pesquisador do professor não seria retroceder na história?

Os argumentos dos autores favoráveis a este modelo de formação se fazem, segundo eles, com base na falta de identidade do curso de Pedagogia afirmando de modo contundente: “É esse caminho que poderia abrir espaços políticos e institucionais para a retirada do pedagogo do limbo profissional identitário em que se encontra e de sua falsa e inconsistente identidade de professor.” (FRANCO, et al, 2007, p. 85). Nos cabe outro questionamento: não estaríamos, com esta postura, relegando a docência a um segundo plano e negando sua importância e necessidade? A dita falta de identidade não estaria exatamente no fato do curso de Pedagogia ter tido em todo o país uma diversidade de ofertas que envolviam desde a formação do especialista, do pedagogo empresarial, do educador especial, até o professor para atuar no ensino médio – modalidade normal e mais tarde, também na educação infantil e anos iniciais da escolarização?

Kuenzer e Rodrigues (2006, p.185) em suas procedentes indagações sobre o Parecer CNE/CP 5/2005 que propõe as Diretrizes para o Curso de Pedagogia afirmam que o CNE ao aprovar o referido Parecer apresentou uma solução que pode ter sido provisória para uma controvérsia que “vem se arrastando nos últimos 25 anos, sem perspectiva de negociação e muito menos de consenso.”

Realmente, cabe refletirmos, já que, do ponto de vista, a partir do qual nos situamos, também entendemos, juntamente com outros autores já citados que a identidade do profissional da educação encontra-se na docência, ou seja, todos devem ser professores. Essa idéia de docência vem colada a uma modalidade de formação que é a idéia pedagógico-didática, na qual para além do conteúdo específico que o professor irá ensinar a ele também é possibilitada uma leitura científica a partir do ponto de vista pedagógico, o que o torna mais capacitado ao seu trabalho já que para além de conteúdos, conhece, igualmente, os fundamentos político-filosófico-epistemológicos do ato educativo.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que ainda sofrem críticas, as diretrizes também representam, para outra parcela de educadores, um grande desafio no qual se insere, segundo Saviani (2007c) o necessário enfrentamento à sua fluidez a qual resulta da forma como foram concebidas pelo Conselho Nacional de Educação que concedeu às instituições possibilidade de flexibilidade e criatividade na organização do curso.

Assim procedendo, poderemos, para além das diretrizes aprovadas, concentrar as atividades do curso de Pedagogia nos aspectos essenciais, acolhendo os alunos e os colocando num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual que os incite ao estudo aprofundado dos clássicos da Pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior. (SAVIANI, 2007c, p. 128).

Nos valendo do que sugeriu Saviani (2007c), no caso do curso de Pedagogia em análise nos foi possível constatar que, seu projeto tentou se aproximar bastante dessa idéia, no entanto, no caso do estudo dos clássicos, este ainda se configura como um desafio, visto que, não se pode negar que essa é uma leitura que falta, inclusive, a alguns docentes do curso. Outro aspecto relevante, é o fato do curso ser noturno e freqüentado, quase que em sua totalidade por alunos trabalhadores que não têm muito tempo para estudar e aprofundar da forma como deveriam, os conteúdos discutidos em suas aulas.

As ponderações de Saviani (Id) são fundamentais também quando buscamos respostas a outra questão de nossa pesquisa que propõe compreender o que pensam os docentes e também os coordenadores de curso sobre o novo currículo que se gerou a partir das Diretrizes específicas do curso e das Diretrizes para a Formação do Professor da Educação Básica. A questão: “Qual sua opinião sobre o novo currículo do Curso de Licenciatura em que você leciona e que implicações você acha que este novo projeto pode causar na formação dos licenciados desse curso?” revela-nos alguns aspectos interessantes, dos quais, em primeiro lugar, depara-nos com respostas provindas de quem acompanhou o processo de construção do currículo do curso como as falas abaixo transcritas:

a) O Curso está num estágio de reflexão interessante em vários aspectos, fruto de debates e embates. Em nível prático, o último ENADE, apresentou avaliação positiva em todos os Campi da URI. Isto reflete também a qualidade do Projeto Político Pedagógico. (PP).

b) Embora o curso ainda não completou três anos de existência (*referindo-se ao novo currículo*) na minha opinião o projeto foi muito bem elaborado pensando na formação do profissional ter uma ótima atuação como licenciado. Acredito que, no momento em que tivermos professores formados neste projeto e atuando na educação básica poderão aparecer implicações que por enquanto não se percebem no projeto. Ao termos o retorno dos egressos, talvez aparecerão elementos para avaliarmos e os refletirmos. (PP).

c) É de fundamental importância que um Curso de formação de professor tenha como prioridade a formação pedagógica, juntamente com a formação específica. (PP).

d) O novo currículo foi bem estruturado, entretanto, devemos observar para que novas readequações sejam oportunizadas objetivando aprimoramento e melhoria constante do mesmo. (PP).

Os dizeres desse grupo de professores parecem ser reveladores de conhecimento do que vem sendo desenvolvido no curso, das discussões que se efetivaram, das mudanças ocorridas. Seja a partir de um olhar mais amplo, que incide sobre o resultado da avaliação que o curso obteve, relacionando-a, também, a qualidade do projeto, ou então de modo não tão profundo, como a citação colocada na letra “c”, que até se desvia da pergunta efetivamente feita, podemos ver nas respostas que esses professores acompanharam as discussões do curso.

Como já havíamos mostrado anteriormente, em relação a outra questão, alguns dos professores que entrevistamos manifestaram desconhecer a Res. CNE/CP 01/2002 e o Parecer 009/2001 que fundamenta fato que não foi diferente com o Parecer 05/2005 e a Resolução 01/2006 que aprovaram as Diretrizes para o Curso de Pedagogia. Ao questionarmos sobre o currículo do curso não foi diferente, tendo novamente alguns deles manifestado desconhecer a existência de um novo currículo. Dois olhares são possíveis para essa realidade: a) alguns professores que participaram da pesquisa são muito novos no curso, não tendo acompanhado o processo e já tendo iniciado suas atividades na vigência de um novo currículo, o que fez com que desconhecem o anterior; b) não houve uma participação satisfatória por parte de alguns a ponto de não reconhecerem as mudanças ocorridas.

Muito embora possamos admitir que as discussões no que tange à Pedagogia possam ser retomadas em outro contexto e que de certa forma as atuais diretrizes sejam uma solução “negociada” para um problema que existe há muito tempo, ainda assim defendemos que um professor ao ingressar num curso na qualidade de docente, deve, em primeiro lugar, conhecer

a proposta desse curso para que a partir dela possa propor suas aulas ou ainda para que possa contribuir para o aperfeiçoamento desse projeto.

Nesse sentido, o caso do Projeto do Curso de Pedagogia, que parte do grupo não participou do processo e desconhece as implicações que o novo currículo pode causar, questionamos: “Quais as conseqüências desse desconhecimento?” Parece-nos, então, que elas repousam, especialmente, sobre a dificuldade de implantar o Projeto nas bases em que ele se constituiu, pois este curso, entre os três analisados, foi o que mais prolongadamente discutiu essas questões, ainda assim, conforme já anunciamos, há professores que ainda não compreenderam os propósitos sobre os quais foi construído e isso nos parece claro nas falas a seguir:

Desconheço a existência de um novo currículo. (PP).

Penso que para responder essa questão deveria ter conhecimento do “velho” currículo. (PP).

Numa outra colocação, o professor deixa transparecer conhecimento do projeto quando expressa sua preocupação com o predomínio do neotecnismo, usando, para expressar sua idéia, termos como a “borboleteação” afirmando preocupação com o pouco estudo, vejamos o que disse:

Entendo ser preocupante o predomínio do neotecnismo. Costumo dizer que há muita “borboleteação” e pouco estudo. A prevalência das metodologias sobre a teoria poderá ajudar na formação de pedagogos (as) bem intencionados (as), mas ingênuos (as) por não terem clareza sobre a teoria que embasa a sua prática, caindo facilmente na idéia de neutralidade, impossível na prática pedagógica. Quando não se tem claro a serviço de quem estamos, podemos ingenuamente cair na armadilha do “bem comum” inviável numa sociedade classista. Penso que corremos sérios riscos de perdermos de vista a importância da educação na formação de cidadãos capazes de intervir na história para torná-la melhor para mais gente. Mais do que formar trabalhadores, precisamos educar para a cidadania. (PP).

Esse docente fala isso demonstrando preocupação com a prevalência das metodologias sobre a teoria, relembremos o que disse: “A prevalência das metodologias sobre a teoria poderá ajudar na formação de pedagogos (as) bem intencionados (as), mas ingênuos (as) por não terem clareza sobre a teoria que embasa a sua prática, caindo facilmente na idéia de neutralidade, impossível na prática pedagógica.” (PP). Essa colocação parece evidenciar por

um lado, sua experiência em relação ao curso e por outro, uma visão descontextualizada do que vislumbra o projeto pedagógico do curso que em seu objetivo geral propõe<sup>74</sup>:

Formar o pedagogo habilitado para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais da Educação Básica, na Formação Pedagógica do Profissional Docente e na Gestão Educacional com sólida formação, capaz de diagnosticar problemas e apresentar soluções no campo da educação escolar, não-escolar e popular, de modo a garantir o desenvolvimento de múltiplas competências e saberes necessários à atuação profissional do pedagogo. (PPP do Curso de Pedagogia, 2007).

Kuenzer e Rodrigues (2006) denominam esse entendimento de Pedagogia da prática e nos auxiliam quando, ao fazer uma análise crítica das Diretrizes para o curso de Pedagogia, aludem que a opção por um modelo de formação docente,

[...] eleja a prática em docência em Educação Infantil e nas Séries Iniciais como pré-requisito para o desenvolvimento de estudos avançados em educação, reduzindo-se o campo da Pedagogia, atende a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: esta concepção, ao invés de articular teoria e prática, *acentua a desarticulação, à medida em que condiciona os estudos teóricos mais avançados à prática, e o que é mais grave, a uma prática específica: a docência para crianças de 0 a 10 anos.*” (p.198).

Nesse caso, a preocupação externada pelo professor não pode ser ignorada, deve servir para uma discussão mais ampla em relação ao curso e a coerência entre seu projeto pedagógico e o desenvolvimento de fato desse projeto, parecendo esta, ser uma opinião mais individualizada, importante para que os propósitos do curso se concretizem, já que ela remonta a velha dicotomia entre teoria e prática. Sobre essa questão, as palavras de Saviani (2007c, p. 108), abordando essa relação a partir de um entendimento dialético, são esclarecedoras:

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição, podem e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

---

<sup>74</sup> É sempre oportuno lembrar que o Curso de Pedagogia, através de sua Coordenação, promoveu um significativo número de reuniões de estudo em que o foco era a leitura e o entendimento do projeto pedagógico, sua construção e a busca de estratégias para efetivá-lo no cotidiano da formação dos acadêmicos.

Em que pesem as diferentes opiniões apontadas pelos autores e as diversas interpretações que as diretrizes possibilitam, precisamos admitir que parte dos docentes do curso vêm desencadeando um esforço para promover formação de qualidade aos alunos, tentando fazer conviver teoria e prática e procurando vivenciar o Projeto Político-Pedagógico do curso através do seu trabalho junto aos alunos. No entanto, é sempre importante lembramos que, mesmo as disciplinas de caráter metodológico devem ser discutidas à luz de teorias que as sustentam. Do contrário, estaremos estimulando a cópia e construindo no aluno a dificuldade de desenvolver propostas inovadoras para o seu trabalho. Cabe refletirmos que se a passagem pela Universidade não proporcionar ao aluno a construção de sua autonomia epistemológica a partir do aprofundamento de seus estudos, ele não fará a diferença em seu *locus* de trabalho.

Importante também, é vermos o pronunciamento dos Coordenadores de curso sobre essa questão. Vejamos o que pensam:

- a) Em relação ao novo currículo, como eu disse já, essa parte pedagógica e específica já vem caminhando no curso de Pedagogia há muito tempo, desde a sua criação. Então por mais que haja agora uma regulamentação em função da quantidade de carga horária para as disciplinas específicas e pedagógicas sempre houve isso no curso de Pedagogia. Então o que eu posso te dizer com relação a este novo currículo: em 2004 o que nós adequamos ao currículo de pedagogia foram as questões dos estágios e práticas de ensino que isto não estava contemplado na carga horária que exigia a lei que eram de 800 horas segundo a resolução 02. Então acho que isto veio também promover uma qualidade maior na formação do professor em função de que ele passou a ter prática de ensino desde o primeiro semestre trabalhando a teoria e a prática desde o primeiro semestre, não apenas lá nos estágios. (CC).
- b) Muito bom, pois busca uma sólida formação de fundamentação básica e específica. (CC)
- c) Particularmente gosto muito do desenho curricular do curso. Ele estará sempre em processo. Atende as exigências legais e as particularidades da missão institucional. É um currículo que promove espaços para que as situações didáticas a serem executadas possam ser refletidas em consonância com os modelos teóricos estudados.

O que podemos perceber é que há uma clara diferença no envolvimento entre coordenadores e professores na composição do currículo do curso. Enquanto que as respostas de muitos professores deixam a desejar em termos de aprofundamento do conhecimento sobre o currículo, o mesmo não ocorre com quem acompanhou o processo de sua construção. Uma das coordenadoras que respondeu a esta pesquisa era somente professora quando as mudanças curriculares começaram a acontecer. Mesmo assim, vemos pelas respostas, que ao assumir a

coordenação o processo, teve continuidade e essa troca parece não ter causado prejuízo ao entendimento do que seja o projeto do curso.

Esse fato demonstra que, quando o coordenador organizou a participação docente nas discussões o processo, não se interrompeu no momento em que houve substituição no cargo. O fato do coordenador representar seus docentes nas convocações institucionais, não fez diminuir a qualidade dos debates no âmbito local.

Não é demasiado lembrarmos que o currículo do curso de Pedagogia passou por um importante processo de crescimento. O que existia quando da criação<sup>75</sup> do curso, no ano de 1999, era um currículo que habilitava para o Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau concomitante com a Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Esse currículo já apresentou uma inovação em relação aos primeiros existentes que se limitavam a formação do especialista e do professor para atuar no curso Normal Médio. As inovações que ele apresentava não ia além do acréscimo de disciplinas, situa-se no fato de trazer disciplinas como Educação Popular, originada num momento em que todo o país discutia sobre a temática, o que destoava do restante das disciplinas ainda muito ligadas aos antigos modelos curriculares da Pedagogia como Estrutura e Funcionamento do Ensino.

Dois anos após (em 2002), já por consequência dos debates que a instituição foi promovendo, fruto da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, das intensas discussões realizadas no Brasil, das sugestões da comissão de especialistas do curso de Pedagogia e das propostas de algumas Faculdades de Educação, o curso foi novamente repensado e agora já incorporava tanto a carga horária destinada às práticas de ensino e ao estágio supervisionado sugeridas pela Res. CNE/CP 2/2002, quanto se centrava na perspectiva da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão cujo pressuposto foi a promoção da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento que envolvem as disciplinas do curso.

Essa integração e relação acontecem, oportunizadas através dos *Núcleos Temáticos* que aglutinam as disciplinas, dos *Eixos Temáticos* que envolvem os semestres, a partir das atividades realizadas nos Campos Profissionais e Estágios Curriculares, como também no desenvolvimento das Atividades Formativas. (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2002, p. xx).

Nesta versão curricular, a habilitação do curso já dá indicativos de um processo de amadurecimento, tendo passado a chamar-se: Pedagogia – Habilitação: Docência nos Anos

---

<sup>75</sup> A criação refere-se aqui a implantação do curso num dos campi da Universidade – com o qual estamos interagindo em nossa pesquisa, já que em outros ele já existia. Quando esse currículo passou a vigorar ele passou a ser igual para todas as unidades uma vez que o currículo é unificado.

Iniciais – Formação Pedagógica do Profissional Docente – Gestão Educacional e, Pedagogia – Habilitação: Docência na Educação Infantil - Formação Pedagógica do Profissional Docente – Gestão Educacional, mantendo as habilitações em Educação Infantil e nos Anos Iniciais, ofertadas separadamente.

No ano de 2004, em decorrência do prazo que as diretrizes da Educação Básica haviam dado para a implantação das novas propostas curriculares, um segundo currículo passou a vigir, com pequenas adequações em relação ao anterior, porém, tendo em comum com as demais licenciaturas um rol de disciplinas pedagógicas<sup>76</sup>, as quais foram construídas em conjunto com todas as licenciaturas.

Estruturado por Núcleos Temáticos e Eixos Temáticos, o curso nesta nova modalidade passou a denominar-se: Pedagogia – Habilitação: Docência nos Anos Iniciais - Formação Pedagógica do Profissional Docente – Gestão Educacional e, Pedagogia – Habilitação: Docência na Educação Infantil - Formação Pedagógica do Profissional Docente – Gestão Educacional, com carga horária de 2.960 horas.

Por fim, quando da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (em 2006), o mesmo formato curricular se manteve uma vez que, o curso estava constituído de praticamente todos os princípios de formação postulados nas diretrizes, tendo sido acrescentados de um conjunto de atividades formativas, que envolvem o aprofundamento de estudos, sem, contudo, manter as habilitações.

O Curso de Pedagogia passou a ter sua integralização curricular com um total de 3.200 horas, sendo que destas, 2.800 horas são para Atividades Formativas, envolvendo Assistência a Aulas e Aprofundamento de Estudos, 300 horas para a prática de Estágio Supervisionado nas diferentes modalidades do Curso e 100 horas de Atividades Complementares.

Das 2.800 horas de Atividades Formativas, 2.340 horas são de assistência às aulas, nas quais estão previstas as atividades teórico-práticas, constante nas disciplinas, distribuídas nos oito semestres do curso, sendo essas essenciais para a formação do Pedagogo na Docência da

---

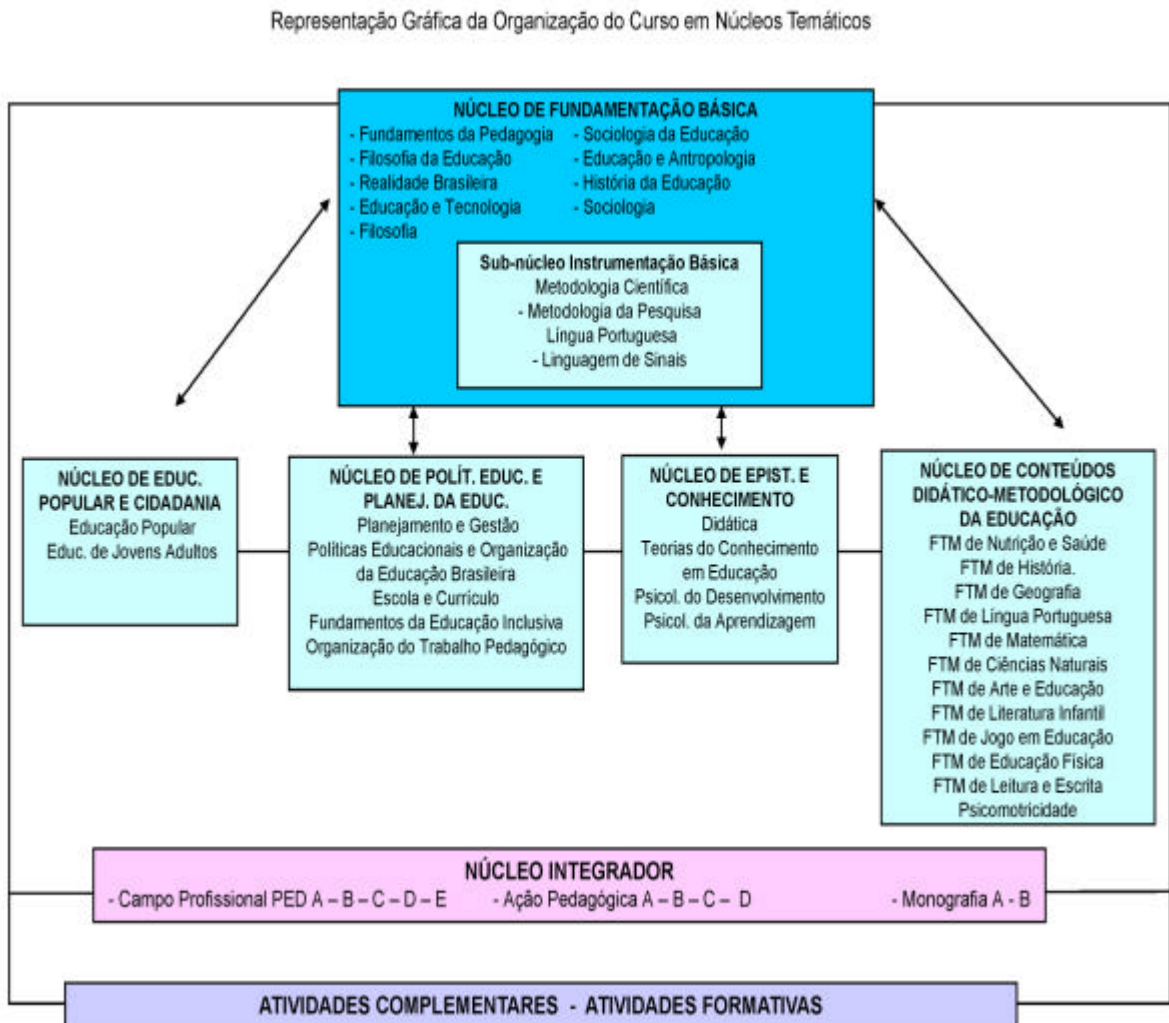
<sup>76</sup> Tomando por base o contemplado no Parágrafo Único do Art. 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que apregoa: Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição 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*, a URI criou um conjunto de disciplinas denominadas Pedagógicas que passaram a compor os currículos de todos os cursos de licenciatura. São elas: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Política Educacional e Organização da Educação Brasileira, Didática, Planejamento e Gestão Educacional, Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa. Essas disciplinas inserem-se na idéia de formação do profissional da educação e “tratam de uma visão sócio-histórica-antropológica do professor, acrescida das perspectivas psicológica e epistemológica e centrada em conteúdos e competências que visam a investigar e a instrumentalizar para o exercício da docência.” (Diretrizes para a Formação de Professores na URI – Plano das Licenciaturas, 2004).



Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Formação Pedagógica do Profissional Docente para atuar em nível de Ensino Médio e na Gestão de Processos Educativos Formais e Não-formais.

Complementando as atividades formativas, no decorrer dos oito semestres do Curso de Pedagogia, o aluno deverá realizar 460h de Aprofundamento de Estudos, garantindo, ao mesmo, um conhecimento mais elaborado relativo a temáticas de interesse próprio, que podem ser sobre a Educação à Distância, Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Étnico-racial, Educação Indígena, Educação de Remanescentes de Quilombos, Educação do Campo, Educação Hospitalar, Educação Prisional, Educação Comunitária, Educação Empresarial, Educação Ambiental, Educação sexual, Educação de Gênero e Educação Popular. (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2006, p. 23).

Podemos compreender melhor essa proposta visualizando na figura abaixo:



**FIGURA 10: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI**  
Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2006

A representação gráfica do curso<sup>77</sup> demonstra como ele foi pensado a partir de núcleos temáticos que se materializam no desenvolvimento dos eixos temáticos semestrais, cuja função é “aglutinar as tradicionais ‘matérias’ que compõem a base curricular.” (Fundamentos Norteadores do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (2003, p. 30), promovendo uma releitura através da disciplina de Campo Profissional que tem função articuladora.

Na medida em que esse projeto se constituiu, uma nova proposta de curso vem se concretizando. Apesar das dificuldades advindas de um processo inconcluso de vivência do novo projeto e da qualidade de participação, nas discussões que o envolvem, podemos admitir que o curso de Pedagogia tem se constituído num importante referencial na formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da escolarização na região de abrangência da URI.

Ainda assim, temos que admitir que as discussões sobre quem deva ser o pedagogo não estão concluídas já que, em função das diretrizes, alguns autores afirmam que algumas portas se fecharam no que se refere à formação para áreas que necessitam de um profissional para atuar, por exemplo, com novas tecnologias, com diferentes mídias e linguagens, com a participação social, o lazer, programas de inclusão, entre outros. Por um tempo, enquanto vigorarem as Diretrizes, esse projeto de curso em desenvolvimento nessa instituição vai continuar seu trabalho de oferecer uma formação qualificada aos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais. O que ainda podemos refletir é que, mesmo tendo um projeto que ao ser concluído apresentou grandes inovações em relação ao projeto original do curso<sup>78</sup>, no que se refere ao currículo proposto, tendo sem dúvida, dado um salto de qualidade na proposta de formação de professores, ele ainda merece muitas discussões para ser entendido e concretizado por todos os docentes. Merece, da mesma forma, proporcionar de modo mais intenso aquilo que propõe Saviani (2007c) e Brzezinski (2008) que é a intensificação da leitura dos clássicos para que esses possam contribuir com o aprofundamento teórico e, conseqüentemente com uma (re)leitura mais concisa e coerente da prática. Nesse sentido, é preciso termos presente, como bem nos lembra Saviani (Id., p.100) de que a Pedagogia na história da civilização ocidental, firmou-se numa relação estreita com a educação. Assim,

---

<sup>77</sup> O organograma que representa o curso de Pedagogia serviu como referência na Universidade para a construção dos organogramas dos demais cursos. No caso daqueles que estamos estudando, como essa construção foi posterior, não tendo feito parte da discussão dos projetos, será colocada em anexo.

<sup>78</sup> Os currículos dos cursos foram colocados em anexo para melhor visualização.

[...] a Pedagogia se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como teoria ou ciência dessa prática, sendo em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação. Ao longo de vários séculos, a Pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve continuar a ser desenvolvida [...].

Esse é o sentido, o novo currículo, gestado a partir das diretrizes que deve construir, ou seja, continuar esse caminho há muito iniciado pela Pedagogia de relacionar teoria e prática, construindo e reconstruindo a teoria para que esta possa contribuir para uma melhor compreensão da prática.

Pensamos que um dos aspectos a ser revisitado seja uma outra forma de trabalhar os conteúdos no currículo, repensando as disciplinas e partindo dos eixos temáticos já existentes. Certamente, essa possibilidade será mais condizente com a proposta do curso uma vez que permitirá, de fato, que o proposto no seu projeto tenha fundamentos norteadores como explicita:

A proposta de “eixos temáticos semestrais” parte da suposição de que a atuação pedagógica é mais significativa e fecunda na medida em que as temáticas das tradicionais áreas curriculares forem abertas e girarem em torno de temas que expressam preocupações sociais atuais. [...] O que se pretende é trabalhar os conteúdos *globalizados em torno de certos eixos condutores, assegurando-lhes assim uma continuidade relacionada a uma nova organização, cuja coerência é garantida pelas necessidades da temática a tratar.* (Fundamentos norteadores do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, 2003, p. 30-31).

Hoje, ainda se mantém o currículo por disciplinas, seguindo uma prática da Universidade. No entanto, para que se possa vivenciá-lo em sua forma plena, conforme propõe seu projeto, com a construção de conhecimentos a partir de diferentes temáticas será fundamental que seja repensada a forma como ele vem sendo desenvolvido substituindo a oferta de disciplinas isoladas que mesmo compondo um todo facilitam o trabalho individualizado e dificultam a construção interdisciplinar. Como chegar lá? Há que se construir essa possibilidade no caminho do curso, à medida que for sendo amadurecido ainda mais o seu projeto.

#### 7.1.1.3 Sub-categoria 2: Diretrizes do Curso de História

Também para que possamos analisar a questão que discute a opinião dos docentes sobre o novo currículo do curso de História, é mister retomarmos partes do percurso de elaboração das diretrizes para esse curso, as quais, pelo formato que assumiram, quando de sua aprovação

pelo CNE/MEC, deixaram transparecer que os processos de luta e discussão desenvolvidos pelos professores de História e pelas associações que os representam, não foram merecedoras de atenção junto aos órgãos governamentais da forma como deveriam.

Já é de nosso conhecimento que ao aprovar as diretrizes específicas para o curso o CNE pouco considerou as sugestões de entidades como a ANPUH, mantendo aquilo que se buscava equacionar, ou seja, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Nesse sentido, ao secundarizar a licenciatura no corpo da Resolução CNE/CES 13/2002, que aprovou as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, podemos ver que já há um negligenciamento no sentido da apresentação de uma proposta concreta para a formação docente, o que é possível verificar nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001.

Essa particularidade parece querer esconder que um dos principais e talvez mais importante espaço de trabalho do profissional de História é a docência, notadamente num país em que, por um lado os recursos destinados às pesquisas são cada vez menores e, por outro, encontra-se tão carente de professores com formação de qualidade para atuar nas escolas da Educação Básica e Ensino Médio .

Nesse sentido, no caso do curso de História, diferentemente aconteceu com a Pedagogia, não foram as diretrizes específicas quem deram as coordenadas na constituição curricular para a licenciatura e sim as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, já que aquelas, por consequência da forma como foram elaboradas pelo CNE, desconheciam a concepção de profissional de História<sup>79</sup> proposta pela ANPUH após inúmeras discussões a nível nacional.

Assim, questões que ultrapassam o tempo e que parecem sempre retornar ao ponto de partida como a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a superação da insistente dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a articulação entre os diferentes níveis de ensino que contribua para a adequada formação do professor, são recorrentes nessas diretrizes.

Fato ainda mais grave é que as Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, também não contribuem para a superação da dicotomia bacharelado x licenciatura, pelo contrário, reafirmam o que torna muito complicado, no momento de idealizar o curso, colocar em prática aquilo que era proposto pela ANPUH que é de conceber o profissional de História como alguém capacitado para o exercício do trabalho em suas múltiplas funções.

---

<sup>79</sup> Essa concepção aparece descrita no Capítulo 6.

Assim, a formação pelo esquema 3 + 1 como parte constituinte da formação docente aparentemente não pode ser visualizada no rol das disciplinas que constituem o curso, no entanto, é possível que elas não tenham deixado de existir na vivência concreta do currículo. Essa afirmação funda-se em nossa vivência como educadora do curso, quando podemos presenciar as diferenças existentes na prática de muitos professores que, priorizam a formação para o bacharelado em detrimento da licenciatura, consideram as práticas de ensino apêndices e as disciplinas pedagógicas desnecessárias.

Nos parece claro que, muitos docentes têm uma concepção epistemológica equivocada do que seja ou do que implique a formação de um professor, ou seja, alguns professores parecem acreditar que para ser pesquisador é preciso aprofundamento teórico e capacidade de traduzir em resultados uma pesquisa, já para ser professor basta a prática, ou “saber dar aula”.

A desarticulação entre teoria e prática acaba sempre por promover uma formação fragmentada em que, muitas vezes, o professor tem excelente domínio da técnica de como dar aula, mas compromete essa ação por conta do pobre conhecimento teórico, de outro lado, o contrário também é verdadeiro. Temos professores cujo conhecimento é inegável, dada a profundidade com que dominam os conteúdos, porém seu modo de socializá-los dificulta a compreensão pelos alunos. Afinal, quem dentre nós, educadores, nunca ouviu a famosa afirmação advinda dos alunos: Ele sabe muito, a gente percebe, mas ele não consegue transmitir, nós não o entendemos.

Essa afirmação nos remete, novamente a questionarmos a formação que tiveram esses professores e a contestar a legislação que rege o Ensino Superior. Para ser professor universitário não há, legalmente, nenhuma exigência de que o interessado tenha um mínimo de conhecimento pedagógico-didático, que conheça os fundamentos da educação, que compreenda a avaliação do aluno para além da prova que, via de regra, somente reproduz o conhecimento transmitido pelo professor. Muito provavelmente o ponto de partida para repensarmos a formação do professor da Educação Básica deva começar pela reflexão sobre quem deve ser o professor que forma professores. Quais seus conhecimentos? Como os articula à prática pedagógica? Como concebe a educação? Que relações têm ou já teve com a Educação Básica? Como propõe a inserção de seus alunos na escola?

A propósito dessa questão, Fernandes (1998) ao trazer a temática para discussão, mostrou-nos que a própria Universidade quando incentiva seus professores a buscarem cursos de mestrado e doutorado o fazem pensando e apoiando iniciativas que permitam aprofundar a área que deu origem a sua formação, deixando de aproveitar esse momento para uma reflexão sistematizada e aprofundada sobre o seu desempenho como professor, a partir de uma análise

de sua prática pedagógica, em que possa, nela colocar-se como sujeito. Nessa mesma linha nos alerta:

Não se trata aqui de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas sim, de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a *dimensão epistemológica* (a questão do conhecimento), a *dimensão pedagógica* (a questão de ensinar e aprender) e a *dimensão política* (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende). (Id., p.97).

Assim não podemos deixar de lembrar que boa parte dos docentes que atuam hoje na formação de professores também é “produto” desse período que vai até a década de 1990 em que a formação do professor de História, se deu na lógica do esquema 3 + 1, sendo a docência mais um apêndice do que um processo formativo que tivesse rigor científico e que discutisse as relações entre teoria e prática. Esse formato dificultou a construção de uma identidade docente o que, por consequência, conduziu a um desprestígio nesse campo. Assim, não podemos negar a fragmentação do ensino derivada dessa lógica de formação.

O final da década de 1990 trouxe novos contornos às discussões sobre o ensino de História. Os debates giravam em torno de repensar o profissional a ser formado. A caminhada ensejava a superação do professor que queria somente dar aulas ou, então, somente fazer pesquisa, modelos que aprofundavam a fragmentação entre o ensino e a pesquisa como se ambos não estivessem imbricados.

As questões que veiculavam à época, buscavam respostas a perguntas aparentemente simples como: Que ensino de história? Que professor? Como transformar a prática? Qual o papel da universidade? Que desafios se impunham aos cursos de graduação? Eram responsáveis pelos debates em torno do profissional da História.

Os debates seguiram na direção que nos apontou Trennepohl (2000) de que a formação deveria andar na perspectiva da pesquisa de modo a conduzir o aluno a assumir uma postura mais crítica da realidade em que vivia, enfim, deveria ser construtor do seu conhecimento e não mero reproduzidor.

A proposta da autora que também é defendida por Fenelon (1983), dentre outros, inspira a formação de um docente comprometido com o planejamento, com o conhecimento, com uma profunda e constante reflexão sobre a prática, a teoria que a constitui e a metodologia que irá contribuir com o desenvolvimento dessa prática. A partir desse olhar, a ação educativa não implica um fazer desconectado, mas sim, um ato intencional que resulta de um conjunto de sujeitos que repensa e dá novos rumos ao seu fazer visando o alcance dos objetivos propostos.

Nessa lógica, a proposta do ensino pela via da pesquisa toma contornos e implica no professor assumir-se como pesquisador, podendo partir da reflexão sobre sua prática. Substitui-se o professor passivo, pronto, acabado, com saberes permanentes por um professor que é sujeito do seu processo de conhecimento e como tal pode contribuir na formação de novos sujeitos que, do mesmo modo que o educador, também constroem conhecimentos e não somente os reproduzem. Essa proposição permite romper com a dicotomia entre bacharelado e licenciatura e preparar o professor pesquisador, isto é o professor como produtor de saberes e como alguém que assume o ensino como descoberta, investigação e produção.

É essa proposta de formação que acompanhou as discussões sobre as diretrizes para o curso de História. Neste particular a ANPUH teve papel determinante e, a partir de discussões nacionais, defendeu o princípio da formação integral do historiador, entendendo que a articulação do eixo ensino, pesquisa e extensão é fundamental no processo contribuindo, por sua vez, para a indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado.

No entanto, o projeto de Diretrizes defendido pela ANPUH, como já alertamos, sofreu uma mudança de sentido tanto que o Artigo 2<sup>a</sup> da Resolução CNE/CES 13/2002, somente menciona o que deve conter o projeto pedagógico do curso, sem nenhuma reflexão mais profunda sobre o profissional que se quer formar. O mesmo acontece nos pareceres que dão sustentação às Diretrizes. Dessa forma, conforme já apontamos, as Diretrizes do Curso de História, acabaram por remeter a composição do curso para as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Ao criticar a concepção de profissional de História proposto pelo documento do governo, a ANPUH reafirma sua posição de que,

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe o pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir as demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos e turísticos, etc). Neste sentido, não se deve pensar num curso que forma apenas professores, uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa, não podendo a formação do docente ser compreendida sem o desenvolvimento de sua capacidade de produzir conhecimento. (ANPUH, s/d, s/p).

O interessante nesse posicionamento e nessa concepção de graduado em História se dá em função da existência de um campo muito mais amplo para atuação do aluno originário desse curso que não merece ser desprezado. Assim, para além da docência o professor de História poderá ocupar outros campos profissionais. Esta posição é indicadora das

preocupações da ANPUH não somente com a formação do professor ou do bacharel, mas com a formação de um profissional que tenha qualidades para ser um excelente professor e um excelente trabalhador em outros espaços que exijam o conhecimento historiográfico.

Conforme já tivemos a oportunidade de descrever, esta concepção do profissional não foi considerada quando da elaboração das Diretrizes para os cursos de História (Resolução CNE/CES 13/2002) e nem pelas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (Resolução 02/CNE/CP 2002), de modo que aquelas passem a contradizer frontalmente a proposta apresentada pela comunidade de historiadores brasileiros. A ANPUH discute essas contradições através de quatro pontos em que formula a crítica a partir do texto do Parecer CNE/CP 9/2001, que fundamenta a Resolução 02/CNE/CP 2002. Dentre as divergências mais fortemente apontadas estão: a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, a valorização da pesquisa, a discussão acerca das competências e por fim a produtividade relacionada ao mensurável.

Também não é demais lembrarmos a leitura de Fonseca (2001), a respeito das Diretrizes, quando essa autora afirma que tanto a formação quanto a profissionalização dos professores de História têm acontecido em torno de dilemas políticos e pedagógicos que envolvem campos em que as disputas teóricas e políticas são muito acirradas e defende que a formação inicial é fundamental para a constituição, mobilização, sistematização e incorporação à experiência, por parte dos docentes, dos saberes históricos e pedagógicos.

Diante desses fatos, fomos buscar saber dos professores e coordenação de História qual é a opinião a respeito do novo currículo do curso, constituído a partir de ambas as diretrizes.

A questão: “Qual sua opinião sobre o novo currículo do Curso de Licenciatura em que você leciona/coordena e que implicações você acha que este novo projeto pode causar na formação dos licenciados desse curso?”. Nela denota características muito peculiares do curso em estudo. Nas afirmações transcritas abaixo, podemos encontrar o pensamento dos docentes, suas convicções e possíveis contradições:

a) Não me detive a analisar as alterações. Apenas pude observar uma maior carga de horas de prática de ensino, que se forem efetivamente postas em prática (desculpe a redundância) e sob uma adequada orientação, muito podem contribuir na formação. (PH).

b) A contribuição das disciplinas é que são organizadas de uma forma que ao mesmo tempo em que o aluno recebe informações específicas ele também é orientado nas disciplinas pedagógicas. Acredito que os currículos estejam bem formulados. O impacto é uma melhor formação dos professores, pois não devemos formar máquinas, mas seres humanos. É essencial o licenciado ter uma formação integral. Daí a importância de todas as disciplinas. (PH).



Nos depoimentos acima, os professores consideram a formatação do currículo em vigência interessante, já que, pela proposta que enseja poderá contribuir mais com a formação do professor pela inserção das práticas de ensino e das disciplinas pedagógicas o que, conforme destaca o segundo professor, dará ao licenciado uma formação integral.

No entanto, cabe sermos cautelosos ao analisarmos esses depoimentos já que, muitos professores, conforme vimos, em questão anteriormente exposta, não participaram das discussões do novo currículo. Nesse sentido, cabe uma ponderação a partir de nossa experiência docente no curso em questão.

Tomemos para análise a primeira afirmação. Ao mesmo tempo em que o professor demonstra não conhecer as alterações do currículo, afirma que o aumento da carga horária de prática é importante pois pode contribuir na formação dos futuros professores de História. O que temos percebido, em relação a essa questão parece andar na contramão desse depoimento. Para organizar as práticas de ensino, o curso conta somente com docentes formados em História<sup>80</sup>. Isso indica que está prevalecendo a formação específica já que um grande número de professores formados em História atuam no curso. Entendemos que deva haver cuidado em relação a essa questão para que os cursos convivam também e no mesmo grau de importância com a área pedagógica. Interessante seria, que a presença de Pedagogos no curso fosse maior, para que o planejamento desses saberes veiculados no novo currículo fossem discutidos à luz das diferentes ciências.

É visível o tensionamento gerado pela presença de docentes das áreas que envolvem as disciplinas pedagógico-didáticas, já que muitos entendem, que as disciplinas que compõem os conhecimentos nessa área são menos importantes para a formação dos acadêmicos e sequer deveriam existir. Essa visão por parte dos alunos, somente se modifica depois que as aulas acontecem eles compreendem o sentido que elas têm na sua formação. O ganho tanto pessoal quanto profissional da confluências das diferentes áreas é inegável, mas não há dúvidas de que os canais de comunicação entre elas deverão ser mais abertos uma vez que são os professores e não os alunos que têm maior dificuldade em entender sua presença no curso. Mais um exemplo interessante do que acabamos de afirmar é de que quando são promovidas reuniões nesse curso, na maioria das vezes, somente os professores formados em História são convidados a participar. Vê-se que a concepção do que seja um colegiado de curso é equivocada, isto é, nos parece que o entendimento existente é de que são professores do curso somente os que tem formação na área específica e os demais são convidados a dar disciplinas.

---

<sup>80</sup> Nesse momento estamos nos referindo ao curso oferecido no campus em que estamos realizando a pesquisa, essa realidade poderá variar um pouco nos demais campi.

Quanto ao segundo depoimento, nos dá a impressão de que o professor compreende melhor a nova proposta do curso. Ao admitir que é essencial o licenciado ter formação integral, concorda com a possibilidade de convivência entre os saberes da área específica e os saberes pedagógico-didáticos. Nesse caso, são justamente esses docentes que comungam dessa visão de formação que devem contribuir para que haja, de fato, maior integração e relacionamento entre as áreas. Se não for intensificada essa relação não haverá o necessário rompimento com o modelo de formação originário de uma concepção positivista da ciência.

Se pensarmos nas colocações acima como a possibilidade de um rompimento com uma antiga maneira de formar, então é possível que os dizeres docentes encontrem eco no Projeto Político-Pedagógico, no item que trata dos Fundamentos Norteadores, onde estão explicitados os propósitos do curso em relação à ciência histórica, reconhecendo que a ampliação da área de estudos e de trabalho do professor/historiador no mundo contemporâneo, estão a exigir uma nova formação. Vejamos o que expressa o texto do projeto, em alguns trechos que selecionamos:

- a notória ampliação da área de estudos e de trabalho do professor/historiador no mundo contemporâneo, a partir de elementos como novas fontes de pesquisa (meios eletrônicos, digitais e iconográficos), novos objetos de estudo (cotidiano, cultura, comportamento), novos campos de trabalho (inserção em projetos culturais e de preservação do patrimônio artístico);
- a necessidade de se formar um docente capaz de levar para a sala de aula tanto as discussões sobre esses novos aspectos que estão sendo estudados pelo historiador, quanto à possibilidade de utilização das novas tecnologias aplicadas ao ensino de história, de forma coerente e segura;
- a tarefa de criar novas formas de trabalho com esta nova História no cotidiano escolar, passa pela reflexão a respeito dos limites e possibilidades de “renovar” o seu ensino, no ensino Fundamental e Médio, fato que acontece eficazmente, somente através da discussão e da prática acadêmica, que abre caminho para uma investigação mais ampla sobre o seu significado e das mudanças por ele anunciadas. (PPP de História, 2004).

Como podemos perceber, o Projeto Político-Pedagógico do curso traz em seu texto importantes elementos que contribuirão como a formação do professor de História. No entanto, é preciso reconhecer que o discurso implícito nas palavras utilizadas nessa composição teórica, nem sempre são conhecidas e vivenciadas pelo conjunto dos professores. Assim, ao mesmo tempo em que é revelador de um discurso contemporâneo que reconhece as necessidades no campo da formação do professor de História, contraditoriamente revela a importância e a necessidade de que esses princípios e fundamentos sejam aprofundados e conhecidos de todo o grupo de professores. À medida que todos estiverem engajados na

construção e efetivação de uma mesma proposta de curso isso confluirá para uma melhor formação do acadêmico que perceberá, na vivência do processo, que o curso tem uma proposta e não que esta seja uma prática isolada do professor X ou Y.

Apesar de termos identificado posturas e revelações, que andam na contramão da proposta do curso, encontramos, também, professores que percebem as mudanças ocorridas e que conseguem identificar, inclusive, possíveis fragilidades no projeto como podemos observar nos depoimentos abaixo:

- a) O impacto é perceptível no produto final. Hoje é possível pensar em professores – historiadores. Nossa matriz curricular não é ainda a ideal, porém possui possibilidades de adentrar nas discussões também pedagógicas. Há que repensar, porém, a inserção de aprofundamentos filosófico-ideológicos para fundamentar melhor as discussões. (PH).
- b) Inicialmente, pode-se perceber que existe uma preocupação na formação específica, (...) Positivamente, é que o aluno está tendo possibilidade de se preparar melhor nas pedagógicas. (PH).
- c) Está bem estruturado. Importa ser incorporado pelo coletivo dos professores com a participação e conhecimento dos alunos das potencialidades e aberturas oferecidas pelo currículo intensivo e extensivo, as dimensões inter e transcurricular. A transposição didática é uma dimensão a ser mais explorada. (PH).

Existem nessas falas indicadores de que os professores concordam com uma formação que envolva o conhecimento para a área específica e a formação pedagógico-didática, sugerindo o aprofundamento de questões filosófico-didáticas, concordando como a preparação proporcionada pelas disciplinas da área pedagógico-didática e sugerindo que o projeto seja incorporado pelo coletivo dos professores, envolvendo também os alunos.

O que nos parece evidente, e que as falas vem reforçando, é que ao mesmo tempo em que alguns estiveram fora do processo, não tendo discutido os fundamentos do novo projeto do curso, outros o fizeram e querem aprofundá-lo. Nesse sentido, é possível identificarmos fatores confluentes que mostram que mesmo não tendo compreendido muito bem as “novidades” e não estando sempre presentes às discussões, os professores concordam que a nova proposta traz elementos interessantes e inovadores para a formação do aluno, sem esquecer que deve ser retomada para que todos possam vivenciá-la. Somente para reforçar, continuamos defendendo a idéia de que é necessária a retomada permanente dos propósitos do curso, de seu projeto, discutindo com os professores e alunos os seus objetivos, já que está claro no pronunciamento de alguns docentes que nem todos são conhecedores da proposta de formação que o curso de História propõe.

No entanto, é preciso, ainda, superar a dicotomia entre teoria e prática, área específica e pedagógica, rompendo com as idéias que alicerçam o paradigma dominante e permitindo a convivência de todas as áreas necessárias À formação do profissional de História, num mesmo tempo e espaço. É esse movimento que permitirá a qualificação do processo de formação que seja condizente com a realidade multifacetada que envolve a docência e o mundo da escola.

Pensamos que ainda seja possível resgatar as discussões que (não) aconteceram já que, nos pareceu que este projeto, seguindo a lógica do contexto de construção das Diretrizes para o Curso e História e para a Formação de Professores da Educação Básica, não foi suficientemente discutido pela comunidade acadêmica, mas principalmente, pelos professores do curso que têm a responsabilidade de fazê-lo concretizar-se no percurso de formação inicial do aluno<sup>81</sup>.

Por fim, no último depoimento a pouco transcrito encontramos a idéia de transposição didática. Esse conceito utilizado por Mello (2000), conforme já apontamos no capítulo das competências, é entendido como sendo a reprodução do conteúdo aprendido pelo professor. Se pensarmos a formação do professor para essa finalidade, não estaremos contribuindo com a preparação de um professor/pesquisador, como tão bem defendem os educadores desta área.

A idéia de transposição didática parece contradizer, o que os próprios professores defendem, quando consideram o currículo bem estruturado, afirmando que hoje é possível pensar em professores/historiadores e que embora a matriz curricular ainda não seja a ideal, já aponta possibilidades de adentrar também nas discussões pedagógicas, o que implica em proposições de construção do conhecimento e não de mera reprodução.

A transposição didática reveste-se de um significado que se assemelha ao conceito de extensão trabalhado por Freire (2001). Esta idéia é colocada de forma radicalmente oposta e antagônica à comunicação. Segundo o autor, a ação educadora do professor deve ser a comunicação pautada pelo diálogo que a faz base para a autêntica educação promotora do sujeito como ser que constrói e busca sua autonomia. Por outro lado, a extensão revela um caráter impositivo de conceitos e culturas. A extensão transforma as pessoas em coisa, objeto de planos de desenvolvimento negando-as como seres de transformação do mundo, assim

---

<sup>81</sup> É importante esclarecer que assim como foi feito com a Pedagogia, este curso também teve a oportunidade de participar dos fóruns de discussão sobre os documentos que fundamentariam os projetos. Seus coordenadores reuniram-se tanto quanto os do Curso de Pedagogia, o que nos impõe uma grande dúvida é se ao retornar das reuniões houve um processo de comunicação com os professores do curso para ampliação das discussões ou se limitaram-se a realizar a “extensão” do que estava se passando, bem na lógica dos conceitos de extensão e comunicação trabalhados por Freire (2001).

como a transposição didática nos coloca no espaço da reprodução e não da construção, da passividade e não do sujeito, da cópia e não da criação do novo.

Para o autor, haverá verdadeira aprendizagem à medida que nos apropriarmos do aprendido:

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em aprendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-aprendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é 'enchido' por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar no seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. (p. 27-28).

Nesse sentido, ao visualizarmos o currículo existente até o ano de 2003, vamos nos deparar com um curso que já apresentava algumas inovações, pois, trouxe um rol de disciplinas eletivas, o Trabalho de Conclusão de Curso e inseriu a Prática de Ensino no quinto e sexto semestres, tratando-a como Metodologia do Ensino de História e Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, o que parece ter tornado a proposta curricular mais dinâmica e preocupada também com a formação docente. Mas, por outro lado, era somente no final do curso – sétimo e oitavo semestres – que aparecia a prática enquanto estágio supervisionado, fazendo valer a idéia de teoria no começo do curso e prática no final, dicotomizando a formação.

Essas limitações do projeto parecem ter sido refletidas quando da criação do currículo que passou a vigir em 2004 em função de que, por proposição do PRC 009/2001 e da Resolução CNE/CP 01/2002, a Prática de Ensino passou a ser entendida como componente curricular devendo perpassar todo o curso e o Estágio Supervisionado devendo ser vivenciado a partir da segunda metade do curso. Nesses termos, o currículo foi pensado e como declararam os coordenadores, parece ter contribuído com uma melhor formação docente. Vejamos:

O nosso projeto foi amplamente discutido em 2003 e 2004 e, ainda em 2004 entrou em funcionamento. Sentimos a diferença principalmente pela introdução de práticas de ensino, introdução do estágio, 400 horas de estágio, das atividades complementares... Acima de tudo penso, pelas avaliações que a gente teve, tanto pela parte dos alunos, como também por parte da comunidade, de que este projeto é claro que tem algumas deficiências, mas está tendendo justamente a formação do professor historiador. Agora olhando os relatórios do estágio, as avaliações dos professores titulares, a gente notou que realmente houve assim uma caminhada importante, porque os professores que fizeram a avaliação dos estagiários estão parabenizando justamente a formação destes alunos. Com aquelas competências na área específica e ao mesmo tempo aquela competência na sala de aula, do estagiário e sua relação com a escola, com os professores e acima de tudo em sala de aula com os alunos. Acho que na verdade está no caminho certo. E é claro que tem que procurar aquilo em que a gente precisa melhorar. (CH).

O coordenador acima reforça a idéia de que o novo currículo está contribuindo mais com a formação do professor, embora, concorde que, possa ser melhorado em alguns aspectos. O fato do curso já ter estágio sendo desenvolvido a partir do quinto semestre, permitiu a esse coordenador, mesmo antes de formar a primeira turma na nova proposta, ter trazido para a interpretação da questão que propusemos a opinião das escolas sobre os estagiários a partir dessa nova perspectiva de formação. Há porém um fato que não podemos ignorar, pois ao mesmo tempo em que esse coordenador afirma que o projeto foi amplamente discutido, vimos professores afirmarem que não foram convidados ou não participaram. As respostas apresentam contradições, por isso entendemos que o processo não está concluso, que a existência de um novo currículo ainda que com propostas mais voltadas à formação de professores, precisa ser revisto, rediscutido, reestudado no coletivo do curso, do contrário, estaremos diante de um projeto que não se efetivará no decorrer do curso. Não basta que haja um bom projeto, é preciso que ele seja entendido e vivenciado por todos.

Um outro coordenador traz uma visão um pouco diferenciada, fazendo uma crítica velada às disciplinas de prática de ensino. Suas colocações deixam claro que ele discorda dessa proposição de disciplinas de prática como componente curricular e defende a prática no interior das disciplinas. Diz o coordenador: “O problema está na distribuição das disciplinas, pois considero que se elas tivessem sido permeadas por ações pedagógicas em seu interior poderíamos trabalhar sobre a importância dessa articulação junto dos (as) professores (as) e alunos (as).” (CH). Entendemos que essa posição de desenvolver ações pedagógicas no interior da disciplina, na maior parte das vezes é uma forma de disfarçar, de encobrir uma situação que não irá, de fato, ocorrer. Já tivemos exemplo disso em muitos currículos em que as disciplinas apareciam com carga horária de teoria e de prática, mas essa prática nem sempre ficava clara para o professor que acabava trabalhando toda a disciplina de forma teórica.

Assim, mesmo que não entremos no mérito da discussão da carga horária, destinada às Práticas de Ensino a partir da Resolução CNE/CP 2/2002, entendemos que se elas estiverem articuladas dentro do currículo, poderão contribuir com o processo formativo dos alunos.

Em que pese que tanto professores quanto coordenadores tenham achado que as mudanças curriculares foram mais positivas, com aspectos que contribuem para a formação do futuro professor, do que negativas, ainda podemos perceber, ao olharmos o projeto do curso, que o enfoque no historiador e na sua formação é enfatizado em algumas partes, dando um duplo sentido ao entendimento: trata-se de uma licenciatura, de um bacharelado ou é a

utilização de uma terminologia inadequada ao projeto desse curso? Vejamos no perfil de profissional a ser formado no curso:

O perfil do **historiador** a ser formado compreende o comprometimento social com a construção da memória histórica através da compreensão teórica dos processos que envolvem os eventos cotidianos e a capacidade de articular tais fatores ao processo de ensino-aprendizagem. (PPP de Curso de História, 2004).

Logo adiante, na seqüência de descrição do perfil, podemos verificar uma reprodução das diretrizes do curso de História. Vejamos:

O perfil do egresso desse curso de História pauta-se nos elementos ressaltados nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, [...] <sup>82</sup>, aprovadas com o Parecer N° CNE/CES 492/2001 em 03/04/2001 que rezam que “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão.

Atendidas estas exigências básicas e, conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.), uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa. (PPP de Curso de História, 2004).

Podemos ver claramente que em função das diretrizes e também da tradição que imprime ao bacharelado maior importância do que às licenciaturas, no próprio PPP do curso aparece essa dicotomia. E nós a entendemos, pois, por mais que a instituição que estamos analisando tenha optado pela oferta de um curso de licenciatura, os docentes que nele atuam, em sua grande maioria, foram frutos do esquema 3+1 e ao pensarem o currículo tendem sempre a defender mais a formação do bacharel que a do professor de História.

Nesse aspecto, cabe trazeremos à memória que quando éramos alunos tanto na escola, quanto mais tarde na Universidade, não raro ouvíamos colegas manifestando não gostar de História. Nós mesmos já compartilhamos dessa opinião. Em nosso caso, o não gostar era

---

<sup>82</sup> Parecer CNE/CES n° 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001 - Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE.

Parecer CNE/CES n° 1.363/2001, aprovado em 12 de dezembro de 2001 - Retifica o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.

reflexo do desconhecimento do que realmente era a História. O conteúdo que recebíamos na escola era descontextualizado, exigia intermináveis memorizações de datas e fatos que para nós soavam desconexos e sem sentido. Hoje atribuímos isso à forma como o professor ensinava e podemos afirmar, com certa convicção de que ele até podia ter domínio de conteúdo – mas não sabia como ensinar a não ser a partir do paradigma tradicional envolvendo basicamente a memorização. Ou seja, o curso que havia formado nossos professores provavelmente não tenha produzido uma reflexão mais profunda sobre o processo de formação docente e as relações existentes entre o modo de ensinar do professor e a maneira de aprender do aluno<sup>83</sup>.

Um pouco mais adiante, na descrição das competências e habilidades se dá uma separação entre as habilidades e competências gerais e as específicas para a licenciatura como se o curso formasse o bacharel e o docente. No que se refere aos conhecimentos que deve ter um licenciado o projeto propõe

a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino Fundamental e Médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (PPP de Curso de História, 2004).

Voltamos aqui a uma discussão que já levantamos quando descrevemos o referencial teórico referente ao domínio dos conteúdos básicos a serem ensinados e ao domínio de métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento. Conteúdos básicos referem-se aos conteúdos que o professor irá trabalhar na escola. Sobre isso já nos posicionamos, pois, acreditamos que se ao aluno basta o conhecimento básico, ao professor ele é insuficiente, já que o docente não pode limitar-se a conhecer o que ensina. E mais, não deve dominar técnicas de transmissão do conhecimento fora do contexto de discussão de um conteúdo – a técnica pela técnica - uma vez que a transmissão é algo questionável já que ela implica uma opção de autoridade de quem transmite e de passividade por parte do aluno que recebe tudo pronto. E isso, contradiz o que o mesmo PPP diz quando defende em outros aspectos a formação do professor enquanto pesquisador.

Enfim, entendermos o que os coordenadores e professores pensam e como vêm o currículo do curso, que é fundamental para entendermos, logo adiante como outras questões

---

<sup>83</sup> Sobre essa questão ver BECKER, Fernando. A epistemologia do professor. Petrópolis, RJ, 1993 e CANAN, Silvia Regina. Metodologia, epistemologia, autonomia: relações possíveis. Frederico Westphalen: Editora da URI, 2002.



que envolvem as competências, o específico e o pedagógico se manifestam no projeto do curso e também nas concepções levantadas por aqueles que dão vida a esse currículo.

#### 7.1.1.4 Sub-categoria 3: Diretrizes do Curso de Matemática

No contexto de constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Matemática, aprovadas em 2003, um questionamento perpassou as discussões: qual professor, ou ainda, qual Matemática deveria entrar em sala de aula? A dúvida motivada em consequência do período que marcou o fim da Matemática Moderna, cuja formação indicava que os pressupostos válidos e necessários a um docente eram que ele tivesse domínio sobre os cálculos. A crise em torno desse modelo propunha um novo modo de dar aulas, motivado por uma questão que muitos professores foram instigados, por seus alunos, a responder: afinal, quem inventou essa Matemática? Ou ainda: quem decidiu quais eram os conteúdos que deveriam ser levados para a sala de aula?

Por trás dessas questões, está uma espécie de “rivalidade” entre dois modelos ou entre duas formas de encarar a Matemática que contrapõe os ditos “Matemáticos Puros” e os “Educadores Matemáticos”. A propósito disso, Câmara (2006) sugere que a questão poderia ser colocada em termos de visões distintas sobre os papéis da Matemática na academia e na escola. Nesse sentido, lembra-nos que o saber matemático é o resultado de problemas do cotidiano da sociedade em busca do desenvolvimento do ser humano. Essa constituição fez com que surgissem um grupo de intelectuais, hoje chamados de “Matemáticos” os quais em sua maioria dedicam-se à Matemática enquanto ciência e o fazem, quase sempre, sem que haja qualquer relação entre essa Ciência e os problemas surgidos na sociedade.

Contrariamente a essa atitude, estamos imersos numa sociedade em que a Matemática está intimamente relacionada ao cotidiano de cada um de nós. Dessa forma, Câmara (Id.) também questiona em que medida a Matemática que vem sendo ensinada nas escolas tem contribuído com a melhoria da qualidade de vida dos alunos. E vai além, questionando como será que a sociedade sentiria falta dessa Matemática que está sendo feita nas escolas? Para explicar essas questões, o autor inspirado em Chevallard (1985, apud Câmara, 2006) esclarece:

Em sua teoria, o autor identifica o saber matemático, que chega em nossas salas de aula, ao saber científico, produzido pela academia. Segundo ele esse saber sofreria uma série de transformações necessárias para que se torne um “saber a ser ensinado”. Nesse sentido, caberia ao professor exercer uma espécie de “vigilância epistemológica”, para que o saber a ser ensinado não perca sua referência ao saber

acadêmico. Ou seja [...] mantendo uma relação de conformidade, uma certa “pureza” que não descaracterize o saber acadêmico. (p. 461-462).

A reflexão do autor vai no sentido da afirmação de que: “A Matemática produzida na academia apresenta um caráter essencialmente descontextualizado, na medida em que o matemático, ao oferecer o novo conhecimento à sociedade, faz uma espécie de limpeza nesse saber, eliminando todos os traços das questões que deram origem a ele”. (Id., p. 462). A preocupação exposta por Câmara é também discutida por Knijnik (2006)<sup>84</sup> que trabalha a partir dos conceitos de “saberes puros” e “saberes impuros”. Os “puros” são os conhecimentos trabalhados pela escola que, via de regra, desconhece os conhecimentos aprendidos fora desse lugar, como por exemplo, os advindos da oralidade. A escola não os considera válidos porque, mesmo que o raciocínio lógico produza o resultado correto, o aluno não é capaz do “arme e efetue”, o formalmente trabalhado nela e por ela. Knijnik (2006, p.19) nos auxilia dizendo: “Pureza e ordem põem no lugar “justo” e “conveniente” os procedimentos formais escritos, de modo que eles ocupem soberanos todo o espaço-tempo das aulas de Matemática. Nesse currículo eurocêntrico, as práticas matemáticas orais são coisas “fora do lugar”, são sujas”.

Ao refletir essas questões, a autora propõe “virar ao avesso” saberes matemáticos e pedagógicos no sentido de permitir a entrada na escola de outros saberes que não somente aqueles historicamente trabalhados. Sem entrarmos no mérito das discussões teóricas sobre esse campo do conhecimento, já que este não é o propósito desse trabalho, aproveitamos os questionamentos de Câmara (2006) e Knijnik (2006) para pensarmos as Diretrizes Nacionais para o Curso de Matemática. Em que elas implicam? Que formação propõem? Qual o espaço que destinam a outras formas de saber? Nessa linha Câmara (Id.) ainda manifesta sua preocupação com a insistência da escola em optar pelos saberes “puros”, exorcizando os saberes “impuros” mesmo tendo consciência do fracasso que essa escolha tem proporcionado.

Parece claro que apesar das discussões, no campo do Ensino de Matemática terem avançado e estarem extrapolando o ensino formal, as Diretrizes para o Curso de Matemática, como também as Diretrizes para a Formação do Professor de Educação Básica, ainda mantêm, no que tange a formação de professores características mais conservadoras, contrariando as opiniões e o pensamento dos autores elencados e dos Educadores Matemáticos. É por essas questões que ainda é muito forte nos cursos que formam professores o viés mais afinado com

---

<sup>84</sup> Carraher, Carraher e Schliemann (1988), Knijnik (2004, 2005, 2006), Lins (2004) e outros têm discutido essa questão.

a formação do bacharel do que com a do professor, fato que por um lado merece fortes críticas dos Educadores Matemáticos e, por outro a concordância dos Matemáticos Puros.

No contexto dessas críticas à Matemática Pura é que, na década de 1970, iniciou a revisão da Matemática que resultaria no fim da Matemática Moderna. Ao mesmo tempo, se estava a propor sua substituição por um novo modo de dar aulas, o qual envolvia a participação dos alunos. Ainda assim, as licenciaturas eram estruturadas com base no modelo da racionalidade técnica, no qual as disciplinas dos conteúdos específicos eram ministradas antes das disciplinas dos conteúdos pedagógicos, não somente representando um certo desprestígio das segundas sobre as primeiras, como também, uma adequação à regra já implementada por outras licenciaturas que propunham primeiro a formação do bacharel e depois a do professor através do já mencionado esquema 3+1, como já mostramos, também, em relação à História.

Conforme já descrevemos, as mudanças que ocorreram nessa estrutura, são muito recentes e se deram, basicamente, por conta da aprovação da LDB/96, das Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica, Res. CNE/CP 1/2002 e da Res. CNE/CP 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária para cursos de licenciatura, de graduação plena. Somente para lembrarmos, esses documentos apresentam-se, eles mesmos contraditórios. Exemplo disso, é o que ocorre entre a LDB e a Res. CNE/CP 2/2002 e em relação à Resolução 2/2002 e as Diretrizes dos Cursos de Licenciatura no que se refere às cargas horárias de estágio e práticas de ensino. Há uma disparidade de carga horária que confunde a construção do currículo dos cursos.

Além de questões como esta da carga horária, parece evidente, também, a desarticulação entre a formação específica e a formação pedagógica. Já que em função da formação inicial desenvolvida a partir de uma concepção mais formalista, em sua maioria, os licenciados não conseguem entender como importantes conteúdos que advenham de conhecimentos fora daqueles da formação específica. (CIANI et al, 2006).

Esse modelo de formação, cujo viés é mais técnico, como também já pudemos observar quando tratamos das Diretrizes para o Curso de História, de certa forma, ainda persiste nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Matemática, aprovadas pela Resolução CNE/CES 3/2003. Ao compor o texto, vemos que a descrição do legislador sobre como deva ser a formação do bacharel vem em primeiro lugar, seguida das características esperadas de um professor de Matemática. O reflexo disso parece encontrar-se na proposta de conteúdos para a formação do bacharel e do professor as quais não deixam dúvidas de que o bacharel precisa aprofundar conhecimentos matemáticos ao passo que o professor precisa dominar os

conteúdos que irá ensinar, ou seja, os conteúdos destinados à Educação Básica. Por esse prisma, conforme já alertamos, a formação do professor perde em qualidade e também em prestígio, quando esse limita-se a conhecer o que precisa ensinar.

De outra parte, quando se refere aos conteúdos curriculares, o Parecer CNE/CES n. 1.302/2001 abre espaço para que os currículos possam ser organizados de modo a possibilitar ao licenciado uma formação complementar que permita adequar o núcleo de formação específica a outro campo do saber. Nosso questionamento, para essa questão centra-se nas disciplinas pedagógicas. Seriam elas as possíveis disciplinas de formação complementar? O que significa formação complementar? Conforme Ferreira (2006) complementar, tem o sentido de dar complemento, de completar, e complementar significa “tornar completo, inteirar, concluir, rematar, fazer atingir, fazer-se completo.” (p. 249).

Se entendermos complementar no sentido de tornar completo, as disciplinas pedagógicas podem ganhar importância no centro do currículo, figurando como parte do saber docente necessário ao seu exercício profissional. Porém se complementar for olhado de outro ponto de vista, como algo que será posto para completar um espaço obrigatório, sua inserção no currículo se fará tão somente como um apêndice, tornando-se um problema pois elas estarão “tirando” o espaço do conhecimento específico da área em que o professor irá atuar, ou ainda, não receberão o tratamento que merecem para contribuir com a formação dos professores.

Essas questões fazem vir à tona o antigo dilema que é a dicotomia entre o conhecimento específico e o pedagógico, fato que vai resultar em problemas na formação do professor, pois este precisará, em sua prática docente, usufruir de ambos os saberes. São essas discussões eternamente inconclusas que dificultam muitas vezes o entendimento dos professores sobre o que é melhor para sua formação. Diga-se de passagem, que ele acaba em sua prática docente, reproduzindo a forma como foi ensinado no curso que frequentou ou na escola em que viveu boa parte de sua vida como aluno.

Nesse sentido, da mesma forma que o fizemos com a Pedagogia e com a História, também fomos ao encontro dos docentes e da coordenação do curso de Matemática, para tentarmos compreender melhor como essas e outras questões são entendidas no interior do curso, como os docentes lidam com elas, enfim, como elas perpassam o currículo<sup>85</sup> e o cotidiano do curso.

---

<sup>85</sup> Para melhor discutirmos essa questão talvez devêssemos entrar no campo dos estudos sobre currículo, no entanto, como não é este o mote de nossa pesquisa, nos limitaremos, ao falarmos em currículo, a referir o

Ao buscarmos esclarecimentos para a questão: “Qual sua opinião sobre o novo currículo do Curso de Licenciatura em que você leciona e que implicações você acha que este novo projeto pode causar na formação dos licenciados desse curso?” encontramos um conjunto rico de respostas que nos permitiram, para além de sua leitura, uma tentativa de análise que buscasse entendê-las no centro de um contexto mais amplo.

Dos professores obtivemos as seguintes respostas:

- a) Para mim, o currículo está bom, pois considerando que eles têm prática desde o começo do curso eles saem mais preparados para atuarem na sua profissão. (PM).
- b) O currículo está bem fundamentado, organizado (base), é necessário, porém, que seja colocado em prática, é claro, que alguns ajustes sempre são pertinentes tendo em vista as novas demandas que, a cada semestre se instauram. (PM).
- c) O novo currículo dos cursos de licenciatura poderá trazer implicações no sentido de que o licenciado terá uma formação bem mais ampla, acrescida de uma prática mais coerente com a realidade e a experiência do aluno confrontando com os novos princípios educacionais. (PM).
- d) Preciso aprofundar mais a questão. (PM).

Ao analisarmos as respostas acima, podemos antes de tudo, afirmar que a busca por explicações que nos ajudem a compreender a formação de professores é, como bem expressou Grillo (2001, p. 29) “aventurar-se num terreno sinuoso com limites imprecisos, apoiando-se em suposições e hipóteses provisórias, numa tarefa *a priori* reconhecida como inconclusa”.

Nesse sentido, podemos analisar os depoimentos dos professores a partir de três enfoques: a concordância com o currículo atual, o seu conhecimento e o seu desconhecimento. A concordância parece clara na primeira das quatro respostas que obtivemos, já que há uma afirmação de que o currículo está bom e de que essa proposta permite uma melhor preparação para a docência. No entanto, essa “melhor preparação”, no dizer do professor está relacionada, especificamente, ao fato do acadêmico vivenciar a prática desde o começo do curso. Pressupomos, com isso, que a prática proposta nesse curso, cumpre sua função de promotora de um olhar mais atento e crítico para a realidade escolar, permitindo a sua releitura a partir do *constructo* teórico adquirido ao longo do curso. Ao lançarmos esse pressuposto estamos afirmando que, pela colocação, a proposta curricular não é de desenvolver a prática pela prática, mas sim de partir dela para melhorá-la.

O segundo enfoque, que nomeamos “conhecimento sobre o currículo”, em nosso entendimento, está claramente evidenciado no segundo e terceiro depoimentos. O professor

do segundo depoimento elogia o currículo afirmando que o mesmo apresenta-se bem fundamentado e organizado, mas faz uma ressalva importante: “é necessário, porém, que seja colocado em prática”. O que essa expressão pode significar no contexto curricular? Um dos entendimentos que temos é de que há um projeto que atende as necessidades de formação de professores, no entanto, ele ainda não se efetiva, ou como dizemos no senso comum, ele ainda não saiu efetivamente do papel. Haveria então, um distanciamento entre a teoria aqui representada pelo projeto do curso e a prática, representada pela execução dessa proposta, no conjunto das disciplinas existentes no curso.

Essa idéia vem complementada pela do outro docente que afirma que o novo currículo permitirá que o acadêmico tenha uma formação melhor para a docência a partir de uma prática mais coerente com a realidade. O verbo colocado no futuro nos deixa em dúvida no sentido de sabermos se está se projetando a vivência desse currículo para o futuro ou se ele já está se desenvolvendo. Nossa experiência com o curso, tem nos mostrado que o projeto está em fase de implantação e que embora a oferta de disciplinas pedagógicas seja uma realidade curricular elas ainda necessitam “entrar” no curso ou seja, não somente estarem no curso, mas fazerem parte dele. Nesse sentido, ampliar as discussões sobre o novo projeto envolvendo todos os docentes do curso, é fundamental.

Por fim, no quarto depoimento, encontramos uma evidência daquilo que chamamos “desconhecimento sobre o currículo”. Aqui o docente não quis demonstrar que não ou que desconhecia a proposta do curso, ao invés disso, afirmou, simplesmente que precisa aprofundar a questão. Essa resposta é importante à medida que, no conjunto das respostas vamos sempre voltar àqueles professores que desconhecem a nova proposta do curso. Assim, fica reforçada a idéia de que o projeto precisa ser mais discutido.

Ainda por conta dessa questão, temos no entendimento dos coordenadores, um bom currículo, bem estruturado, voltado para a formação de professores, diferentemente do currículo anterior que era “uma espécie de bacharelado” e não tinha preocupação pedagógica. Mesmo concordando, com a melhoria havida no curso e na proposta de formação, um coordenador admite que essa mudança foi realizada em virtude das resoluções. Na resposta, está implícito que se não tivesse havido uma proposta de Diretrizes que determinasse a necessidade das disciplinas pedagógicas no currículo, elas provavelmente não fariam parte dele, ou pelo menos não na proporção que fazem hoje, ocupando praticamente um quinto do total das disciplinas.

Vejamos as falas dos coordenadores concordando com o que dizem alguns professores:

a) Eu acho que agora está bem mais estruturado pensando-se na formação do professor, porque antes nós tínhamos um currículo voltado para mais, digamos assim, uma espécie de bacharelado onde não havia preocupação com a formação pedagógica, e agora se inverteu a situação em virtude é claro das resoluções. Agora se pensando numa formação de professores, eu acho que ficou mais... a parte pedagógica ficou bem contemplada. (CM).

b) Entendo que é um bom projeto e que permite ao aluno uma boa base de conhecimentos e formação de habilidades para seu início de carreira. (CM).

As afirmações acima nos permitem concluir, ainda, que tanto os professores, com exceção de um deles, quanto os coordenadores concordam com as modificações feitas no currículo do curso e com o aumento de disciplinas de formação pedagógica uma vez que ele volta-se realmente à formação docente, diferentemente do que acontecia com currículos anteriores em que o professor era formado num curso mais voltado para a formação do bacharel. Essa é uma conclusão bastante importante já que o corpo docente do curso foi formado, todo ele, no antigo esquema 3 + 1. Essas afirmações que nos parecem conformistas demais, visto que sempre houve um grande tensionamento envolvendo os Matemáticos e os Educadores Matemáticos. Entendemos que por trás dessa aparente passividade com que os professores trataram essa questão, nos foi possível levantar um questionamento: como são trabalhados os conteúdos em sala de aula? Se nas respostas dadas em relação ao formato do novo currículo há uma “aceitação” declarada tanto por professores quanto por coordenadores, enfatizando a importância desse novo modo de formar o professor onde foi parar a supervalorização anteriormente dada ao conteúdo? E a preocupação com a Matemática pura ou com os “saberes puros”? Será que essas questões deixaram repentinamente de existir?

Os tensionamentos gerados pela supremacia da teoria sobre a prática foram extintos? A aparente inversão no currículo, no sentido de se atribuir uma maior valorização à prática e junto com ela às disciplinas pedagógicas, não causou discordâncias? Se, como afirmamos, o corpo docente do curso teve uma formação em que o conteúdo era a prioridade, como foram organizadas as novas atividades do curso, as quais envolvem um grande espaço de tempo nas escolas, a discussão dos conhecimentos matemáticos, envolvendo também, os “saberes impuros”? Essas questões ainda não estão bem claras para nós, pois, no caso desse curso, houve uma mudança bem significativa em relação à forma como vinha sendo desenvolvido o currículo até o ano de 2004 (como podemos observar nos currículos em anexo).

É bem possível que, entre os professores que não participaram dessa pesquisa, encontrem-se aqueles que discordam de tudo isso. Mais adiante, na terceira categoria de nossa pesquisa, talvez possa estar mais aparente a contradição entre os que concordam e os que não concordam com essa nova proposta de formação para os professores de Matemática.

Em conversas informais com os professores e também com coordenadores pudemos entender que essa visão sobre o novo currículo se deve muito as suas próprias dificuldades quando assumiram a docência no ensino superior tendo que contribuir para a formação de novos professores, pois lhes faltava conhecer melhor e com mais profundidade a escola já que sua passagem por ela durante a formação inicial, embora bastante importante e significativa, tinha sido insuficiente para que pudessem dar conta de trabalhar, na Universidade com a formação de professores.

Embora reconhecendo o grande cabedal de conhecimentos que adquiriram na área específica de formação<sup>86</sup>, sentiam e admitiam que questões pedagógicas e da dinâmica da escola não estavam entre os seus saberes mais importantes, pois, não tinham sido contemplados em sua formação inicial, fato que os fazia vê-los como muito importantes para preparar melhor o futuro professor.

As opiniões dos professores e coordenadores do curso de Matemática parecem estar muito afinadas com o Projeto Pedagógico do Curso, no qual estão definidos os pressupostos da formação do professor de Matemática. O texto do projeto vem crescendo e defendendo de modo coerente a formação do professor, envolvendo para tal não somente os conhecimentos da área específica em que o professor irá atuar, como também, defende a necessária interação com outras áreas do conhecimento e destaca a importância das disciplinas pedagógicas<sup>87</sup> na formação desse profissional. Vejamos algumas passagens do PPP do curso em tela. Nos Pressupostos Metodológicos do curso, no item que trata da relação teoria e prática, é possível visualizarmos que o interesse do curso não está na mera formação de um instrutor de Matemática, pelo contrário, suas preocupações se estendem à formação de um professor que seja um profissional questionador, defensor do exercício consciente da cidadania, que tenha compromisso com os princípios éticos e com a perspectiva científica. Vejamos o que diz o texto do Projeto<sup>88</sup>:

Visando inteirar-se do todo que compõe este projeto pedagógico, a metodologia a ser utilizada durante a formação do professor de matemática realizada pelo Curso de Matemática da URI levará para a sala de aula **aspectos hoje essenciais ao desenvolvimento de uma carreira docente**. Nesse sentido, o que se propõe para a realização em termos de metodologia do ensino, é o estabelecimento de um processo que vise desenvolver a formação de um profissional questionador, voltado para a

---

<sup>86</sup> Além de formados em cursos de Matemática que não tinham uma preocupação maior com a formação do professor, parte desse grupo aprofundou sua formação em cursos de Mestrado e Doutorado na área de Matemática Pura ou em áreas afins como a de Engenharia.

<sup>87</sup> As disciplinas pedagógicas de que falamos aqui, são aquele conjunto de disciplinas aprovadas no Projeto de Diretrizes Para a Formação de Professores na URI e dispostas na Resolução N. 665/CUN/2004.

<sup>88</sup> Os grifos que aparecerem nas citações são nossos, para destacar elementos relevantes para essa tese.



defesa e a prática consciente do exercício da cidadania, e, ao mesmo tempo, comprometido com os princípios éticos e com uma perspectiva científica, que garanta uma atuação competente em seu cotidiano profissional. (PPP do Curso de Matemática, 2008). [Grifos nossos].

Ainda, nos Pressupostos Metodológicos agora, porém, na parte que se refere ao trabalho interdisciplinar, a proposta do curso é pela convivência entre as ciências e as áreas que fazem interface com a Matemática, como as Ciências Humanas e as Ciências da Vida. Através dessa concepção reafirma que é isso que se espera de um professor. Vejamos:

Deve-se considerar ainda que, a presença do exercício da interdisciplinaridade esta fortemente relacionada à metodologia do curso, visto que tal profissional, na maioria das vezes, não atuará sozinho. Cada vez mais, no mundo contemporâneo, ressalta-se a presença de equipes multidisciplinares que garantem a qualidade de vida ao ser humano. E a prática desse relacionamento, começa, sem dúvida, na Universidade. **E sendo assim, o contato do aluno com outras áreas que fazem interface com a Matemática, tais como as outras ciências da vida e as ciências humanas, torna-se um elemento de fundamental importância no desenvolvimento de uma metodologia de ensino. Faz-se necessário, portanto, abrir-se para outras áreas, experimentar e criar outros caminhos, sem perder de vista o ponto teórico e conceitual e vinculado à Matemática.** É isso que o professor deverá traduzir em sala de aula, interligando a teoria à prática, na busca da construção do conhecimento. (PPP do Curso de Matemática, 2008). [Grifos nossos].

A coerência do projeto é mantida em toda a sua proposta. Podemos ver isso claramente definido quando é apresentado o perfil do profissional Licenciado em Matemática. Diz o texto que trata do perfil:

O egresso do Curso de Matemática **deve ser um profissional portador de sólidos conhecimentos científicos com formação didático-pedagógica permanente, que tenha capacidade de organizar, acompanhar e intervir no processo de ensino-aprendizagem, atuando como agente de mudança educacional e social assumindo uma postura coerente e ética no desenvolvimento de sua profissão.** [Grifos nossos].

E continua afirmando:

Deve ter capacidade para defender suas convicções, disposto a uma revisão crítica de suas posições, buscando sempre a formação continuada, **integrando à suas práticas pedagógicas atitudes de permanente autocrítica e de pesquisa**, além de retorno periódico ao convívio do ambiente acadêmico. Ainda, o profissional do Curso deverá ter uma visão histórica e crítica da Matemática e suas relações interdisciplinares. (PPP do Curso de Matemática, 2008). [Grifos nossos].

Parece claro, ao olharmos os trechos transcritos do projeto do curso que há uma coerência em sua proposta, da mesma forma que parece não estar havendo a supervalorização

dos conteúdos puros. No entanto, como alertam Moreira e David (2007, p.38) “[...] o currículo escrito representa apenas um estágio do processo de constituição dos saberes associados à prática profissional do professor de Matemática.”. Nesse caso, o questionamento que levantamos sobre como está sendo colocado em prática esse currículo nos parece pertinente.

Não podemos negar que essa proposta, aparentemente mais afinada com a Matemática Escolar do que com a Matemática Científica (termos usados por Moreira e David, 2007), não representa o resultado de uma construção passiva, pelo contrário, como os próprios autores esclarecem, ela possivelmente tenha se desenhado num campo de disputas e conflitos.

Como podemos perceber, no final das citações, a parte descritiva desse projeto, data deste ano, ou seja, 2008. Isso tem um significado importante. Embora as disciplinas curriculares já estejam sendo oferecidas desde o ano de 2004, a escritura do projeto ficou pronta somente quatro anos depois. Nesse caso, é possível identificar duas questões: a) houve um processo de amadurecimento que contribuiu muito com as reflexões em torno do professor de Matemática que o curso deseja ver formado, ou então os conflitos foram tantos que não permitiram a conclusão do projeto.

O que ocorreu foi que, durante praticamente quatro anos, o curso ofereceu um conjunto de disciplinas aos alunos, cuja formulação atendia ou pretendia atender às novas exigências para a formação do professor de Matemática sem que isso estivesse descrito em seu Projeto. Nesse caso, não podemos atribuir unicamente aos prováveis conflitos internos a falta de conclusão desse processo, mas a própria dinâmica com que o Departamento responsável conduziu o processo. Diante desse fato, por um período significativo, durante praticamente todo o ciclo de formação da turma que ingressou nessa modalidade, não havia um documento que pudesse servir de base para as discussões do grupo, a partir do novo currículo. O que havia era o Projeto anterior.

Hoje, apesar dos percalços e problemas, com carga horária total de 3005 horas, distribuídas entre disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas, disciplinas articuladoras e disciplinas eletivas, contemplando 450 horas de prática de ensino, 405 horas de estágio supervisionado e 200 h de atividades complementares, cumpridas ao longo do curso, podemos afirmar que temos um projeto bem costurado e com características muito diferentes daquelas que nossa expectativa pudesse ter tido se comparado aos antigos projetos que traziam muito vivamente a cultura do bacharelado, o que não garante que sua execução apresente o mesmo avanço que a descrição do curso apresenta em seu Projeto Político-Pedagógico.

No que diz respeito a essa questão, podemos afirmar que não encontramos contradições mais significativas em relação a essa questão entre o que disseram os docentes e

coordenadores em nossa pesquisa e o que propõe o projeto do curso. No entanto, na qualidade de professora de uma das disciplinas pedagógica do curso, percebemos que não há ainda um afinamento na prática desse projeto por parte de todo o corpo docente, por isso há necessidade de realizarmos discussões internas para que todos os professores entendam a proposta curricular do curso e a defendam junto aos alunos.

No âmbito da sala de aula, acreditamos que uma discussão com os ingressantes sobre a proposta pedagógica do curso é fundamental para que eles também entendam que tipo de formação esta Universidade propõe para os seus alunos.

Mesmo não tendo tido os acadêmicos como sujeitos de nossa investigação, ao contarmos com eles, especialmente quando estão no início do curso, vemos que sua expectativa está muito mais focada em aprender a área de formação específica, já que o modelo de professor que tiveram em seus tempos escolares foi, para praticamente todos eles, daquele professor que dominava os conteúdos específicos, que “dava bastante matéria” e que cobrava tudo isso em provas difíceis e isso não se refere somente ao acadêmico de Matemática, modelo que ainda deve persistir na prática de alguns professores.

### 7.1.2 Categoria 2: Competências

Tomando por empréstimo as palavras de Sudbrack (2002) quando nos mostra que as reformas educacionais presentes no contexto das políticas educacionais se constituem num cenário determinado no tempo e no espaço de modo a confrontarem questões históricas e conjunturais específicas, apresentamos a segunda categoria que selecionamos para analisar os dados de nossa pesquisa. Trata-se das *Competências*, que vêm definidas nas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica como elemento nuclear no processo de formação. A questão das competências insere-se na mesma perspectiva das políticas educacionais, pois, do mesmo modo que aquelas:

[...] são resultantes de escolhas e decisões políticas, compatíveis com a visão de sociedade dos atores nela envolvidos.[...] O debate sobre o novo caráter e perfil que as novas políticas sociais vêm assumindo parecem assentar-se numa proposta de sociedade orientada pelos postulados do desenvolvimento econômico, adequado ao novo quadro produtivo mundial. (Id., p. 32).

O pensamento da autora conflua para aquilo que já anunciamos de que, as competências propostas nas diretrizes possuem um viés marcadamente técnico que enseja um saber fazer, sem uma preocupação com o fazer bem. Nesse sentido, ao trazerem o ensino por

competências para o centro da formação docente, o fazem alicerçados na crença da aquisição de conhecimentos e a mobilização destes com vistas à ação.

Nessas idéias, tem-se um claro traçado do tipo de formação que se projeta para os professores que irão atuar na Educação Básica, seja com crianças de zero a seis anos, seja a partir daí. Não é novidade que o Parecer CNE/CP 9/2001, ao definir as competências o faz de modo longo, já que ocupam boa parte do texto e, ao mesmo tempo, superficial, pois não buscam seus fundamentos teóricos e acabam por permitir interpretações diversas. O que parece ter acontecido foi uma tentativa de “agradar a todos”, uma vez que na relação de competências que o documento apresenta, as primeiras dão ares mais progressistas, ao passo que a última, retrata bem o caráter de uma formação individualista e técnica.

Nesse particular, o modelo de competências sugerido pelas Diretrizes não consegue mais dar conta das novas exigências que o mundo do trabalho passou a impor. O mero saber fazer é incompatível com o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, em especial as comunicativas, as que exigem raciocínio lógico-formal, as que permitem a leitura inter e transdisciplinar, as que envolvem capacidade de tomar decisões, de lidar com a incerteza, entre outras. (KUENZER, 2003).

Sem dúvida, discutir a questão das competências não é matéria fácil, ainda mais numa formação mais técnica, que privilegia, claramente, a formação do bacharel e discute de modo menos intenso e com menor importância ou preocupação a licenciatura. No entanto, trata-se de um tema fundamental para compreendermos as intencionalidades das políticas educacionais. Nesse sentido, nosso olhar sobre o que pensam nossos sujeitos de pesquisa a respeito das competências, será sempre buscando entender a origem do seu pensamento e de confrontá-lo com a concepção de competência que defendemos a partir de autores como Rios (2005a, 2005b), Saviani (2007a), Kuenzer (2003, 2006), Ramos (2002a, 2002b, 2003), Frigotto (2002b), dentre outros, a qual não se limita a mera formação técnica, mas, implica também uma formação ético-política.

Em nosso estudo teórico, desenvolvemos um aprofundamento sobre a idéia de competência e assumimos nossa posição diante da concepção de competência entendida para além do mero saber-fazer, ou do chamado conhecimento técnico, mas no sentido de um saber-fazer comprometido ética e politicamente, o saber fazer bem, com o desenvolvimento de um professor que para além de ser um reproduzidor de saberes, possa construí-los e permitir que seus alunos também o façam.

Nesse sentido, nossa pesquisa buscou conhecer o que pensam os coordenadores e professores sobre essa idéia através do seguinte questionamento: “A Resolução CNE/CP

01/2002 e o Parecer CNE/CP 009/2001 colocam que a concepção de competência é nuclear na formação de professores. Qual o seu entendimento sobre competência? Elas são importantes no currículo do curso?”

O entendimento às respostas dadas para a questão acima implicou na separação das respostas em dois blocos. O primeiro que retrata uma idéia mais técnica de competência e o segundo em que tanto a questão técnica, quanto a ético-política estão imbricadas.

#### 7.1.2.1 Concepções de competências sob diferentes olhares – o olhar técnico

Na esteira da crítica que fizemos, quando da composição do texto teórico sobre a questão das competências, deixamos claro que a concepção discutida nas Diretrizes para a formação do professor da Educação Básica possui um caráter predominantemente técnico que buscou âncora em autores como Mello (2000) e Perrenoud (1999; 2000; 2001).

A polêmica em torno do tema se estabeleceu, especialmente, pela falta de uma discussão mais ampla envolvendo educadores de todo o país. De certa forma, o governo ao concordar com a proposta de diretrizes elaborada pelo CNE, já deixou clara a concepção de formação docente que o país passaria a ter.

Nesse sentido, posicionamentos arbitrários por parte da Conselheira Mello (2000) quando se pronunciava a respeito de temas como competências e formação de professores sempre causaram polêmica. A famosa posição que defendeu quando apoiou os Institutos Superiores de Educação e as normativas legais propostas pelo MEC, afirmando que os professores são necessários somente à medida que desenvolvem os projetos pedagógicos que seguem as orientações e recomendações das diretrizes e que para outros projetos eles não são necessários (Mello, 2002), até hoje são ofensivas.

Ao se referir aos professores como meros reprodutores das políticas públicas instituídas pelos governos, julgou-os incapazes de pensar e sugerir novos projetos e, ao mesmo tempo, nos mostrou a quantas anda o interesse dos governos em relação à formação daqueles. Essa idéia não se encontra isolada num determinado espaço, ela se propaga e tem muita relação com o velho modelo de sociedade e com o modelo de educação que não propõe formar para a autonomia.

Para entendermos como essas idéias são contextuais, quando de nossa pesquisa, em algumas das respostas que obtivemos, podemos ver que alguns dos nossos professores

universitários estão muito ligados, ainda, a uma formação meramente técnica. Pensam que competência tem a ver somente com domínio de conteúdos, conhecimento específico de sua área de formação e com diferentes habilidades, que se traduziriam como subsídios que o professor e a escola dispõem para ministrar sua aula, um conjunto de técnicas e conhecimentos que vão além da postura profissional e que servem para facilitar a aprendizagem. Podemos ver esses pensamentos evidenciados nas falas de alguns professores e, neste caso, poderemos constatar, igualmente que em todos os cursos há docentes que comungam dessa visão. Vejamos:

As competências são importantes porque estabelecem os saberes a serem adquiridos pelos educandos. Nesse sentido, competência está aliada ao saber, ao entendimento, ao domínio de conhecimento. (PP).

Sim, elas são muito importantes. Competência são os atributos necessários para a formação de qualquer profissional e compreende os conhecimentos específicos da sua graduação. (PP).

Em minha concepção, o termo competência se refere ao uso de diferentes habilidades como recursos para o sucesso de uma ação pretendida ou intencionada, ou seja, é a capacidade de mobilizar saberes para compreender e atuar nas mais diferentes situações, refletindo sobre a realidade apresentada e tendo condições de articular respostas eficientes. (PP).

Competência, para mim, são aqueles subsídios que o professor, a escola, dispõem para ministrar sua aula. Acredito que seja um conjunto de técnicas e conhecimentos que vão além de uma postura profissional os quais facilitam a aprendizagem. (PH).

Essa competência se refere à formação da área porque forma melhor o aluno. (PH).

A competência relaciona-se com o conhecimento que o profissional possui a cerca dos conteúdos a serem ensinados, está imbricada com o desempenho que envolve a prática docente. (PM).

Esses depoimentos nos mostram que a concepção de aprendizagem e de competência de muitos professores está relacionada ao saber fazer. Termos como: uso de habilidades, recursos, subsídios, técnicas retratam bem isso. Além do mais a competência parece ser vista também relacionada aos conhecimentos que o professor precisará ensinar. Se essa constatação for procedente, estamos diante de um conceito de competência que é simplista, pois exclui os componentes ético-políticos, reduzindo-a, tão somente, a uma técnica, um mero saber-fazer.

O que nos parece importante discutir a partir dessas concepções de competência é que elas são o resultado não somente do momento histórico vivido pelos professores, o qual, sem dúvida, estimula esse modo de pensar que é utilitarista, imediatista, que se desvia do olhar

crítico e da leitura radical<sup>89</sup> das coisas. Essas idéias são, também, fruto do processo de constituição de cada indivíduo que acumula vivências, experiências e que em tese está sempre em construção e em transformação.

Nesse sentido, vemos a vivência universitária, como uma possibilidade concreta de avanço nessa forma de conceber a educação, tanto para os professores quanto para os alunos. No entanto, o que nossa experiência tem nos mostrado e que alguns professores confirmam, é que parece estar sendo muito mais fácil a vivência de uma cultura conservadora, pouco reflexiva e até ingênu<sup>90</sup> por parte de alguns professores do que de uma forma mais crítica de enfrentar esse mundo excludente que aí está. As respostas que vimos sobre o que os professores acreditam que sejam competências, apontam para isso, como podemos ver também nos dizeres de outros sujeitos de nossa pesquisa, que se fundamentam, por exemplo, em Perrenoud para defender sua visão de competências e da importância dessas na formação dos professores. O depoimento abaixo retrata bem a questão:

Segundo o sociólogo Philippe Perrenoud, autor do livro “Dez novas competências para ensinar”, o objetivo da educação agora não é só passar conteúdos, mas preparar – todos - para a vida na sociedade moderna. “O aluno acumula saberes, passa nos exames, mas não consegue usar o que aprendeu em situações reais”. E o nosso grande desafio como educadores é reservar um tempo para *treinar a mobilização dos saberes para situações complexas*. (PH). [Grifos Nossos].

Se como afirma o professor acima “o nosso grande desafio como educadores é reservar tempo para **treinar** a mobilização de saberes para situações complexas”, então o modelo de competências defendido não é o que se constitui a partir de uma vivência que toma como princípio as relações entre teoria e prática, visando a emancipação dos sujeitos para viverem nessa sociedade que contraditoriamente ao mesmo tempo em que quer conhecimento através do treino, também quer um trabalhador que dê conta de resolver os problemas que surgem em seu trabalho de forma criativa. A proposta que o professor faz é, justamente, a da formação através do treino, pela via da memorização e da repetição, o que implica em mero saber-fazer.

Conforme Ferreira (2006), *treinar* tem sentido de *adestrar* que, por sua vez, significa ensinar ou condicionar, ou seja, ensino por condicionamento. Para nos ajudar a entender

---

<sup>89</sup> Radical aqui tem o sentido filosófico de ir às raízes.

<sup>90</sup> O termo ingênu<sup>a</sup> é utilizado aqui a partir de Freire (1989a) que trabalha a consciência em três níveis: o nível da consciência intransitiva: “Existe neste estado um quase compromisso com a realidade.” (p. 39); o nível da consciência transitiva: “Num primeiro momento essa consciência é ingênu<sup>a</sup>. Em grande parte mágica.” (p.39) e o nível da consciência crítica: “Essa não se satisfaz com aparências, reconhece que a realidade é mutável (...). Tal consciência indaga, investiga, força, choca, ama o diálogo e nutre-se dele (...)”. (p.41).

melhor essa questão de que o ensino por condicionamento é característica da pedagogia tecnicista vamos buscar âncora em Saviani (2007a, p.380) que explica:

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Outro participante da pesquisa mostra como essa questão pode apresentar-se de forma contraditória, o que demonstra a falta de clareza conceitual. O entrevistado ao mesmo tempo em que fala de ciclos de aprendizagem – idéia que implica uma visão de competência para além da técnica também sugere a aplicação de uma avaliação formativa e certificativa orientada para as competências, o que remete para a competência técnica e demonstra que os conceitos são trabalhados de forma confusa. No seu entendimento, devemos trabalhar para atender as exigências estabelecidas pelas competências (acreditamos que esteja se referindo ao conjunto de competências descrito pelas diretrizes) já que, sugere como desafio aos educadores, adotar uma mudança de postura em que os conteúdos tenham menor peso e que se apliquem avaliações formativas e certificativas **orientadas para as competências**. Vejamos integralmente o que diz:

Nosso desafio como educadores em relação às competências é mudar nossa postura em relação ao peso dos conteúdos disciplinares e aplicar uma avaliação formativa e certificativa orientada para as competências, necessário se faz liberar disciplinas, introduzir ciclos de aprendizagem ao longo dos cursos e adotar uma cooperação profissional mudando nossa representação e nossa prática seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Para desenvolvermos competências devemos nos perceber como organizadores de situações didáticas e de atividades que envolvam os alunos, gerando-lhes aprendizagem e que acima de tudo essas atividades tenham sentido para os alunos. O objetivo principal é democratizar o acesso ao saber e as competências. (PH).

A posição desse grupo de professores reduz o conceito de competência ora ao conhecimento em termos de conteúdos, ora em relação a recursos e métodos para ensinar. Estamos, sem dúvida, diante de um desafio: como reverter este quadro, levando em consideração o compromisso da Universidade que se define enquanto tal por desenvolver suas atividades a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão? Se desenvolver pesquisa, que é um de seus compromissos, isso não entra em conflito com uma formação meramente técnica? E como fica o compromisso com a formação de sujeitos críticos, comprometidos eticamente



com o desenvolvimento social mais humanizado? São questões que não podem ficar à margem dos debates que circulam no interior da instituição.

Sustentamos a posição de que a exigência de cursos de formação que possibilitem ao professor universitário refletir sobre sua docência, avaliá-lo e repensar seu modo de “dar aulas” são fundamentais. Muito embora, essa não seja uma exigência da legislação educacional sabemos que boa parte das reclamações de alunos no espaço universitário vem do fato deles não conseguirem compreender o professor. E ao professor, o que falta? Falta reavaliar-se para poder contribuir melhor com a formação do aluno, falta ser menos resistente aos conhecimentos pedagógico-didáticos que poderão dar suporte a sua ação, falta ser professor e não apenas transmissor de um saber que ele também, muitas vezes, já recebeu pronto. É certo que tudo isso é importante, mas não suficiente.

Ao professor universitário, cabe se ver como professor e não somente como formador de professores, ou seja, sua forma de ser professor marcará profundamente seus alunos que, ao serem professores, o reproduzirão. Se for mero transmissor, a tendência é que seus alunos também o sejam, se proporcionar a construção do conhecimento e estimular a pesquisa é esse modelo que seus alunos possivelmente construirão<sup>91</sup>.

Também, na fala de alguns coordenadores, pudemos perceber que nem sempre o conceito de competência está claro. Ele muitas vezes vem associado à idéia de saber fazer – “ser competente é desempenhar uma função” - sem uma explicação maior do que isso representa. Vejamos alguns depoimentos dados pelos coordenadores:

Competência pedagógica possui várias compreensões e possui como base ou pressupostos os pensamentos teóricos, ou seja, seguem as várias tendências pedagógicas. Acredito que na concepção da política educacional ela busca, como afirma Pimenta (2005), formação acadêmica e profissional. Isso quer dizer que as competências proclamadas nas Políticas Educacionais exigem habilidades, atitudes, comportamentos para o exercício da profissão e para a academia, tendo em vista a Política Educacional proclamada pelos anos 90 de cunho predominantemente neoliberal. (CP).

Nesta justificativa, sobre a importância da competência e seu conceito, vemos que a última frase parece inconclusa e, ao mesmo tempo, contraditória com todo o restante do texto. O autor do conceito inicia tentando esclarecer que a idéia de competência está vinculada aos pressupostos teóricos das tendências da educação, o que é inegável, pois, dependendo da tendência ou do paradigma a partir do qual estamos olhando, podemos conceituar competência.

---

<sup>91</sup> A respeito dessa questão, o livro *O Bom Professor e sua Prática*, de Maria Isabel da Cunha, ainda é uma referência importante.

No entanto, quando expressa esse conceito dizendo “Isso quer dizer que as competências proclamadas nas Políticas Educacionais exigem habilidades, atitudes, comportamentos para o exercício da profissão e para academia, tendo em vista a política educacional proclamada pelos anos 90 de cunho predominantemente neoliberal.” (CP), parece-nos que há concordância e crítica ao mesmo tempo, não deixando claro se a formação andar na linha que quer a política neoliberal dos anos 1990 ou não. Essa falta de precisão conceitual traz consigo o perigo de estarmos promovendo um ensino que não acompanhe os ideais do projeto pedagógico do curso.

Outro exemplo, que também parece estar confuso, vem a seguir. Diz o sujeito pesquisado:

Após a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –1996, o conceito de competências aparece como nuclear na organização curricular. O conceito de competência é traduzido por um discurso que tem por objetivo construir a qualidade da formação, onde a capacidade de mobilizar múltiplos recursos é envolvida, dando destaque para os conhecimentos teóricos e as experiências da vida profissional e pessoal. A perspectiva de competências valoriza de certa forma o conhecimento sobre a prática em detrimento da formação intelectual. Dessa forma valoriza o conhecimento da ação profissional. A experiência é considerada fundamental para os princípios de formação. Inclusive a referida competência passa a receber um controle externo sobre seu desempenho. (CP).

Nesse trecho da fala, parece estar sendo contextualizado o conceito de competência trazendo a constatação de que há uma valorização do conhecimento sobre a prática em detrimento da formação intelectual e relaciona tudo isso a um controle externo do desempenho. Ao ler o que esse/a entrevistado/a disse, temos a impressão de que ele/a concorda com essa possibilidade conceitual. Mas, no mesmo texto, logo a seguir expressa:

Sendo assim acredito que a proposta curricular deva contemplar atividades integradoras e interdisciplinares, apresentando uma dialética entre teoria e prática, sendo assim, a competência constitui-se em elemento importante para o currículo, caso contrário assume a possibilidade de constituir-se em treinamento de ações que devem ser reproduzidos. (CP).

Nessas dúvidas, expressas nas falas, vemos reforçada a idéia de que a competência propalada no século XXI, através das Diretrizes e o tecnicismo da década de 1960/1970 tem relações muito próximas ao ponto de a Pedagogia Tecnicista ter tido como propósito planejar a educação “[...] de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência”. (SAVIANI, 2007a, p. 380), enquanto que na proposta de Diretrizes para a Formação do Professor da Educação

Básica encontramos essa prerrogativa colocada de outra forma, conforme explicitado no Parecer 009/2001 (p.51):

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 professores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores.

Vemos que enquanto a Pedagogia Tecnicista buscava uma organização racional, sem interferências subjetivas para garantir sua eficiência, nas diretrizes, esse papel é assumido pelas competências que são determinadas no Parecer, através e a partir das quais o professor deverá exercer sua docência.

Vamos olhar mais um pouco para essas definições, trazendo a opinião de outros coordenadores de curso:

Na verdade hoje quando falamos em profissional qualificado estamos falando justamente das competências que aquele profissional tem. E que essas competências é lógico, também dependem das necessidades da sociedade, dependem de uma época para outra... Então temos acima de tudo que levar em conta esta realidade em que o futuro profissional vai estar inserido. (CH).

Esse depoimento nos mostra como a idéia de conhecimento fica vulnerável a um momento específico. Não queremos negar que o conhecimento é algo dinâmico, que está em permanente construção. No entanto, não temos visto pronunciamentos no sentido de que as competências devam, também, proporcionar uma sólida formação que se aprofunde a partir da leitura dos clássicos, ou seja, o conhecimento gerado hoje, tem uma origem histórica que não pode ser esquecida sob pena de estarmos negando a própria história. Nesse sentido, a fala acima parece estar nos reportando ao discurso do mercado, da formação rápida, do atendimento às necessidades do momento.

O modelo educacional que se impõe com a oferta de cursos cada vez mais curtos e feitos em condições precárias como os modelos à distância ou em instituições de duvidoso compromisso com a qualidade, contribui muito para que esta realidade se agrave. Além do mais, no que se refere à formação do professor há uma omissão dos governos<sup>92</sup> nesse sentido, atribuindo ao próprio professor o compromisso de fazer a sua formação.

---

<sup>92</sup> Embora o Governo Federal, através do MEC venha oferecendo programas para capacitação de professores como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, ainda assim, a responsabilidade pela disponibilização dos cursos é dos Governos Estaduais que devem contatar as Universidades para confirmar a realização dos cursos e se responsabilizar pelas despesas do professor, fator que,

Em que pese que o Governo Federal, ao divulgar o PDE tenha afirmado que um dos principais pontos do plano é a “formação de professores e a valorização dos profissionais da educação” (PDE, p. 16), torna claro que seu compromisso se efetivará através da UAB (Universidade Aberta do Brasil) e do PIBID<sup>93</sup> (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), colocando as duas possibilidades como o embrião de um futuro Sistema Nacional Público de Formação de Professores. No entanto, ambas estimulam a formação em serviço e no caso das UABs, embora composta de pólos presenciais, promovem a formação à distância com monitores nos pólos, ao invés de professores.

No pronunciamento que realizou na 72ª Reunião Ordinária da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), em 13 de agosto de 2008, em Brasília (Portal do MEC, 2008), o Ministro da Educação Fernando Haddad declarou que a cada ano o CENSO escolar mostra o aumento de professores formados, o que não tem repercutido no aprendizado dos alunos e propõe que as Universidades Federais formem ao menos 70.000 professores por ano. Nos questionamos, se com essa proposta do Ministério da Educação, a realidade em termos de resultados no conhecimento dos alunos vai mudar já que a proposta de ampliação de vagas recai basicamente sobre as UABs, que promovem ensino a distância, quando boa parte do público que a frequenta ou frequentará não tem sequer condições de adquirir um computador.

Vemos que, de forma simplória, joga-se para o professor<sup>94</sup> a responsabilidade do fracasso da educação quando esse mesmo Estado incentivou a expansão desenfreada do ensino superior de baixíssima qualidade, e, como não poderia ser diferente, apoiou a abertura de cursos de formação de professores que não contribuem com uma formação mais qualificada.

No campo da educação esta perspectiva se torna ainda mais grave, pois não estamos falando na produção de mão-de-obra para trabalhar com máquinas e sim de pessoas que contribuirão com a formação de outras pessoas. Nesse caso, o compromisso dos cursos é refletir o que seja, de fato, competência. Rios (2005b), já questionava sobre o que seria competência quando se está falando em educador e em educação. E nos aponta que competência está relacionada a um sentido que é maior do que o de saber fazer alguma coisa,

---

por si só, já limita a participação de professores, já que o critério da disponibilidade econômica, da Secretaria da Educação, será um dos requisitos para essa formação. Ver [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

<sup>93</sup> PIBID – O programa destinará bolsas a alunos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas das Universidades Públicas que desenvolveram projetos na Rede Pública, especialmente nas áreas com maior carência de professores como Ciências e Matemática de 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental e Química, Física, Biologia e Matemática para o Ensino Médio.

<sup>94</sup> Esse discurso pode ser visto, por exemplo, na definição do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. Acessível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

mas vincula-se à idéia de saber fazer *bem*. Assim, o saber fazer bem assume não somente uma dimensão técnica – a do saber fazer, mas também uma dimensão política, que implica em fazer bem feito, o que remete a uma dimensão ética. Vejamos o que nos diz Rios (2005b, p.61):

O desafio está mesmo em esclarecer o que significa esse ensino de boa qualidade. Por vezes, ele é identificado como aquele que vai ao encontro das necessidades dos educandos. Entretanto, com freqüência o discurso ideológico mascara o que se faz realmente na escola, sob a alegação de ir ao encontro das necessidades. A necessidade concretamente presente no contexto sócio-econômico em que se vive, é, efetivamente, o primeiro motor da ação do educador. Entretanto, é importante lembrar que essa necessidade é histórica, situada, que há possibilidade de se atender a ela de múltiplas maneiras; há até mesmo, possibilidade de não atendê-la; e aí está o que faz a necessidade do saber escolar diferente de outras necessidades sociais, e estas das que se encontram no plano da natureza. A vontade, articulada à consciência, mostra-se então como componente essencial da prática político-moral do educador.

A autora vai ainda mais longe:

A qualidade da educação está constantemente prejudicada por educadores preocupados em “fazer o bem”, sem questionar criticamente sua ação. Ou pela consideração da prática educativa apenas na dimensão moral, ou na visão equivocada de um compromisso que se sustenta na afetividade, na espontaneidade. Isso precisa ser negado, quando procuramos uma consistência para o desempenho do papel do educador na contribuição que dá à construção da sociedade. (Id., p.49).

Quanto a nós, podemos nos perguntar, o que leva à falta de consciência e ao romantismo de pensar que a qualidade da educação se sustenta somente na afetividade? Não devemos repensar o que ensinamos aos alunos?

As leituras que propomos, o que cobramos delas, como as interpretamos - o que é essencial e o que é trivial na formação de um professor – E, com que bases teóricas ele vai construir sua prática e como irá compreender essa prática a partir da teoria que estudou? Ao fazermos isso, o conceito de competência irá ultrapassar muito a noção do mero saber fazer, ampliando-se para um compromisso ético-político-social e pessoal de fazer bem.

Esse entendimento de competência, contrariamente ao que manifestaram alguns entendimentos de professores e coordenadores, é coerente com o que está disposto nos Projetos Pedagógicos dos cursos. Exemplo disso, podemos ver nessa parte retirada do Projeto do curso de Pedagogia quando,

[...] busca-se construir uma proposta que seja coerente com a nossa opção em favor da humanização, na qual se forme um professor que busque esclarecer aos alunos em que sociedade vivemos e como agir para que as realidades construídas,

historicamente, possam ser reconstruídas à luz de um projeto de sociedade mais humano e socialmente justo. Assim, postula-se que os professores possam expressar um testemunho ético-político efetivado nas seguintes ações: orientar os alunos a partir de um trabalho que seja conscientizador e humanizador das relações humanas e sociais; intervir na realidade socioculturalmente construída a partir de uma conscientização resultante da dialética da ação-reflexão-ação; e orientar para a responsabilidade social da vida em comunidade, trabalhando, coerentemente, os princípios epistemológico, didático-pedagógico e político. (PPP do Curso de Pedagogia, 2007).

Vejamos outro exemplo, desta vez retirado do item Fundamentos didático-pedagógicos do PPP de História:

No processo ensino-aprendizagem um novo paradigma de ensinar e aprender na universidade se faz mister, uma vez que esta é o lugar onde acontecem os experimentos pedagógicos e epistemológicos. Uma organização curricular que não priorize a forma linear de organização do conhecimento acadêmico, abandonando a visão positivista de construção do conhecimento e colocando a prática como estratégia que privilegie e supere a divisão teoria X prática. É urgente e salutar, no processo pedagógico, que considere a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. (PPP do Curso de História, 2004).

O que acabamos de ver em relação aos cursos de Pedagogia e História não acontece de forma diferente com o curso de Matemática que também em seu projeto vislumbra a formação docente a partir de outras bases epistemológicas diferentes daquelas que em tempos passados apresentaram-se como tão importantes, em especial nesta área do conhecimento. Diz o texto do projeto quando descreve os Fundamentos Epistemológicos que,

Estando inserido num contexto marcado por um amplo processo de transição paradigmática, no qual ícones e idéias vinculadas à ciência moderna estão sendo questionados. O Curso de Matemática, oferecido pela URI, procura se inscrever junto a esse processo de questionamento acerca do modelo científico ora em voga. Nesse sentido procurará fundamentar suas bases epistemológicas no exercício da construção de um conhecimento que, além de ser capaz de gerar desenvolvimento, também esteja voltado para a satisfação de necessidades sociais, buscando contribuir na construção de uma vida decente, dentro da sociedade na qual se inscreve. O caminho, para tanto, deverá estar concentrado no constante exercício do analisar, do questionar e do sugerir novos rumos a serem seguidos. (PPP de Matemática, 2008).

Visualizamos que a intencionalidade expressa nos projetos dos cursos já contempla uma discussão que propõe a superação do modelo de formação baseado no esquema 3+1, e na superação da dicotomia teoria e prática. Visualizamos, também, que o fato de alguns docentes e coordenadores não terem clareza do que seja competência põe em risco o desenvolvimento do projeto do curso, esvaziando o avanço curricular. Ter um bom projeto, bem elaborado, com clareza conceitual é um passo importante para que a formação do futuro professor da Educação Básica tenha qualidade, mas isso, por si só, é insuficiente. Se temos um projeto bem

elaborado e não compreendido por aqueles que irão concretizá-lo na prática – os professores – então os avanços propostos não poderão acontecer. Teremos um currículo interessante e uma formação equivocada em relação ao que esse currículo propõe.

No entanto, como já afirmamos reiteradas vezes, é preciso discutir e reavaliar constantemente o projeto para que os coordenadores, professores e acadêmicos nele envolvidos possam superar também na vivência prática do projeto, no processo formativo, essa idéia de formação do bacharel em detrimento da formação do professor. Uma vez que ainda existem professores e coordenadores que entendam competência de forma reducionista ou até mesmo confusa conforme pudemos ver nas transcrições acima, não há dúvida de que precisamos investir mais em discussões sobre os fundamentos do curso, do contrário, estaremos respondendo simplesmente às intenções expressas pelas diretrizes bem traduzidas por Mello (2000, p.10): “A prática do curso de formação docente é o ensino, portanto, cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor no seu curso de formação profissional precisa estar permanentemente relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica”.

A idéia expressa é reducionista como bem já argumentamos, pois propõe ao professor que somente aprenda o que irá ensinar, nesse sentido vemos muito diminuída sua possibilidade de estabelecer relações que permitam contextualizar o conteúdo com a realidade. Será que numa formação, que se preocupa basicamente com aquilo que o professor vai ensinar, é possível aprofundar a leitura contextual?

Nessa mesma linha de pensamento também está a opinião do Ministro da Educação Fernando Haddad<sup>95</sup>, que em entrevista à Revista Nova Escola, faz uma crítica aos cursos de Pedagogia, afirmando que eles não estão formando bem os professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, diferente do que fazia o Normal de Ensino Médio, que conseguia formar melhor. Esse irônico argumento conduz à nova proposta que vem a seguir com a criação de um Sistema Nacional de Formação do Magistério, a ser implantado pela Capes. De acordo com o Ministro, as Universidades terão uma autonomia induzida para a elaboração de seus currículos uma vez que a Capes apontará os caminhos e as boas práticas. Na seqüência, ele indica o que precisa ser alterado nos currículos e aponta a Pedagogia na

questão é de contrabalançar melhor o espaço que ocupa disciplinas clássicas – como Sociologia, Filosofia, Psicologia e História da Educação – com as ligadas à didática.

---

<sup>95</sup> Revista Nova Escola, Ano XXIII, N. 216, outubro 2008.

O fato é que é preciso incluir competências básicas sobre o dia-a-dia da sala de aula, que sempre foram uma característica do curso Normal. (NOVA ESCOLA, 2008, p.34).

E prossegue dizendo que

se estamos avaliando a aprendizagem das crianças e dos jovens, por meio da Prova Brasil, temos de avaliar a capacidade dos professores de ensinar o que interessa para a escola. Os graduados em Pedagogia e nas licenciaturas estão preparados para lecionar? Se as perguntas forem bem elaboradas, o Enade pode nos ajudar a responder. Até agora, a temática específica – ligada à didática e à relação ensino/aprendizagem – não era o foco, mas as provas serão reformuladas. (NOVA ESCOLA, 2008, p.34).

As palavras do Ministro são desalentadoras e vem na contramão de tudo aquilo que defendemos, além de atingirem fortemente o Curso de Pedagogia, no que parece mais uma retomada aos propósitos que permitiram a criação do Normal Superior, ainda reduz o conceito de qualidade entendido por ele como formação para melhorar os índices da Prova Brasil. Segundo o Ministro, essa proposta tem um endereço certo, as Universidades Federais, pois somente a elas Fernando Haddad se refere em sua entrevista, como que desconhecendo as Instituições Comunitárias e Particulares existentes no Brasil. Nesse caso, vamos apostar, mais uma vez, na força mobilizadora das IFES contra esse reducionismo proposto pelo Ministro que parece estar interessado muito mais em melhorar as estatísticas do que em melhorar a qualidade da formação dos professores.

Vemos mais uma vez que texto e contexto assumem a coerência exigida pelo modelo de sociedade que se impõe, sendo portanto, olhados a partir de um mesmo ponto de vista. Ao mesmo tempo em que o contexto das políticas de formação de professores revela que o componente prático é a essência da proposta de competência, trazendo o selo da formação profissionalizante, o texto impõe a marca do ideal de preparação da mão-de-obra para atender as demandas de uma sociedade que defende o livre mercado, a internacionalização da produção e do progresso tecnológico, ancoradas nas tendências do neotreinamento cuja finalidade é promover uma política educacional voltada à Educação Básica através das novas tecnologias que encontram espaço nos interesses da indústria e nos meios de comunicação. (BARROS, 2001).

Partindo somente desse ponto de vista, poderíamos estar construindo um olhar fatalista e perdendo a esperança na educação, no entanto, essa não é nossa postura, nem tampouco acreditamos que devemos perder o desejo de lutar por uma educação mais humanizada, ética e comprometida. Nesse sentido, é Freire que ilumina nosso olhar nos ensinando que



há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. (1992, p. 80).

Nessa linha de pensamento que envolve nosso compromisso com a educação, também encontramos na instituição pesquisada professores e coordenadores que defendem uma outra proposta de educação, inserida num outro paradigma. Nele a concepção de competência assume um outro caráter que não somente defende o componente prático, mas também, preocupa-se com a formação ético-política do sujeito, como poderemos analisar nas falas a seguir.

#### 7.1.2.2 Concepções de competências sob diferentes olhares – o olhar ético-político

O conceito de competência adotado pelas políticas de educação não surgiu neste momento histórico em específico. Ele vem se transformando e tomando, em cada época, dimensões diferenciadas. A década de 60 produziu a idéia de competência a partir do behaviorismo e sua identidade estava colada aos objetivos operacionais propostos por Bloom e outros<sup>96</sup>. A tentativa de superar essa prática veio através da teoria construtivista de Piaget, a qual acabou por identificar-se muito com o escolanovismo, cuja bandeira era o aprender-a-aprender. Hoje o contexto, em que o conceito de competência se apresenta, é o da pós-modernidade momento em que o aprender-a-aprender passou por uma ressignificação que resultou na substituição da base construtivista por outra de enfoque neoconstrutivista cujo objetivo é preparar o indivíduo para a prática de comportamentos flexíveis, individualizados sempre prontos a atender as necessidades do mercado. (SAVIANI, 2007a).

Contrariando essa lógica, autores como Rios (2005a, 2005b), Ramos (2002a, 2002b, 2003), Kuenzer (2002, 2003), Saviani (2007a), Freire (2002), defendem a idéia de competência que vai além do mero ativismo, de uma prática descolada da teoria, do fazer pelo fazer. Nessa outra dimensão, a competência resulta em um compromisso técnico, político e ético que permite relacionar o simples fazer a um fazer com sentido, com significado, com possibilidade de transformação. Desse modo, a idéia de competência, num projeto de formação de professores, implica permitir ao docente que mobilize todas as dimensões de sua

---

<sup>96</sup> Ver Saviani, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007a.

ação tendo como princípio realizar algo de bom para si, para seus alunos e para a sociedade como um todo, o que lhe dá autoridade como professor.

Freire (2002, p.102) explicita que “a segurança com que a autoridade docente se move implica outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência”. Nesse caso, a competência está relacionada à seriedade com que o professor desenvolve sua formação, com que busca seu aperfeiçoamento, com que estuda.

De outra parte, em Kuenzer (2003, p.6) encontramos outros aspectos importantes para o desenvolvimento de competências que, para além do mero ativismo, remetem a compreender a categoria esta competência enquanto práxis, assim como nos lembra a autora que,

[...] precisará ter não somente um amplo domínio sobre as diferentes formas de linguagem, mas também sólida formação teórica para exercer a diferenciação crítica sobre seus usos e finalidades não explicitadas; do ponto de vista educativo, será necessário ampliar e aprofundar o processo de aquisição do conhecimento para evitar o risco da banalização da realidade com todos os seus matizes de injustiça social através da confusão entre o real e o virtual, com sérias implicações éticas.

Nossa defesa, em favor do aprofundamento teórico, que permite e implica uma releitura mais profunda e comprometida da prática se reafirma nesses posicionamentos. Nesse sentido, de uma forma diferente daquela que relatamos, nossa pesquisa também encontrou docentes e coordenadores que comungam dessas idéias quando refletem sobre o que seja competência.

É possível encontrarmos essa intencionalidade nos depoimentos de alguns dos nossos sujeitos e nos projetos pedagógicos dos cursos como podemos visualizar a seguir. Retomando novamente a questão que trabalhamos acima e que propõe responder: “Qual o seu entendimento sobre competência? Elas são importantes no currículo do curso?” Deparamonos com as seguintes respostas de professores e coordenadores:

A idéia de competência pode ter muitos significados, desde “saber fazer bem”. O que não se pode é simplesmente associá-la à ótica mercadológica ou de avaliação de produto, como tem preponderado nas políticas atuais. (PP).

Não se “produz”, não se forma professores competentes sem que eles saibam pensar e se posicionar politicamente na sociedade. O que é ser competente? Ensinar, educar, moldar para exigências do MEC? Fazer o que o sistema de ensino quer? (PP).

A partir da década de 90, a aquisição de competências se tornou objetivo educacional central, inserida na lógica da teoria do capital humano, legitimada, inclusive teoricamente, pelo aumento do desemprego. A preparação para um novo mercado de trabalho passou a exigir, segundo as políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial, novas competências (habilidades). A reestruturação do

processo produtivo passou a definir o pedagógico. Partiu-se da idéia, na minha opinião falaciosa, de que o desemprego é causado pela falta de profissionais qualificados (os inegáveis, segundo FHC) e não pelo mercado neoliberal globalizado, que tem na exclusão uma de suas principais características. Foi a forma que este modelo econômico encontrou para se inocentar: a culpa passou a ser vítima, inocentando o modelo essencialmente excludente. (PP).

Podemos observar nos depoimentos acima que há, por parte desse grupo de docentes do curso de Pedagogia, um entendimento do que seja competência que é coerente com a concepção que também nós acreditamos. Idéias como “não se pode simplesmente associá-la à ótica mercadológica”, “não se forma professores competentes sem que eles saibam pensar e se posicionar politicamente na sociedade” e “A partir da década de 90, a aquisição de competências se tornou objetivo educacional central, inserida na lógica da teoria do capital humano, legitimada, inclusive teoricamente, pelo aumento do desemprego”, demonstram não somente um entendimento teórico sobre o tema como também uma postura político/pedagógica em relação ao que vem a ser competência.

O grupo citado contraria o que já apresentamos quando outros docentes, do mesmo curso, se posicionaram a respeito das competências e demonstraram uma certa confusão conceitual ou então uma crença no modelo de competência defendido pelas políticas de educação. Ao acreditar que competência tem mais a ver com o saber fazer. Aqui vemos que o elemento ético-político também está presente o que, certamente, proporciona um outro modo de conduzir o processo de ensinar e aprender implicado na prática do professor. Esse entendimento também tem relação com o que propõe o Projeto Político-Pedagógico do curso, quando traz descrito o que compete ao profissional da educação, como podemos visualizar abaixo:

Aos profissionais da educação cabe fazer a leitura e a análise do cenário em curso, de modo a, tomar por base as circunstâncias concretas, construir alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas. (PPP do Curso de Pedagogia, 2007).

E refere-se também que

Ao profissional de educação e ao pedagogo, em particular, compete buscar nas diferentes áreas do conhecimento, as ferramentas para analisar, apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento em saber escolar; construir formas de gestão e organização dos sistemas de ensino; participar como um dos autores da organização de projetos educativos escolares e não-escolares que expressam os anseios da sociedade. (PPP do Curso de Pedagogia, 2007).

Ao nos depararmos com o texto do projeto pedagógico do curso, concluímos que ele é claro quando descreve o que deve contribuir com a formação de um pedagogo, não deixando dúvidas de que sua proposição ultrapassa a simples formação técnica. As idéias ora trazidas tanto pelos professores como descritas no Projeto do Curso, aproximam-se da posição de Rios (2005b) quando coloca a idéia de saber fazer bem como sinônimo de competência, o que via de regra, implica na dupla relação de técnica e política. Conforme nos aponta a autora quando diz

Afirmo que o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar seu papel, aquilo que se requer dele socialmente articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que a ele digamos, ‘dê conta do seu recado’ em seu trabalho. Mas é preciso saber bem, saber fazer bem, e o que me parece nuclear nesta expressão é esse pequeno termo – ‘bem’ – porque ele indicará tanto a dimensão técnica (...) quanto a dimensão política (...). (RIOS, 2005b, p. 47).

Porém nunca é demais lembrarmos que embora tenhamos professores cujo discurso é afinado com o curso, ainda temos um grupo de docentes que tem uma compreensão diferenciada daquela proposta pelo projeto, nesse caso essa questão merece ser analisada com maior profundidade buscando conhecer qual a origem desses entendimentos e propor alternativas para a superação dessas questões que os “militantes” da educação já dão por superadas há muito tempo.

Também no curso de História, visualizamos outros depoimentos acerca do que possa ser entendido por competência. Esses são apresentados no sentido de questionar de que competências estamos falando, para quem e para quê devemos ser competentes, anunciando a necessidade de preparar o aluno para compreender o texto dentro do contexto, ou seja construir uma prática a partir de uma sólida base teórica e refletir sobre essa prática buscando apoio em outras teorias.

Apenas uma reflexão genérica: até um criminoso pode ser competente, quando alcança com eficiência seu objetivo – no caso, cometer crime. Penso que a questão da competência deve estar inserida num contexto maior e vinculada a outras questões anteriores, como a questão de ser competente para que e para quem? Para satisfazer as demandas do mercado? Da comunidade regional, sim, mas a qual grupo específico? (PH).

Acredito que a tendência de um curso de História é possibilitar ao aluno uma condição que lhe proporcione a capacidade de leitura da sociedade em que vive. Nesse sentido, isso poderá facilitar a sua prática pedagógica como um interlocutor das análises sociais, fazendo com que seus alunos possam desenvolver saberes e conhecimento. (PH).

Também podemos visualizar o entendimento dos coordenadores e nele, a idéia de que competência supõe ir além da mera formação técnica do bacharel.

É lógico que na área de história, por exemplo, o futuro profissional vai ter que ter a competência pelo menos de dominar teórica e metodologicamente aquela área específica da História e essa competência de ser um pesquisador e acima de tudo também de ter este relacionamento interdisciplinar, transdisciplinar e, mais importante que ele saiba justamente aplicar no dia-dia esses conhecimentos que ele tem. Competência é realmente importante.(CH).

A história da educação brasileira tem demonstrado que o estudo (ensino a partir das competências básicas) é uma discussão recente e uma tendência em praticamente todas as áreas. As entendemos como capacidades de unir teoria e prática, que na história se traduz como a capacidade de realizar uma leitura satisfatória do processo histórico que envolve passado, presente e futuro, visando a solução também satisfatória de problemas. Ao mobilizar não somente a capacidade (dimensão intelectual) na História, as competências tornam-se indispensáveis para uma visão crítica/comprometida da história da humanidade. (CH).

Ao lermos os entendimentos dos professores e coordenadores de História em relação à questão das competências, vamos nos dando conta de que, no entendimento dessas pessoas, existem propósitos e idéias distintas das intencionalidades manifestadas no Projeto Político-Pedagógico do Curso, já que este ao discutir sobre as competências, o faz tão somente reproduzindo o que está expresso nas Diretrizes Nacionais para o Curso de História. Não há sequer uma breve discussão que reforce, explique ou contrarie o que vem definido pelo Conselho Nacional de Educação.

Além do mais, conforme já apontamos em outro momento, no que diz respeito às competências e habilidades, há uma concordância expressa no Projeto Político-Pedagógico do curso em relação às Diretrizes Nacionais, quando esse aponta que o professor deverá ter o domínio dos *conteúdos básicos* que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino Fundamental e Médio e domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a *transmissão do conhecimento* para os diferentes níveis de ensino. Dominar conteúdos básicos que serão objetos de ensino e transmissão do conhecimento, termos usados no projeto, parecem ser proposições, no mínimo contraditórias, em relação ao que entendem os docentes e coordenadores a pouco citados, já que reportam a conhecer somente o que vai ensinar e ensino restrito à idéia de mera transmissão. Parece-nos, novamente, que para a formação do professor basta o menos, já que nas mesmas Diretrizes, há um forte incentivo à pesquisa, porém, referindo-se ao bacharel.

Nesse sentido, se como já apontamos em outros momentos, se uma das grandes dificuldades enfrentadas na década de 1980 foi a desmobilização do movimento dos

educadores, hoje, no início de um novo século, nos parece que a dificuldade fica por conta do que estamos chamando de “síndrome da inércia”. Essa síndrome afeta nossa capacidade de reação e de indignação coletiva, deixando-a cada vez mais fragilizada. Apesar de muitas vezes compreendermos o contexto e de não concordarmos com ele, nossas críticas e reações não ultrapassam o limite das pessoas mais próximas com quem fazemos desabaços, que não fazem eco junto aos criadores das nossas políticas públicas.

O que podemos acrescentar a essa leitura é que o Curso de História precisa avançar em suas discussões no que se refere à formação do professor, já que pudemos perceber, em seu Projeto Político-Pedagógico e também no entendimento de alguns docentes, que há uma tendência muito maior de investir na formação do bacharel – historiador, do que no professor de História, mesmo que o curso se configure como uma licenciatura. Talvez fosse o caso de proporcionar aos docentes desse curso, assim como dos demais não somente a possibilidade de discussão do projeto, mas também sua vivência através do planejamento conjunto entre professores, sua aproximação maior com as escolas onde os alunos irão atuar, enfim, o projeto existe para ser vivenciado pelos alunos, mas se o professor não comungar de suas idéias e princípios, ele perde o sentido.

Em função do modelo que os formou para eles, participar de uma discussão que envolva formação de professores, não é tão simples assim. As contradições entre o que entendem ser competência e o que o curso propõe parece ter bastante relação com sua formação inicial, cujo conceito de competência remetia ao saber fazer – domínio da técnica. A possibilidade de uma relação que implicasse ao mesmo tempo teoria e prática, podendo contribuir com a construção de um conhecimento que poderia transformar a prática ou, então, que partindo dela pudesse construir uma nova teoria, está distante da formação da maioria deles e do que acreditam como sendo importante na formação de seus alunos.

Nossa constatação nos permite sugerir, também, que o grupo de professores que atua no curso de História, contribuindo na formação de novos professores participe mais das discussões promovidas por entidades como a ANPUH, por exemplo, em cujo espaço, os debates sobre a formação do professor de História já avançou bastante.

Trazemos também nosso olhar sobre o curso de Matemática. Nele, vamos encontrar alguns entendimentos que contemplam tanto a importância da relação entre a teoria e a prática quanto a importância e necessidade de socialização desse conhecimento que está sendo construído. Podemos ver nas falas abaixo o posicionamento de alguns professores e coordenadores a respeito do seu entendimento sobre competência.

O aluno deve adquirir conhecimentos específicos e pedagógicos para desenvolver as competências necessárias para a sua função acadêmica. Diante disso, considero como competência a capacidade do professor socializar o conhecimento de forma que ele e o aluno aprendam juntos considerando sempre o conhecimento advindo do aluno. Assim algumas competências se destacam como o uso de diferentes metodologias, trabalho em grupo e uso de novas tecnologias. (PM).

Penso a competência como “saber fazer bem”. Para o professor fazer bem a sua função, deve conhecer a sua função e o que se espera dele. Deve ter a habilidade de fazer e a atitude de querer ou modificar se for necessário e estas capacidades são aprendidas na prática do curso. A aprendizagem é um processo de construção integrada na qual os conteúdos são os meios e a avaliação um processo de diagnóstico, que pode exigir mudanças. E a pesquisa surge como um momento de atualização do processo. Ao determinar a importância da competência (s) acredita-se que ela (elas) se adquire no decorrer do curso, por isso deve estar presente no currículo. (PM).

Sim. Acredito que sim. Se a pessoa não consegue cumprir com as suas funções, ela não atende ao objetivo nem da sua formação nem da sua prática que tem que desenvolver em sala de aula, nem da função para a qual ele foi preparado e devia estar desempenhando... E eu acho que tudo isso envolve competência. A pessoa está sendo formada para desempenhar um papel e ela está obtendo um respaldo que lhe permite desempenhar suas funções de forma competente.(CM).

O que podemos considerar nas falas acima é que as Ciências Exatas, no caso da Matemática, também tem apresentado avanços nas reflexões que promovem sobre a formação do professor. Pelos depoimentos, acreditamos que o passo inicial para um outro entendimento sobre a formação do professor já foi dado. No entanto, pela experiência que temos, acreditamos que o discurso avançou mais rapidamente que a prática.

Ao mesmo tempo em que podemos ver os acadêmicos trabalhando nas aulas com recursos variados, fazendo relações entre as teorias lidas e as práticas vivenciadas nas escolas, aproveitando recursos didáticos para tornar o desenvolvimento das aulas mais prazeroso e permitindo que a compreensão do aluno seja facilitada, também os vemos sofrendo antes das provas, assustados com o resultado que poderá vir depois.

Embora o curso não se limite ao trabalho puro e simples do ensino de cálculos, vivenciando experiências diferentes, frutos da nova proposta que o curso apresenta, ele ainda carece de avanços especialmente no que se refere a uma maior relação entre as disciplinas da área específica e aquelas de formação pedagógico-didática já que essas últimas são recebidas pelos alunos com certa reserva, pois eles não entendem porque precisam estudá-las, onde irão aplicar esse conhecimento, para que precisam estudar esses assuntos.

Da mesma forma, não podemos negar que os estudos da área da Educação Matemática avançaram bastante e têm atraído bem mais os alunos. Na instituição pesquisada, em seus diferentes campus temos docentes de Matemática que fizeram seus Mestrados e Doutorados pesquisando a Educação Matemática e não a Matemática Pura. Não resta dúvida de que eles

tiveram uma participação muito grande na construção desse novo projeto. Porém como essa formação não é uma unanimidade no curso, não podemos negar que a maioria do corpo docente fez sua formação inicial e aprofundou seus estudos na área da Matemática Pura ou até mesmo em áreas afins como as engenharias.

Olhando pelas lentes daqueles docentes que ao expressar seu entendimento sobre competência o fazem utilizando termos assim ditos “O aluno deve adquirir conhecimentos específicos e pedagógicos para desenvolver as competências necessárias para a sua função acadêmica” e “Penso a competência como “saber fazer bem”, podemos concluir que eles não somente acreditam que o conhecimento sobre a área específica que vão ensinar é insuficiente na formação de um futuro professor de Matemática, como também, reconhecem que os conhecimentos pedagógico-didáticos são parte dessa formação auxiliando o acadêmico a se preparar melhor para desenvolver sua profissão docente.

Esse entendimento encontra sustentação no que propõe o Projeto Político-Pedagógico do curso, que ao descrever as competências e habilidades necessárias à formação de um professor, propõe que

Em relação às habilidades e competências, espera-se que o graduado no curso de Matemática possa:

- Ser um profissional com capacidade de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias, aliado a uma visão histórica da sua área de conhecimento e à capacidade de relacionar os vários campos da Matemática na elaboração de modelos ou resolução de situações problemas;
- Apresentar, no exercício efetivo de sua profissão, capacidade de atuar como pesquisador, participando, desta forma, do avanço científico e tecnológico.
- Ter habilidades de organizador, mediador e incentivador do processo ensino-aprendizagem na sua área de atuação;
- Ser capaz de elaborar modelos, organizar e interpretar dados para resolver problemas na Matemática e áreas afins;
- Ser um profissional consciente de sua responsabilidade como educador, hábil e competente para selecionar e utilizar os recursos disponíveis, os avanços da ciência e tecnologia, as novas formas de aprender com uso de metodologias adequadas, inovadoras e criativas. (PPP do Curso de Matemática, 2008).

Lendo esse trecho do projeto, não podemos negar que ele apresenta afinidade em relação às crenças sobre competência apresentadas por alguns professores. Nesse sentido, se por um lado ele foi construído para atender o disposto nas Diretrizes, tanto nas específicas quanto nas que propõem a formação do professor da Educação Básica e nas Diretrizes Institucionais, por outro, ele também traz avanços já que quando trata de habilidades e competências ele propõe uma formação que não é meramente técnica, de conhecimento exclusivamente do conteúdo específico.

Nesse sentido, contrastando com o grupo de professores que acredita numa formação



mais técnica, envolvendo prioritariamente o aprofundamento dos conhecimentos atinentes a área específica, o Projeto do curso, na descrição das competências e habilidades, em conjunto com o entendimento de parte dos professores, deixa transparecer que já existe uma preocupação que extrapola o plano do simples saber fazer, da aprendizagem exclusiva do cálculo matemático, envolvendo também questões como a habilidade de analisar criticamente as novas tecnologias, utilizando-as de modo a contribuir com a visão histórica da área do conhecimento, desenvolver a capacidade de atuar como pesquisador, propõe que não irá somente copiar, senão também, criar novos meios para ensinar, a partir do desenvolvimento de habilidades que contribuam para que seja um organizador, mediador e incentivador do processo de ensinar e aprender. Com essa proposta, o aluno é um sujeito que está sendo preparado para a docência, sendo formado para ser um profissional consciente de sua responsabilidade como educador, conhecedor da área específica, como também, tendo domínio dos meios pelos quais poderá tornar a aprendizagem dos seus alunos menos complexa e mais prazerosa.

Os avanços apresentados pelo curso realimentam a esperança na qualidade da formação do professor e na valorização desse profissional tão importante e necessário para o crescimento intelectual e cognitivo de crianças e jovens de nosso país. Certamente o desenvolvimento do projeto do curso, que ainda está em seu ciclo inicial, já que no ano de 2008 formará a primeira turma no âmbito desse novo formato curricular, ainda tem muito que crescer. No entanto, já se pode visualizar claramente um caminho aberto a discussões que envolvem o cotidiano da escola e não somente o conteúdo específico para a formação de professores. Ampliar as discussões sobre o curso, seus objetivos, o perfil de formação dos alunos, o estudo aprofundado do projeto pedagógico, são ações necessárias para o fortalecimento do projeto. Além disso, abrir espaço para que os docentes que ainda acreditam exclusivamente na aprendizagem do cálculo, possam aprofundar sua leitura do Projeto Político-Pedagógico do curso e discutir com os colegas uma nova visão da Matemática será fundamental.

Reconhecemos que o Projeto, em suas concepções de formação do professor de Matemática andou mais rapidamente que o próprio corpo docente. O que o Projeto propõe está muito mais relacionado às propostas dos Educadores Matemáticos do que ao entendimento dos Matemáticos Puros, mas o mesmo ainda não acontece com a totalidade do corpo docente que permanece dividido. A busca pelo afinamento entre o proposto no Projeto e o entendimento dos professores a respeito da formação do professor de Matemática constitui-se em fator decisivo para que haja coerência entre a sua proposição e execução.

Concluindo a análise dessa categoria, que trata das competências necessárias ao professor, no exercício da docência, podemos afirmar que falar em educação e formação de professores não é um tema fácil, já que estamos tratando de um processo complexo, que confronta diferentes pontos de vista. É essa dinâmica que torna a educação um espaço de paixões e desilusões, andando sempre juntas, estimulando-nos a construí-la e repensá-la cotidianamente.

### 7.1.3 Categoria 3: Conhecimento Específico e Conhecimento Pedagógico

A terceira categoria que elegemos, para discutir os dados empíricos de nossa pesquisa, tem lugar central nessa tese, uma vez que a temática do específico e do pedagógico foi a desencadeadora do processo investigativo em tela. Dentre nossos objetivos de pesquisa situava-se a necessidade de investigar as tensões e os limites expressos nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente, buscando compreender quais os desdobramentos que essas tensões e limites causaram nos projetos das licenciaturas na Universidade que nos propusemos estudar.

Essa compreensão exigiu que definíssemos o que entendíamos por específico e pedagógico e visualizássemos como essas duas possibilidades de formação vinham sendo discutidas no interior dos cursos de licenciatura<sup>97</sup>. Foi Saviani (2000, p. 138) um dos autores que contribuiu com a definição dos termos. Conforme já anunciamos, a partir do que nos ensinou o autor, a formação de professores deriva-se de um núcleo fundamental constituído por um lado “pelo domínio dos conteúdos que serão objeto do processo de ensino-aprendizagem e, de outro, pelo domínio das formas pelas quais se realiza o referido processo.” É, portanto, desse núcleo que derivam os dois modelos de formação docente que ou de forma isolada ou combinada tem influenciado o modo como essa formação tem se desenvolvido na Universidade, são eles o modelo dos conteúdos culturais cognitivos e o modelo pedagógico-didático<sup>98</sup>.

Nesse sentido, mostra-nos o autor que dentre os dilemas, que perpassam a formação dos professores, um deles diz respeito ao fato de que há uma concordância de que os dois aspectos

---

<sup>97</sup> O aprofundamento dessa temática fizemos no Capítulo 6.

<sup>98</sup> O primeiro, conforme já citamos, refere-se a “a formação do professor enquanto espaço que se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá atuar”. Já o segundo, contrariamente ao anterior, “considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.” (SAVIANI, 2006b,p.1-2).

devem fazer parte do processo de formação, porém a dificuldade está em como articulá-los, que peso dar a cada um deles no interior do processo.

Tendo em vista as dicotomias ainda existentes, nossa pesquisa buscou conhecer através das questões desenvolvidas nas entrevistas e questionários, como os cursos compreendem essas propostas que envolvem uma formação mais específica ou mais pedagógica ou, ainda, que contemple a ambas.

O início dos anos 2000 marcou um novo momento nas discussões sobre a formação de professores, envolvendo debates, muitas vezes, controversos e polêmicos. Vimos o grande número de pareceres e resoluções editados pelo Conselho Nacional de Educação através dos quais foram implementadas grandes mudanças nos processos formativos. Algumas dessas propostas destoaram completamente das bandeiras levantadas pelos educadores, enquanto outras contemplaram parte dessas proposições. Vimos, por exemplo, que o Parecer CNE/CP 9/2001 expressou claramente que as competências devem ser o elemento central na formação dos professores, mas também, embora do modo mais tímido, encontramos na Resolução CNE/CP 01/2002 um incentivo à implementação de disciplinas de cunho pedagógico no interior dos currículos das licenciaturas. Aliás, foi essa brecha da Resolução que permitiu as alterações curriculares nos projetos dos cursos de licenciatura da URI, garantindo a inserção de um conjunto de disciplinas de base pedagógica como parte da formação dos futuros professores. Essa iniciativa implicou em um processo de debates internos que apesar de controversa, como bem já anunciamos, foi rica, mas ainda precisa ser retomada.

Nesse sentido, ao desenvolvermos nossa pesquisa, objetivávamos conhecer com mais profundidade como essa questão do específico e do pedagógico era vista, tanto por professores como por coordenadores de curso. Assim, desenvolvemos em nossos instrumentos de pesquisa algumas questões que poderiam nos ajudar a elucidar o problema que a investigação propunha responder. As questões desenvolvidas foram:

- *Como a Resolução CNE/CP01/2002 e o Parecer CNE/CP9/2001 contemplam o específico e o pedagógico na formação docente? Você considera que haja o predomínio de um sobre o outro? Por quê?*

- *É possível perceber tensionamentos ocasionados por limites impostos pela formação específica e a formação pedagógica no projeto do seu curso de licenciatura?*

- *Qual a função das disciplinas pedagógicas na formação de professores?*

- *O que é mais importante para a formação de professores no curso em que você leciona: as disciplinas específicas, as disciplinas pedagógicas ou ambas? Por quê?*

Para darmos conta de responder essas questões, retomamos o que pontuou Saviani (2000), de que embora haja uma concordância de que ambos os aspectos devem ser contemplados na formação de professores a grande dificuldade está na forma de articulação entre ambos e na dúvida quanto ao peso que é necessário dar a cada um deles.

Essa é uma das questões que fazem parte de nossa investigação, pois também questionamos os professores e coordenadores sobre o que consideravam mais importante na formação de um professor e nela seriam, os conhecimentos da área específica, os conhecimentos pedagógicos ou ambos?

O que encontramos nas respostas foi uma diversidade de posicionamentos. Embora a maior parte se direcionou para a idéia de que ambos os conhecimentos são importantes para a formação, também há quem considere somente as disciplinas pedagógicas ou somente as específicas como as mais importantes nesse processo. Vejamos:

**a) Tanto o conhecimento específico quanto o pedagógico são importantes na formação de professores**

Acredito que ambos porque se complementam, se fundam como processo de aprender. (PP).

Ambas. Porque as específicas dão um conhecimento abrangente (articula a academia e a sociedade), o teórico do curso, o domínio da área do curso em que o profissional se forma. As pedagógicas conduzem para uma prática coerente na formação educativa dos que são confiados ao profissional, abre as possibilidades de renovar e aprofundar a formação já recebida. (PP).

Ambas. (PP).

Ambas. Porque as disciplinas pedagógicas auxiliam na estruturação e desenvolvimento das disciplinas específicas. (PP).

Há uma decaída no sentido do educar. Ser educador hoje é complicado e concorre com uma visão nociva e deturpada de que o professor é vocação. Perdeu-se um pouco do necessário e indispensável profissionalismo do educador. Só de vocação e dedicação altruístas ninguém sobrevive. O professor sozinho não faz educação. A comunidade está diante do professor e este dela. Nos cursos de formação de professores, é preciso construir uma nova visão do educador. Educador que ama, mas que é ser humano e precisa viver. Tem vida própria Na educação pública essa “discriminação” ao professor é muito presente e complica as relações pedagógicas. Os cursos de formação devem partir de outra visão: é necessário saber? Com tudo o que o mundo oferece hoje, o que é realmente necessário saber? Todos têm informações múltiplas e variadas. Acredito que o ponto nevrálgico esteja em “o que fazer com elas? (as informações)”. Saber pensar e pensar pra quê? Ter consciência do eu, do próprio ser, dos outros e do mundo, é ponto importante. Saber que tanto o professor, quanto estudante e comunidade, são alguém e assim precisam ser tratados. Aí, então, as relações, todas elas, terão outro sentido. Os cursos precisam trabalhar a partir desta perspectiva envolvendo a ambos. (PP).

Ambas. (CP).

Ambas. Fazem parte da formação pedagógica. (CP).

Ambas. (CP).

Ambas. Porque uma contempla a outra. Além do conteúdo, conhecimentos e informações é necessário habilitar os alunos a saberem trabalhar com eles, saber posicionar-se é necessário habilitar os alunos a saberem trabalhar com eles, saber posicionar-se com discernimento frente aos conhecimentos/informações e poder levá-lo com eficácia a novos públicos. (PH).

Ambas. É necessário saber o que vai se ensinar, como é necessário ter metodologias para passá-las aos alunos. (PH).

Ambas. (PH).

Ambas. Não basta apenas as específicas, percebe-se na prática que as pedagógicas contribuem muito no exercício do magistério. (PH).

Ambas. Porque o específico e o pedagógico devem caminhar juntos. Um complementa o outro. (PH).

Ambas devido às respostas anteriores. (CH).

Ambas. Na verdade uma complementa a outra. Sem o específico o profissional não vai ser um bom profissional. Precisa ter e dominar esta ciência que é sua, do historiador. E ele precisa das disciplinas pedagógicas já que ele vai atuar, vai precisar educar, então vai complementar a outra. (CH).

Ambas. (CH).

Ambas porque os alunos precisam adquirir conhecimento nas duas áreas para uma melhor formação. (PM).

Em se tratando de formação de professores eu acho que ambas tem a sua importância, assim como a pessoa necessita de uma formação específica na área de Matemática, ele vai desempenhar o seu papel de professor de Matemática ele também é um professor que tem atribuições que tem atribuições que necessitam de uma formação pedagógica. (CM).

Pelas falas aqui apresentadas, podemos encontrar, em todos os cursos, professores e coordenadores que aprovam a idéia de que ambos os conhecimentos são necessários e importantes na formação de professores, porém é na Pedagogia e na História que essa concordância fica mais evidente. Já no curso de Matemática, somente um professor e um coordenador entendem que a formação deva contemplar a ambos. Nesse caso, parece-nos uma contradição entre o que pensam os professores e o que está proposto no Projeto do curso.

Entendemos que essa questão é o ponto nodal de nossa pesquisa já que, nas categorias anteriores não ficava tão evidente esse entendimento. Os professores e coordenadores de Pedagogia e História trazem com clareza a idéia de que ambos os conhecimentos são importantes e necessários quando tratamos de formação de professores, muitos inclusive argumentam com consistência a esse respeito. Nesses dois casos, podemos afirmar que por

um lado essa fala aponta para uma coerência entre o que pensam os professores e o que propõe o projeto do curso e, por outro, aponta para uma contradição já que muitos professores afirmaram, em várias ocasiões, não conhecerem o projeto ou ao menos não conhecerem com a profundidade necessária para contribuir com sua implementação.

Os dados da pesquisa, em todas as categorias, têm apontado para a necessidade do debate permanente em torno dos projetos dos cursos, de sua reavaliação e da discussão dos conceitos propostos envolvendo a todos os professores, tendo em vista a garantia de um mínimo de coerência entre o que se quer e o que se faz no curso. E essa questão não envolve unicamente a Matemática cujos professores talvez tenham sido mais audaciosos em manifestar opiniões diversas daquelas dos colegas de outros cursos, mas sim, envolve a todos. No decorrer de nossa pesquisa, sempre vimos fortemente marcadas as contradições entre o que os projetos dizem e o que os professores manifestam. Nessa questão, em especial, não poderia ser diferente já que ela é a grande motivadora das discordâncias e contradições.

## **b) O conhecimento pedagógico é importante na formação de professores**

É em função dessas discordâncias e contradições, já indicadas, que se encontra docentes entendendo que na formação as disciplinas pedagógicas são as mais importantes e a justificativa para isso, percebe-se quando dizem:

As disciplinas pedagógicas. Como leciono em vários cursos, vou me ater mais ao curso de Pedagogia. Na minha opinião, na formação de professores, cientistas da educação, ambas são necessárias. Mas como a pergunta se refere “a mais importante”, entendo que no curso de Pedagogia, deveriam predominar as disciplinas pedagógicas, por se tratar de um curso que atende a educação formal como ciência. Caso contrário, a educação formal passa a ser um espaço de qualquer um que saiba qualquer coisa e, assim, se sente no direito de repassar informações aos educandos. E a educação sendo tratada como biscate, para complementar os salários. Essa é a lógica típica do “Amigos da Escola”. Não é de amigos que a educação precisa, mas de profissionais, que amparados por sólida teoria, garantam uma prática pedagógica consistente. (PP).

As disciplinas pedagógicas. Parece importante ter em conta que o professor será peça-chave do futuro da escola e da sociedade. Capacidade de manejar conhecimentos e saberes; contribuir para forjar sujeitos capazes de história própria. Saber pensar, com qualidade formal e política é condição *sine qua non* sem esquecer a dimensão ética. Na expressão de Freire (1997): criticidade, politicidade e eticidade. (PH).

As disciplinas pedagógicas. Trata-se de forjar gente capaz de formar cidadania e autocrítica, preparar para inovar e mudar a sociedade e a economia. Habilidade disruptiva do conhecimento, para saber pensar, mas também habilidade política,

para saber intervir. Fazer do espaço escolar e universitário palco privilegiado da formação da cidadania e isto é muito mais do que hábil manejo de instrumental técnico, tecnológico. As disciplinas pedagógicas devem privilegiar as instrumentais, dando um referencial sólido na perspectiva da formação para a cidadania, a inclusão social, competências sociais e políticas, formando protagonistas sociais capaz de articular políticas públicas de inclusão e de emancipação social e cultural. As disciplinas pedagógicas precisam voltar-se para diagnósticos sobre necessidades e aspirações, que considerem o contexto histórico e sócio-cultural do sistema educacional brasileiro, a diversidade cultural, a cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade brasileira. (PM)

Se nossa crítica inicial repousava no predomínio do específico sobre o pedagógico, defendendo e argumentando em favor da formação envolvendo ambos, agora também não podemos deixar de dizer que embora necessário, importante e até fundamental para uma formação mais qualificada e mais adequada do professor, o conhecimento pedagógico por si só não garante essa qualificação já que entendemos que separado do específico ele perde muito de sua razão de ser.

### c) O conhecimento específico é importante na formação de professores

Por fim temos uma terceira situação, a daqueles professores que o mais importante para a formação são as disciplinas específicas. Nos dizeres abaixo podemos ver como os professores de Matemática<sup>99</sup> expressaram isso. Na primeira resposta, parece-nos que o professor trata com certa indiferença os conhecimentos pedagógicos, vendo-os como um apêndice pois propõe sua inserção somente se “sobrar tempo”, na segunda, a necessidade de estudar mais o específico tem relação com o desenvolvimento das tecnologias pressupondo que a aquisição de conhecimentos tecnológicos não implica relações com outras áreas do saber humano. No terceiro, há uma forte argumentação defendendo as disciplinas específicas.

As disciplinas específicas. Em função de que os alunos precisam saber o conteúdo específico e se “sobrar” tempo, aí sim, o pedagógico. (PM).

As disciplinas específicas. Há uma evolução muito rápida quanto às tecnologias. (PM).

Me sinto sem condições para responder todas as questões do formulário proposto. Tentarei explicar minha resposta à questão 6 que, na minha opinião, deve-se dar **maior importância às disciplinas específicas**. Eu posso dizer que sou partidário da Pedagogia mais próxima de sua origem etimológica (paidos e godê) que mais ou menos seria *guiar crianças*. E como as licenciaturas são cursadas por pessoas que

---

<sup>99</sup> Dentre os cursos, que fazem parte de nosso estudo, somente os professores do curso de Matemática manifestaram que os conhecimentos específicos são os mais importantes na formação docente.

estão fora do grupo de crianças, sou partidário da maior ênfase nos conhecimentos específicos. Para explicar isso, de maneira informal, usarei a questão: Porque a grama é verde? Quando a questão é formulada por uma criança de mais ou menos 05 anos, acredito ser necessário buscar e dar respostas de maior peso pedagógico antes do que respostas conceituais. Pois explicar conceitos de decomposição e reflexão electromagnética, processo clorofílico, adaptação natural, percepção visual e outros, é muito difícil, quando não impossível. Tenho uma filha de 18 meses e estou tentando imaginar as possíveis respostas quando ela me disparar esta “fatal pergunta”. Suponho que esta resposta terá que ter um carácter superficial puramente ilustrativo, mas qual deve ser a mesura desta superficialidade? Como os pais que possuem conhecimentos de ciências naturais devem agir? E os que não sabem? Esta minha preocupação é porque sei de casos e mais casos de pais que dão respostas do tipo: a grama é verde porque tem que ser assim. em alguns casos por preguiça de explicar os processos clorofílicos e na maioria dos casos por desconhecimento destes processos. Então as pessoas da área de Pedagogia têm que entrar em ação, se já não entraram, dando dicas, regras, métodos pedagógicos que ajudem aos pais a lidar com estas e outras perguntas tidas como bobas, mas que envolvem conhecimentos de uma profundidade além do superficial. Por outro lado, acredito, a resposta à pergunta da cor da grama tem que ter todo o peso conceitual quando o interlocutor é um estudante de Licenciatura em Química, Física ou Botânica. Até contendo outras possibilidades, por exemplo, porque a grama não pode ser vermelha. Um conteúdo pura ou maiormente pedagógico limitaria a capacidade de gerar respostas, explicações num licenciado. **Resumo:** ? Nas Licenciaturas orientadas à Educação Infantil, mais disciplinas pedagógicas. ? Nas Licenciaturas orientadas ao Ensino Médio, mais disciplinas específicas. (PM).

No caso dessas últimas respostas, vemos claramente uma idéia mais conservadora de curso que tem suas origens nas primeiras faculdades criadas no Brasil, nas quais a formação era pensada para atender as necessidades imediatas da profissão. Masetto contribui com esse entendimento:

Os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltam-se diretamente para a formação de profissionais que exerciam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediatamente e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade. (MASETTO, 1998, p.10).

O modelo apresentado acima alimenta a prática do professor que ensina para um aluno que aprende, e que, depois, comprova seu aprendizado em provas repetindo o que o professor ensinou.

Ao desenvolvermos a pesquisa teórica sobre a trajetória de lutas pela formação de professores no Brasil e de tentarmos compreender os debates realizados para tal, assim como os principais embates em torno de uma proposta que desse às licenciaturas um lugar de destaque no processo de formação do futuro professor, nos reportamos ao século XIX momento em que a universalização da instrução elementar conduziu a que se organizassem os sistemas nacionais de ensino, que uma vez criados se depararam com a necessidade de formar



professores em grande escala para atuar nas escolas que estavam se constituindo. Para tanto foram criadas as escolas normais de nível médio, destinadas à formação dos professores primários, enquanto que para os professores que iriam atuar no ensino secundário, a atribuição foi dada ao nível superior.

Assim, desde seu princípio, a formação dos professores já enfrentou dualidades, seja no que diz respeito ao espaço destinado a ela, seja em relação ao modelo implementado para tal formação. Nesse sentido, nos parece claro que o preparo do professor para atuar com crianças pequenas sempre foi colocado num plano inferior. No plano atual à inferiorização, pode ser visto na proposição da legislação brasileira, que ainda entende como válida a formação feita no Ensino Médio. Ao invés de obter formação inicial em cursos superiores, ao professor primário cabia cursar o Normal de nível médio. Isso tem origem histórica, conforme elucida Saviani (2000, p. 150) “[...] já na Idade Média surgiram as Universidades. Depois, nos séculos XVI e XVII foram instituídas as escolas secundárias. Finalmente, apenas a partir do século passado foram organizadas as escolas primárias. Isto é, já estavam instituídas as universidades e as escolas secundárias, mas não existia a escola primária.” Essa questão não está resolvida até os dias atuais, uma vez que a LDB/96, de forma contraditória, ainda considera válida a formação em nível médio para professores que irão atuar com a Educação Infantil e com os Anos Iniciais da escolarização, pois assim:

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 primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (CARNEIRO, 1998, p. 145).

Esse artigo da lei é contraditório, ao que a própria LDB, mais adiante, no Art. 87, parágrafo 4º apregoa:

Art. 87 É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação dessa lei.  
 § 4º Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (CARNEIRO, 1998, p. 145).

Ao instituir a Década da Educação, vivenciamos no Brasil um grande movimento em prol da formação de professores, envolvendo inclusive, os docentes que já atuavam em escolas e que haviam realizado sua formação somente no Ensino Médio, modalidade Normal. E, a busca por esta formação, por parte de alguns docentes, deveu-se a pressões que o próprio

sistema de ensino exerceu sobre eles, o ingresso na Universidade possibilitou o acesso a um conhecimento até então destinado aos acadêmicos do curso de Pedagogia ou das demais licenciaturas, que envolvia, além dos conhecimentos da área específica de formação os saberes pedagógico-didáticos e, em muitos cursos, também, a iniciação à pesquisa, com a possibilidade de realização de monografias e trabalhos de conclusão de curso que ensejavam a relação entre teoria e prática.

Essa proposta estava inserida nas discussões do final dos anos de 1990, quando educadores de todo o país recomendavam repensar o modelo de formação de professores até então existente, criando uma nova cultura para as licenciaturas que envolvia a pesquisa. Nessa proposta também estava contemplada uma tentativa de superação da formação de professores que se dava no esquema 3+1. A grande tônica era a busca da formação do professor pesquisador que fosse um investigador de sua própria prática. Nesse sentido, a formação do professor pressupunha um trabalho que envolvia sua área de conhecimento, mas que também estivesse em contato permanente com outros campos do saber. Estava ainda inserida na perspectiva da formação inicial e continuada como bem nos esclarecia Melo (1999, p. 47) no que,

É, portanto, um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Deve transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance da sua valorização profissional e o desempenho em patamares de competência exigidos pela própria função social.

Muito embora possamos ver o avanço nas discussões sobre a formação docente, não podemos negar que ainda há um predomínio nos currículos das licenciaturas da formação para a área específica em que o professor trabalhará, quando estamos falando no docente que irá atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. De outro lado, a formação pedagógico-didática, predomina na formação dada no Ensino Médio, modalidade Normal e nos cursos de Pedagogia.

Franco (2006), ao descrever sobre pesquisas, que realiza com alunos de graduação, questionando sobre seus sentimentos em relação ao processo de ensino da universidade, mostra que estes, ao apontarem as maiores dificuldades que nela as encontram, quase sempre as vinculam à postura dos professores, considerados pelos acadêmicos como desmotivados, autoritários, desinteressantes, desorganizados e que trabalham conteúdos desvinculados da prática.

Ainda, ao realizar observações em sala de aula, a autora percebeu “uma grande aridez no espaço de aprendizagem; professores que se esforçam para transmitir algo que prepararam e alunos que parecem não perceber qualquer sentido naquela atividade a que assistem; não há negociação de sentido; percebe-se um diálogo burocrático, conceitos fragmentados, muita teoria, poucas referências à pesquisa; aulas tipo palestras ou leituras de transparências ou telas de power-point descrevendo conceitos.” (p. 29-30).

De outra parte, ao questionar os professores, estes se referiram às dificuldades que encontram com os alunos que estão desmotivados, despreparados, indisciplinados, sem limites, desinteressados, sem gosto pela leitura. (FRANCO, 2006).

Ao que parece, a partir das pesquisas da autora, o cenário da Universidade apresenta-se desalentador e o espaço da sala de aula, não raras vezes, converte-se num lugar desconfortável para os professores e alunos onde acaba oferecendo poucas oportunidades de aprendizagem. Diante dessas evidências a autora defende que o professor que conquistar saberes, que ajudam a melhorá-lo como profissional conseguirá enfrentar melhor as difíceis condições do seu trabalho. Assim, reforça Franco (2006, p.30), ao dizer que “O professor que puder construir uma nova profissionalidade pedagógica terá mais condições de engajar-se crítica e criativamente em seu coletivo profissional e reinventar assim as negociações políticas de seu ser e estar na profissão.”

A construção da profissionalidade passa, segundo a autora, pela construção por parte dos professores dos saberes pedagógicos. Franco (Id., p. 31) assim os define:

[...] os saberes pedagógicos são saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente será a expressão do saber pedagógico e desta forma fundamentar-se-á que a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos da pesquisa.

Essa idéia de saberes pedagógicos que Franco (2006) nos apresenta, assim como as definições discutidas por Saviani (2000), dão-nos elementos para que possamos refletir como os conhecimentos específicos e pedagógicos têm perpassado o cotidiano da formação de professores, especialmente aqui, no espaço em que se constituiu nossa pesquisa.

Assim também, buscamos conhecer o que pensam os professores e coordenadores a respeito da **função das disciplinas pedagógicas** na formação dos professores. Achamos que essa questão tinha grande importância na pesquisa já que, respondê-la implicava ter clareza sobre o que seja o conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as respostas demonstram um avanço na aceitação das disciplinas pedagógicas como parte necessária e importante na formação de um professor, as afirmações não deixam de ser contraditórias com as questões anteriormente trabalhadas, que demonstravam o desconhecimento por parte de um grupo significativo de professores em relação aos documentos que, de certa forma, propõem essa nova visão de formação, como também contradiz aquelas que consideram o conhecimento específico mais importante.

É interessante conhecermos o pensamento de professores e coordenadores a esse respeito. Assim, no que se refere à função das disciplinas pedagógicas, dizem<sup>100</sup>:

Entendo ser tarefa das disciplinas pedagógicas fundamentarem a prática, só viável mediante consistente embasamento. As disciplinas pedagógicas permitem um fazer pedagógico de qualidade, superando o “imitacionismo” ou o mero receituário restrito ao como fazer, que, com honrosas exceções não passa de café requentado. Tenho a impressão que a maioria dos professores não tem clara a teoria que alicerça a sua prática, o que determina, o que demonstra carência de formação pedagógica e de clareza dos fundamentos da educação. (PP).

Na minha opinião, a função é preparar o profissional para atuar em sala de aula. Não na parte específica da habilitação da área, mas sim na parte pedagógica de como fazer planejamento, avaliação, da didática em sala de aula. Acho que é importante para o profissional docente ter as matérias pedagógicas na formação para compreender melhor como dar aula, como avaliar um aluno, como entender a aprendizagem do aluno, como ele aprende, como desenvolve seu conhecimento em sala de aula. Acho isso muito importante. (CP).

As disciplinas pedagógicas têm por função provocar a reflexão e discussão do ato educativo: por quê, para quê e para quem formamos os e/ou informamos (Brandão (2003). Visam compreensão mais alargada da realidade, do contexto social mais amplo e da dinâmica das relações sociais de uma dada sociedade e comunidade e do papel do professor como agente social e educativo neste contexto de aceleradas mudanças. Só permanece o que muda, disse Demo (2004). O professor como profissional do ensino tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada sua diversidade pessoal, social e cultural. Formação aligeirada compromete todo processo educativo que se estende ao longo da vida e visa a aprendizagens autônomas. Para tanto, as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas, expectativas e anseios da comunidade de seu entorno, aspirações e demandas apresentadas a educação escolar. (PH).

Por tudo que eu já falei, ambas são importantes. Não há uma diferenciação de que a específica é mais importante que a pedagógica ou vice-versa. As duas são importantes em conjunto pra formar um professor no todo, um professor de maneira mais holística tanto da parte específica quanto da parte de metodologia de sala de aula. (CH).

Com as novas metodologias, novos recursos e posturas pedagógicas mais coerentes, as disciplinas pedagógicas possuem uma função importante de conhecimentos destas novas metodologias e sua aplicação, conhecimento dos alunos e suas realidades, como torná-lo sujeito e autônomo no seu processo de desenvolvimento, o

---

<sup>100</sup> Dada a grande extensão das respostas obtidas com docentes e coordenadores optamos por selecionar uma fala de cada curso como forma de ilustrar o pensar dos professores.

aprofundamento e atualização nas pesquisas e a relação docente e discente. Além disto, elas têm a função de efetuar uma mudança de pensar a prática. (PM).

Como a gente se preocupava muito com a formação específica, a gente deixava de lado a formação pedagógica ... E eu acho que agora com esta adesão as disciplinas pedagógicas tudo gira em torno de uma formação mais adequada pra que a pessoa possa enfrentar os problemas que existem na sala de aula, tanto na parte de se trabalhar com os alunos, de conseguir manter um diálogo... Então toda essa parte é fortalecida pela formação pedagógica e também com relação a parte gestão que agora eles também estão sendo preparados e que antes não eram. (CM).

Ainda, no contexto da busca de nossos dados empíricos, a identificação da existência do **predomínio do específico sobre o pedagógico**, deu-se, basicamente a partir de duas questões:

*- Como a Resolução CNE/CP 01/2002 e o Parecer CNE/CP 009/2001 contemplam o específico e o pedagógico na formação docente? Você considera que haja o predomínio de um sobre o outro? Por quê?*

*- É possível perceber tensionamentos ocasionados por limites impostos pela formação específica e a formação pedagógica no projeto do seu curso de licenciatura?*

As questões acima, realizadas com professores e coordenadores dos cursos estudados, foram muito ilustrativas do pensamento dos sujeitos, no que se refere à resolução e ao parecer trataram do tema proposto quanto à existência ou não de tensionamento causado pelos limites impostos entre a formação específica e a pedagógica.

Considerando que, via de regra, o curso de Pedagogia contempla em seu interior o conhecimento pedagógico, como parte inerente à formação proporcionada por ele e que entre as demais licenciaturas sempre houve um claro predomínio da formação específica sobre a pedagógica sendo essa última classificada como de menor importância já que não oferecia conhecimentos sobre o conteúdo que deveria ser ensinado pelo professor, ao ouvirmos os três cursos deles obtivemos referenciais para qualificar nossa análise, dando conta de como vêm sendo tratadas essas questões, hoje, na Universidade pesquisada.

Assim, ao questionarmos os docentes do curso de Pedagogia, pudemos verificar, novamente que alguns professores desconhecem o conteúdo dos documentos objeto da pesquisa, não podendo contribuir com um olhar mais crítico sobre o currículo do curso em que atuam e, por outro lado, que mesmo desconhecendo o teor da resolução e do parecer um dos pesquisados expressou sua crença, no predomínio do específico sobre o pedagógico, dizendo que

Mesmo não conhecendo os conteúdos da Resolução, percebo na organização dos cursos de licenciatura um nítido predomínio do específico, sinalizando uma maior

importância ao saber fazer. Penso que esta lógica faz parte da teoria do capital humano, na qual competência passou a substituir aprendizagem. Com isso prioriza-se a qualificação de mão-de-obra, treinando pessoas, de preferência à distância, para o capital. (PP).

Parece-me haver o predomínio do específico sobre o pedagógico em função da própria formação de professores. (PP).

As respostas acima nos permitem identificar docentes do curso de Pedagogia que mesmo sem analisar com maior profundidade os documentos, alvo de nossos estudos, responderam mantendo uma opinião clara de que o específico sobrepõe-se ao pedagógico. Nesse caso, embora possa haver um fundo de legitimidade nas respostas, fruto de suas experiências profissionais, elas ficam comprometidas, já, que não respondem à questão proposta. Colocações ditas “[...] percebo na organização dos cursos de licenciatura um nítido predomínio do específico, sinalizando uma maior importância ao saber fazer [...]” acabam por colocar todas as licenciaturas num mesmo lugar, não analisando suas especificidades, a trajetória de sua constituição e seus projetos pedagógicos.

Talvez possamos contribuir com a análise dessas colocações trazendo nossa experiência enquanto docente do curso. Nos parece que o que os professores afirmam ser o predomínio do específico sobre o pedagógico merece um olhar sobre a origem dessa afirmação. O que temos percebido por atuarmos com disciplinas que acontecem na primeira metade do curso é que ao chegarem à Universidade, os alunos têm vindo bastante despreparados para uma leitura mais profunda e para a compreensão dessa leitura. Nesse sentido, como as disciplinas de maior sustentação teórica como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação e outras, localizam-se no início do curso, há demonstrações de insatisfação por parte dos alunos que não conseguem, por vezes, compreendê-las, não vendo sentido em estudá-las.

Por outro lado, ao chegarem mais próximo do final do curso, com as aulas das disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, e outras, percebemos que há maior interesse por parte dos alunos, já que conseguem identificar uma aplicabilidade no que estão estudando.

Nesses casos, questões merecem ser refletidas, primeira, como vêm sendo trabalhados os conteúdos das disciplinas desenvolvidas mais no início do curso? Segunda, que relações os docentes fazem delas com a realidade escolar? E mais, como ajudam os alunos a construir sentido ao estudarem os conteúdos propostos pelas disciplinas?

Essas indagações são importantes porque provocam uma reflexão, que o próprio professor precisa fazer, como estou organizando minhas aulas para que os alunos encontrem

sentido naquilo que ensino e, portanto, gostem e compreendam o que irão aprender? De outro lado, como comprometer mais os alunos que estão vivendo num momento histórico em que as tecnologias acabaram criando a cultura da cópia?

Precisamos também pensar nas disciplinas com as quais os alunos se identificam mais e que promovem um conhecimento mais prático. Nessas disciplinas há um aprofundamento teórico que fundamente a prática ou elas vêm sendo trabalhadas dentro da lógica das competências que priorizam o saber-fazer? Aqui também, queremos evocar nossa experiência no curso de Pedagogia. Ouvimos de parte dos docentes, que atuam nessas áreas, as mesmas queixas em relação aos alunos. Por exemplo, eles gostam de aprender pelo jogo, mas não querem estudar porque esse jogo é importante para a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido o que podemos deduzir é que o aluno traz muito forte em seu imaginário a cultura do mero saber fazer e que quando o professor exige o fazer bem, que envolve o compromisso ético de conhecer profundamente o conteúdo que fundamenta a prática ele não tem interesse. Essa questão é bastante séria, pois compromete sua formação o que, por sua vez acaba interferindo negativamente em sua prática quando professor já que terá dificuldades em realizar a construção de conhecimentos com seus alunos.

Isto posto, sustentamos a idéia de que precisamos discutir enquanto professores qual o sentido daquilo que ensinamos, o que esperamos dos alunos e como podemos contribuir para que sua formação seja, de fato, comprometida com uma prática docente transformadora. Essa proposição implica, como já mencionamos reiteradas vezes, discutirmos à luz do projeto do curso, que aluno queremos formar e que professor precisamos ser para que formemos esse aluno.

De outro lado, no mesmo curso, há quem aponte para a idéia de um equilíbrio entre o específico e o pedagógico, vejamos:

Ainda que à primeira vista pareça uma supervalorização do pedagógico, entendo que o espírito do CNE tenha sido justamente o contrário, o de estabelecer um maior equilíbrio entre conhecimento pedagógico e o conhecimento da Ciência específica. Já tivemos tempos de três mais um em que as licenciaturas colocavam no final do Curso a dimensão das práticas e dos aspectos didáticos. O espírito na verdade não parece ter mudado, já que continuamos pensando como geógrafos, matemáticos, etc.. e não como professores de Geografia ou de Matemática. (PP).

Não. Porque a formação pedagógica é indispensável em qualquer licenciatura. Só o conhecimento específico fica então para o bacharelado. (PP).

Nas considerações feitas pelo docente da primeira citação, aparece uma outra interpretação para os documentos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação. De

acordo com esse entendimento, a intenção do CNE era promover um equilíbrio entre o específico e o pedagógico, embora pareça ter havido uma supervalorização do pedagógico. Esse entendimento acerca da aparente valorização do pedagógico, pode ser resultado das discussões promovidas pela universidade quando da construção do documento que dispunha sobre as diretrizes para a formação de professores. Na ocasião, os debates foram muito acirrados e muitos cursos entendiam que estava sendo promovida uma “pedagogização” dos currículos, com a inclusão de um rol de disciplinas pedagógicas, o que viria a prejudicar a formação dos egressos dos cursos de licenciatura que teriam um número menor de disciplinas de conteúdos específicos.

Na opinião de outro participante da pesquisa, não acontece a sobreposição do específico sobre o pedagógico já que ambos são importantes para a formação de um licenciado. No que se refere ao conhecimento específico este deve ficar destinado ao bacharelado. Essa idéia parece ter sido a que perpassou a construção dos novos currículos dos cursos de licenciatura, com a busca de um equilíbrio entre ambos.

Na mesma linha de pensamento encontra-se a leitura feita pelos coordenadores do curso de Pedagogia que assim se pronunciaram:

Em ambos os documentos fica claro que a formação docente exige aquisição de um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político social. Os caminhos norteadores explicitados nos documentos revelam o indicativo de que para garantir aprendizagem, não basta o domínio exclusivo do conhecimento pedagógico ou do conhecimento específico, se faz necessário compreender as relações entre essas duas áreas, considerando a natureza do conhecimento a ser ensinado, o perfil do público com o qual se interage, e o contexto onde a situação de ensino se efetivará. Não percebo na prática efetiva do curso, a existência de predomínios entre o conhecimento específico e os conhecimentos pedagógicos e sim, um caráter complementar de cada momento do processo de formação. Os documentos legais não caracterizam dicotomia entre conhecimento específico e pedagógico, mas a interdependência entre ambos no processo de ensino e de aprendizagem na formação docente. (CP).

Pelo que eu me lembro, a questão de um quinto das disciplinas do curso devem ser para a formação pedagógica, então eu não acho que haja predomínio de um sobre o outro. Acho que é importante que tenha no curso de licenciatura as disciplinas pedagógicas para formar o professor, acho que isto estava faltando, o professor acabava saindo especificamente habilitado na sua área sem o conhecimento da formação do profissional docente, que é a formação para atuar em sala de aula. Então eu acho que não há predomínio de um sobre o outro. Há uma complementação. (CP).

A resolução e o parecer contemplam o específico e o pedagógico de maneira articulada com a formação docente. Nesse sentido vejo que existe uma articulação entre o específico e o pedagógico. (CP).



É possível verificarmos que os coordenadores possuem idéias semelhantes em relação aos documentos, o que demonstra ter havido estudo e discussão na construção do projeto do curso. Todos concordam que os documentos não apresentam predomínio do específico sobre o pedagógico, mas que eles se apresentam de forma complementar.

A posição dos coordenadores parece contradizer a opinião daqueles professores para os quais não somente ocorre a predominância do específico sobre o pedagógico, como também, isso representa a opção por um modelo de educação tecnicista em que a prática se sobreponha à teoria.

Aqui cabe novamente nos posicionarmos. Ao que tudo indica, há por parte dos professores que acreditam nessa idéia, uma generalização como se todos os docentes promovessem um ensino especificamente técnico, como se a Pedagogia fosse uma tecnologia cujo espaço serve, exclusivamente, para reproduzir saberes e para isto, Franco (2006, p.34) nos esclarece que

Se a Pedagogia é tratada como tecnologia, ela não pode produzir saberes, ela produz, ou melhor, **reafirma e reproduz saberes**. Essa concepção de Pedagogia é muito forte entre docentes brasileiros, dando sentido à concepção muito arraigada de que, os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como se dar aula; ou mesmo orientações prescritivas do fazer prático, compreensíveis a partir da racionalidade técnica, que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias.

Não é essa concepção que vemos descrita no projeto do curso, nem tampouco observamos na prática de todos os professores. Talvez seja necessário debatermos mais, analisarmos melhor a proposta de docência pois ao que tudo indica há contradição entre a proposta do curso, o pensamento de alguns professores e a prática de outros, portanto esses elementos que indicam o contraditório precisam ser analisados para que isso seja superado.

Além das falas dos professores e coordenadores, fomos buscar no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia elementos que contribuíssem para que nosso entendimento sobre as questões se tornasse mais consistente. Logo no início, da parte descritiva do projeto no item “Forma de organização da estrutura acadêmica do curso” encontramos a descrição de como o projeto foi construído. Vale a pena descrever aqui o que diz o texto:

**O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia** foi construído com a ampla participação da comunidade universitária, adequado às mudanças preconizadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, atendendo as orientações do Edital 003/2000, de 14 de julho de 2000, da Reitoria da URI, como também da Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002 e Resolução nº1054/CUN/2007 de 08 de agosto de 2007, da Reitoria da URI. (PPP Pedagogia, 2007).

Diz ainda:

Para a elaboração dessa proposta, optou-se por uma *metodologia participativa dialógica*, envolvendo os segmentos universitários (docentes, alunos, dirigentes), sob a coordenação do Departamento de Ciências Humanas da URI, através de diferentes ações de trabalho: seminários temáticos com especialistas de renome nacional; formação de grupo de trabalho *multicampi*; criação de um Fórum Permanente de Formação de Professores; encontros de trabalho com todos os professores do Curso de Pedagogia da URI; participação de professores do Curso de Pedagogia em debates e eventos regionais (...).(PPP Pedagogia, 2007).

Em dois momentos aparece claramente a idéia de que o projeto foi amplamente discutido e, para tal, envolveu toda a comunidade acadêmica em diferentes ações que permitiram melhor compreender o momento em que as reformas estavam sendo propostas. Nesse sentido, temos uma clara contradição que envolve o texto do projeto e o dizer de alguns professores que afirmam não ter participado de debates, não conhecer o parecer e a resolução. Nesse caso, consideramos que expressar uma opinião sobre aquilo que não conhecemos pode comprometer tanto a resposta dada quanto os resultados da pesquisa. A afirmação de que há o domínio do específico sobre o pedagógico, no caso dos professores que não chegaram a estudar mais a fundo a legislação pode expressar um olhar muito pessoal, baseado em experiências anteriormente vividas, que não necessariamente correspondem ao momento atual. Por isso questionamos se os depoimentos desses professores têm legitimidade.

Responder a essa questão implica voltarmos ao Projeto Político-Pedagógico do curso para buscarmos novos subsídios. No item “Fundamentos norteadores do curso de Pedagogia” encontramos o que o curso espera de seus professores e do trabalho que irão desenvolver na formação de outros futuros professores, como assim está dito:

[...] postula-se que os professores possam expressar um testemunho ético-político efetivado nas seguintes ações: orientar os alunos a partir de um trabalho que seja conscientizador e humanizador das relações humanas e sociais; intervir na realidade socioculturalmente construída a partir de uma conscientização resultante da dialetização da ação-reflexão-ação e orientar para a responsabilidade social da vida em comunidade, trabalhando, coerentemente, os princípios epistemológico, didático-pedagógico e político. Todas essas práticas humanas se dão orientadas por um contexto teórico que é formulado, amadurecido e desenvolvido no próprio exercício da prática. Não existe, pois, teoria sem prática, nem prática sem teoria. (PPP Pedagogia, 2007).

O texto do projeto expressa exatamente o que afirmam os coordenadores do curso, ou seja, que o Parecer e a Resolução não propõem a sobreposição do específico sobre o pedagógico e sim procuram possibilitar a sua complementação. Isso está traduzido tanto no

texto teórico que fundamenta o Projeto Político-Pedagógico desse curso, quanto em sua proposta curricular, conforme já mencionamos anteriormente.

Isto posto, cabe salientar, que as diferentes vivências dos professores em relação ao curso, seu projeto e a sua participação efetiva nas decisões do curso são as grandes responsáveis pela diversidade de opiniões que a pesquisa vem encontrando.

Nesse caso, não basta ser bom professor e ter boas intenções, é preciso participar, inteirar-se das discussões, estimular a reflexão sobre as contradições. Do contrário, as críticas também se tornam vazias de sentido e assumem o papel da crítica pela crítica. Dar aulas é uma parte do nosso compromisso docente, mas nem de perto é a única parte, provocados por Franco (2006) nesse sentido, quando afirma que

[...] o mero exercício docente, nem sempre produz saberes pedagógicos. Anos e anos de magistério pode produzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis. Quando essa prática for mecanicamente estruturada, sob forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes da experiência, pois a prática não foi vivenciada como práxis, não foi renovada e nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa e da história. (p.34-35).

Dessa forma, se o nosso desafio é pensarmos o predomínio do específico ou do pedagógico, no curso de Pedagogia vamos encontrar duas situações: a primeira envolvendo o que está disposto no projeto do curso e que é defendido por alguns professores e coordenadores, que deixa não haver predomínio de um ou outro, como podemos identificar no texto abaixo:

O Curso de Pedagogia procura atender às expectativas da comunidade regional, no que diz respeito à formação de um professor atualizado, crítico, questionador, voltado para a criação de uma nova ordem social. Essa visão cientificamente fundamentada, serve de base para o desenvolvimento do Curso. Por isso, tem como caráter desafiador a experiência de tomar a Educação Infantil, Educação Básica, a Formação Pedagógica e a Gestão Educacional como objeto de estudo universitário. É um desafio constante, exigindo discussão, análise, reflexão e revisão permanentes. *Postula-se não só o domínio dos conhecimentos específicos, mas também a compreensão das questões que circundam sua alteração, autonomamente nas decisões, avaliando constante e criticamente sua própria atuação.* Requer, ainda, interagir, de forma cooperativa, com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (PPP Pedagogia, 2007). [Grifos nossos].

A outra situação é a apresentada pelos professores que acreditam haver um predomínio maior dos específicos na formação, conforme já apontamos através dos depoimentos advindos da pesquisa. Nesse caso estamos diante de um paradoxo, como resolver essa dualidade? Como desenvolver um projeto quando as partes envolvidas o vêem com olhos tão diferentes?

Para agravar mais a situação, a Revista Nova Escola<sup>101</sup>, do mês de outubro de 2008, traz uma reportagem de capa que tece uma forte crítica ao curso de Pedagogia, sugerindo que as disciplinas vinculadas às Didáticas Específicas devem compor a maior parte do currículo em detrimento das disciplinas de Fundamentos como a História da Educação, a Filosofia da Educação e a Sociologia da Educação. Esse quadro é revelador de duas situações: a primeira, indica que as Diretrizes parecem não fechar questão em torno de qual curso de Pedagogia temos no Brasil e a segunda é que temos a nítida impressão de que estamos diante de um retorno à defesa do curso Normal Superior como espaço da formação de professores. Diante dessa proposta que vem sendo defendida pelo Ministro da Educação nos resta a sensação de que estamos andando em círculo.

No curso de História também encontramos subsídios para nossa análise. Além daqueles professores que expressaram não conhecer os documentos que estamos analisando, aqui também, a exemplo do que aconteceu com os docentes que atuam no curso de Pedagogia, há os que concordam que os documentos não apontam para o predomínio do específico sobre o pedagógico. Vejamos:

Contempla ambos. Não há predomínio. Porque muitas vezes, essas propostas não são bem trabalhadas ou se faz de conta até mesmo por falta de conhecimento. (PH).

Os conteúdos e carga horária atendem as competências e contemplam as habilidades de cada parte. (PH).

Contemplam a formação integral levando em consideração competências e habilidades. Competências de ordem geral e competências e habilidades específicas. (PH).

Há também, um depoimento que desenvolve uma crítica ao modelo cujo enfoque busca alicerce nas competências, nos modismos, no desenvolvimento da prática sem fundamentação teórica, questionando o verdadeiro sentido da formação. Na esteira desse questionamento afirma que o tecnicismo, teoria tão criticada pelos educadores nos anos oitenta, ainda predomina na formação de professores. Seu questionamento é importante na medida em que revela não somente uma preocupação com o modo como vem sendo conduzida a formação dos professores, como também um compromisso com outro modo de formar, que envolva

---

<sup>101</sup> Embora a Revista Nova escola não possa ser considerada uma produção científica, dado seu caráter mais informático e menos aprofundado, ela tem grande penetração nas escolas de todo o país, constituindo-se, por vezes, num referencial teórico-metodológico para as escolas e num espaço formador de opinião. Nesse caso, um depoimento como o do Ministro da Educação Fernando Haddad pode ser bastante complicado pois coloca em cheque os cursos de Pedagogia, que ficam desacreditados e estimula a formação do professor unicamente pelo viés da prática.

questões tão importantes e necessárias à formação quanto os conhecimentos específicos. Eis o que diz o professor:

Na proporção em que se consolidou a duração da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura, esta ganhou terminalidade, constituindo-se em projeto próprio, descolado do bacharelado. [...]. O enfoque em habilidades e competências vem em prejuízo do tempo dedicado aos estudos e pesquisas: concepções, fundamentos e metodologias apropriadas. A prática sem a necessária fundamentação teórica leva a rotina, modismos e apego a pedagogismos sem a necessária reflexão sobre o projeto formativo, educativo e social. Antes da questão do como fazer, impõem-se responder as questões fundantes: por quê e para quê, e sobretudo, para quem? Quem serão os beneficiários da pedagogia e da educação que se ministra? Como os alunos estão participando do processo e da formulação de uma educação emancipadora e transformadora. A questão de concepção do novo papel que cabe à agência formadora no atual contexto de enormes desafios e de futuro incerto. O ranço tecnicista e instrumentalista ainda está predominando e se sobrepondo à formação de princípios, valores, aspectos culturais, artísticos, éticos e sociais. A verdadeira formação supera, amplia e transcende a mera informação, instrumental e reprodutivista. (PH).

As falas reforçam a idéia de que em se tratando de formação docente não há unanimidade de pensamento. Ao passo em que alguns participantes da pesquisa vêem o currículo que contempla ambos os aspectos na formação dos alunos que freqüentam o curso, outros, como o professor cujo depoimento citamos que faz uma crítica ao modelo das competências, o que implica numa crítica ao curso uma vez que como já mostramos o projeto do curso traz muito forte essa idéia de competência definida pelo Conselho Nacional de Educação.

As contradições não acabam por aí. Há também entre os coordenadores a manifestação de opiniões bastante diversas sobre como os documentos expressam as questões da formação específica ou pedagógica.

Tivemos também várias discussões inclusive no curso de História, eu pelo menos faz tempo que estou aqui na URI, e participei da elaboração de vários projetos pedagógicos e inicialmente a gente tinha praticamente um predomínio bastante grande da área específica de História, inclusive com grande ligação à área de Geografia pelas necessidades da época. E a partir daí então pela exigência da legislação estruturamos um projeto pedagógico onde contempla a parte específica do Historiador enquanto Historiador e também a parte pedagógica que vem complementar, e é uma exigência da legislação, e vem complementar esta formação do historiador enquanto um profissional que atua na educação. (CH).

Não (no sentido de que o currículo não privilegia uma ou outra), mas da maneira, como está no PPP do curso deixa a desejar. (CH).

Por a História ser uma licenciatura, e por haver uma tensão dentro dela mesma por conta de certa imprecisão do que seria específico do bacharelado, é que ambas as leis atingiram de cheio ao curso. Aliar a formação específica à pedagógica, chamou a atenção para a equalização dos currículos. Internamente, foi percebida, no

entanto, como uma “pedagogização” da História. Pessoalmente, defendo ambas as formações. As referidas legislações, portanto, não estabelecem o predomínio de uma sobre a outra. Talvez a falta de discussão com o grupo de docentes tenha contribuído para análises contrárias. (CH).

No primeiro depoimento é possível perceber que o coordenador acompanha há bastante tempo os projetos do curso de História e revela que até a existência da legislação em vigor o predomínio no Projeto do Curso era das disciplinas de formação específica e que isso se modificou em função da legislação. Será que podemos deduzir daí que não houve um processo de amadurecimento quanto à importância dessas disciplinas no currículo do curso para a formação dos acadêmicos que o frequentam, ou seja, se o Conselho Nacional de Educação não houvesse editado o Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE/CP 1/2002, provavelmente a forma como o curso desenvolveria o processo de formação estaria muito mais em conformidade com o bacharelado do que com a licenciatura, mesmo sendo um curso que forma professores.

Na sequência, outro coordenador diz não haver predomínio do específico ou do pedagógico na legislação, porém entende que, o modo como foi construído, o Projeto do curso deixa a desejar, quanto a essa articulação.

A expressão mais clara de como é percebida a questão no curso de História, nos pareceu ter sido descrita no terceiro texto que selecionamos acima. O coordenador afirmou haver uma tensão interna no próprio curso de História que não tem, segundo o entrevistado, clareza do que seja específico nem mesmo quando se discute o bacharelado, isto é, discutir conteúdos específicos e pedagógicos ultrapassou os muros do bacharelado e conduziu a refletir sobre a “equalização dos currículos”, o que significa que mesmo sendo uma licenciatura, ela tinha um perfil de bacharelado.

A tentativa de mudança dessa realidade, deveu-se especialmente à existência dos documentos do CNE, quando passou-se a exigir que as licenciaturas tivessem uma identidade diferenciada do bacharelado. Qual o significado disso? Pelo que o próprio depoimento esclarece, dentro do grupo que compõe o curso, houve conflitos na definição da identidade que o curso passaria a ter, sendo que as mudanças feitas foram vistas, por alguns, como uma “pedagogização” dos currículos

Mas, o que diz o projeto político-pedagógico a esse respeito? No item referente ao Perfil do Profissional a ser formado vamos encontrar que

O perfil do egresso desse curso de História pauta-se nos elementos ressaltados nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação, Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia,

Arquivologia e Museologia, aprovadas como Parecer N° CNE/CES 492/2001 em 03/04/2001 que rezam que “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão”. Atendidas estas exigências básicas e, conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.), uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa. (PPP História, 2004).

O texto por si só nos mostra que o curso atendeu quando da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, as exigências das Diretrizes para o Curso de História descendo na íntegra o texto do Parecer CNE/CES 492/2001. Isto posto, concluímos que não houve aprofundamento na discussão sobre que licenciatura de História realmente estava sendo pensada. Contradizendo essa conclusão, na grade do curso vamos perceber que o apregoado pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002, foi plenamente atendido já que contempla uma considerável carga horária de práticas de ensino e de estágio supervisionado, além das disciplinas pedagógicas aprovadas pela universidade. Nesse caso, é evidente que as tensões vão existir no interior do curso, já que no formato em que o currículo do curso se encontra, há que se formar o professor, mas na concepção de muitos docentes o curso deve formar o historiador. Por isso alguns professores expressaram:

Os tensionamentos acontecem, não somente no curso de História, a grande maioria dos alunos reclama de disciplinas que não contemplam as específicas. (PH).

Sim é possível perceber tensionamentos por parte dos universitários pois acham que as disciplinas devem ser somente específicas. Questionam algumas disciplinas de formação geral e pedagógica. (PH).

Elemento interessante aqui é o fato de os professores atribuírem aos alunos a responsabilidade pelas críticas ao currículo. O questionamento que fica é em relação à forma como o currículo do curso é discutido com os alunos, pois quando ingressam, iniciam uma licenciatura e não um bacharelado. Nesse caso, “a crítica dos discentes será uma convicção pessoal ou reflete o pensamento dos docentes que não concordam com um currículo que forme o professor?”

Há coordenadores que concordam também com o posicionamento apresentado pelos professores. Na fala de um dos coordenadores podemos traduzir o dizer dos demais:

Aqui há uma discussão, existem historiadores que defendem o predomínio da área específica de história, priorizando então aquelas disciplinas que vêm ao encontro da

formação do historiador, do pesquisador e, por outro lado, temos também historiadores que têm essa visão de que a ação pedagógica deve ter também espaço. Daí advém toda esta discussão sobre estas disciplinas que vão complementar esta formação. Existem estas tensões, ainda hoje temos determinados profissionais da área de História que não entendem a presença destas disciplinas pedagógicas que a legislação veio, não a impor, mas a propor para as licenciaturas. (CH).

Outro coordenador chega a expressar que o conflito gerado entre a formação específica e a pedagógica se deve “a um certo corporativismo” que hoje vem sendo superado. O fato do professor ao participar de uma construção curricular não querer retirar a “sua” disciplina explica bem essa questão.

Entendemos que o grande diferencial de uma atividade são os saberes que devem constituir o profissional que irá desempenhar determinada função, envolvendo tanto os conhecimentos intrínsecos à formação como também aqueles necessários à atuação profissional. No caso da formação de professores, os saberes envolvidos nesse processo não podem ser unilaterais, isto é, não devem envolver unicamente os conteúdos específicos da área de atuação, nem tampouco somente aqueles conhecimentos que permitem a compreensão da prática pedagógica e que lhe servem como guia.

Essa relação não tem sido pacífica quando se trata de formar o professor já que normalmente eles são tratados como opostos e não como complementares à formação docente. Batista Neto (2006, p.52) ao refletir essa questão, relacionando-a ao curso de História nos diz:

Não há dúvida de que a seleção e a relação entre os saberes pedagógicos e os saberes das disciplinas de referência (conhecimentos) na composição dos currículos dos cursos de licenciatura têm sido, desde muito tempo, um problema para a formação de professores, em relação ao qual pouco se tem avançado nas últimas décadas. No modo como esses saberes de natureza distinta são tratados parecem residir os fatores que explicam dicotomias e dissociações entre as dimensões política e técnica, teórica e prática, de conteúdo e forma, presentes na formação de professores da Educação Básica.”

Sob esse ponto de vista que reforça nosso entendimento, muito ainda teremos que caminhar para amenizar os conflitos gerados por essas tensões já que acreditamos na formação que contempla a ambos. Estamos conscientes de que muitas iniciativas já têm sido tomadas, nesse sentido, por várias instituições (como a que estamos analisando, por exemplo) as quais têm buscado tanto no plano curricular como na prática superar essa fragmentação que acompanha a história da formação de professores no Brasil. No entanto, também somos conscientes de que elas dependem de um grande esforço de reflexão que os próprios professores precisam desencadear sobre sua prática. Talvez assim eles possam acreditar na



necessidade e importância de uma formação docente que contemple a ambos. Essa reflexão permitirá ver o lugar que ocupam os saberes pedagógicos, como nos esclarece mais uma vez Batista Neto (2006, p. 53-54):

Os saberes pedagógicos se constituem, assim, enquanto saberes que possibilitam a compreensão da prática pedagógica, mas que também lhe servem de guia. Tais saberes tomam a ação como ponto de partida, mas também como ponto de chegada, pois dela partem, mas a ela voltam. Esse novo modo de conceber e fazer a formação de professores surge da necessidade de ressignificar a relação entre teoria e prática, necessidade que interpela a colaboração que os saberes pedagógicos podem ofertar à prática pedagógica em processos formativos. É nesse sentido que os saberes pedagógicos tornam-se necessários à compreensão e à condução da prática, o que permite ressignificá-la.

Para concluirmos a leitura a respeito do predomínio do específico ou do pedagógico na formação docente, analisaremos o curso de Matemática. Logo que nos deparamos com as respostas sobre essa temática, pudemos perceber que há uma coerência com as falas que já apresentamos em momentos anteriores de nossa análise. Os depoimentos dos docentes e da coordenação do curso de Matemática convergem quando expressam sua opinião sobre a predominância ou não do específico ou do pedagógico na formação docente e a respeito da possibilidade de tensionamentos causados por esta formação no curso de licenciatura em Matemática. Vejamos alguns dos depoimentos:

Elas contemplam que ambos devem ser trabalhados de forma articulada. Não há predomínio porque considero que o específico e o pedagógico possuem parcelas equivalentes para a formação docente. (PM).

Não, penso que os dois são imprescindíveis na formação do acadêmico e se complementam. (PM).

É, em algumas situações, percebe-se a importância que se dá para a formação específica em detrimento da pedagógica. O argumento, ou justificativa está centrada na questão dos conteúdos relacionados à área de Matemática como se o acadêmico não estivesse num curso de licenciatura e que, obviamente não precisasse das questões pedagógicas. (PM).

Acho que não. A gente conseguiu chegar numa proposta em que fossem atendidas a ambas... A gente tem um elenco de disciplinas que contemplam esta parte pedagógica e até comparando com o currículo que existia antes das Resoluções a gente até abriu mão de muita parte, que podemos dizer, era específica do curso em função de que nós aderimos à formação pedagógica pensando na formação integral do professor... E antes realmente fazia falta no curso. Então acho que a formação pedagógica está bem colocada no curso hoje, e a parte específica, digamos assim, cedeu espaço de forma bem mais tranquila, sem brigas... (risos). (CM).

Como podemos perceber, o grupo de professores que se propôs a colaborar com a pesquisa e que conhece os documentos, objeto de nossa análise, assim como os

coordenadores, concordam de que não há predomínio do específico sobre o pedagógico no currículo do curso e sim uma importante inserção do pedagógico nos currículos, pois ele é parte da formação docente.

Como em todos os cursos, na Matemática também há um grupo com suas convicções bem claras sobre a importância de que a formação nos conteúdos específicos e nos conhecimentos pedagógicos andem juntas, no entanto temos percebido que essa não é uma idéia unânime no curso e nem poderia ser nesse momento em que os professores trazem marcas tão fortes de sua formação profissional que privilegiou o específico. Esse culto à tradição, a repetição de modelos vem sendo superada na universidade mas ainda guarda muitas resistências.

Há também quem apesar de concordar com a importância dos conhecimentos pedagógicos acreditam que um espaço maior para a formação específica também é necessário e, igualmente, quem afirme não haver predomínio de um sobre o outro mas entende que a resolução dá maior ênfase ao pedagógico.

Entendo que em nosso curso, a formação específica precisaria de mais tempo para ser melhor trabalhada. (CM).

Não diria que há predomínio, mas há acentuação do pedagógico. Pela designação da carga horária e ênfase do processo pedagógico (significação, importância e dimensão) poderíamos dizer que neste momento a Resolução dá maior ênfase ao pedagógico. (PM).

As falas são reveladoras do lugar de onde partem os olhares sobre os documentos que analisamos, ou seja, esses docentes acreditam que a Resolução dá maior ênfase ao pedagógico em função de que os conhecimentos dessa área eram muito pouco contemplados nos currículos. À medida que as disciplinas do campo da formação pedagógica ganham algum espaço, causam a impressão de que são elas as privilegiadas no processo de formação dos futuros professores, o que não nos parece ser verdadeiro já que, o que tanto o Parecer quanto a Resolução dão ênfase realmente é a formação por competências e essas reforçam a formação específica.

Ainda que encontremos falas contraditórias, podemos visualizar avanços descritos no projeto do curso conforme nos revela o trecho abaixo:

Na definição do novo currículo, muito mais do que a escolha de um elenco de disciplinas estava a questão da formação de um novo professor. Partindo do pressuposto de que esta formação só acontece através da prática, foi estruturado um currículo onde o aluno esteja envolvido com atividades diretamente ligadas com o

perfil pretendido do egresso do curso, através de seminários, cursos de extensão, projetos de iniciação científica, intercâmbio, etc. (PPP Matemática, 2008). Os alunos têm oportunidade de práticas pedagógicas durante o Curso, fazendo uma integração entre as disciplinas de cunho pedagógico com as de matemática. A formação de um bom professor está presente ao longo do Curso, num currículo que busca a integração, articulando teoria e prática, através dos laboratórios de matemática, física e informática. (PPP Matemática, 2008).

Ao mesmo tempo, nesse mesmo fragmento do projeto, encontramos a dualidade fortemente marcada quando diz: “fazendo uma integração entre as disciplinas de cunho pedagógico com as de Matemática.” Ou seja parece que os saberes pedagógicos não fazem parte dos conhecimentos de formação do professor de Matemática já que eles são colocados como outros saberes que não os da Matemática e que, portanto, devem ser tratados em separado.

Assim, se por um lado não podemos negar que houve um certo avanço, também não podemos deixar de ver que esse avanço não foi suficiente para que houvesse realmente uma vivência curricular em que tanto a formação específica quanto a pedagógica fossem, olhadas com o mesmo respeito e importância. É por isso que reafirmamos reiteradas vezes o quão importante é o processo de reflexão e discussão do grupo que atua no curso sobre o seu projeto, partindo de questões fundantes “Que alunos queremos formar?” “Que professores precisamos ser?” “Que projeto devemos ter?”

Num balanço final, dessa parte de nossa leitura dos dados já nos sentimos capazes de afirmar que essa questão que tratamos ainda merece muita reflexão e que superar as dicotomias ainda dependerá de um processo relativamente longo, mas também, não vemos outro lugar para isso acontecer que não seja no interior da própria Universidade que precisa promover espaços de discussão permanentes. O que sempre precisa ser confrontado nesses debates é a relação entre o projeto mais amplo que desenha a Universidade e o Projeto do Curso, já que acreditamos que ambos devam estar intimamente imbricados. Ainda assim, podemos dizer:

a) Que o curso de Pedagogia, no que se refere a sua proposta curricular, avançou bastante em relação aos demais cursos embora ainda precise ser rediscutido em muitos pontos, já que alguns professores demonstraram não conhecer essa proposta. Mesmo assim, é importante que não visualizemos somente os problemas que o curso ainda enfrenta, mas também suas conquistas. Ainda que não tenha contado com a participação de todo o corpo docente no processo de discussão de um novo currículo, os debates aconteceram durante um longo período e o grupo que participou nos pareceu comprometido, o que permitiu que o resultado fosse um projeto pedagógico bem articulado que atende as exigências atuais de

formação do pedagogo, dando a clara sensação de que boa parte do grupo, que atua no curso, mantém-se atento às grandes discussões nacionais que este curso ensinou e continua a ensinar. No entanto, cabe propor que as discussões e sessões de estudo sobre o projeto não parem uma vez que alguns professores entraram no curso após a sua construção e outros não puderam acompanhar a caminhada que resultou no projeto hoje existente.

b) O projeto do curso de História, embora tenha sido discutido em vários momentos, viveu durante esse processo a dualidade entre oferecer disciplinas específicas em maior número, distribuir as práticas de ensino, os estágios supervisionados e as disciplinas pedagógicas. No campo tudo específico parecia ser importante e as outras disciplinas eram consideradas como aquelas que tomavam muito o espaço dessa formação. Em função disso algumas dificuldades se criaram como, por exemplo, a discussão em torno da concepção do curso considerando que a proposta de formar professores seria construída a partir das idéias de bacharéis. Essas questões sempre acabam comprometendo o trabalho desenvolvido no curso já que nos pareceu que muitos professores não aceitam com tranqüilidade essa idéia de formação de docentes. Além disso, ficou muito claro durante as reuniões que todos sabiam do que tratavam as Diretrizes específicas do curso de História, mas nem todos entendiam o que significavam as Diretrizes para a Formação de professores da Educação Básica. Ainda assim, avaliamos como sendo um bom projeto no que tange as disciplinas curriculares, devendo precisa ser amadurecido na discussão em relação à formação de professores, especialmente se considerarmos que na sua redação, não raras vezes, vemos confundido o bacharel com o professor.

c) Em relação ao curso de Matemática, fomos, de certa forma surpreendidos, com um projeto pedagógico maduro, rico em suas proposições e, de fato, preocupado com a formação de professores, o que não significa que ele seja absolutamente aceito por seu corpo docente. Já expressamos que o projeto escrito avançou mais do que a prática do curso, mas não se pode negar de que, é um começo e que se for bem trabalhado de ora em diante, pode resultar num espaço muito interessante para a formação dos professores de Matemática. Para esse curso, pensamos que faltam encontros mais pontuais, entre todos os professores que ministram disciplinas, para que sejam promovidas discussões a fim de que todos conheçam melhor o projeto. Essa medida, certamente, o tornaria ainda mais rico, pois possibilitaria que todos os professores entendessem a proposta que o curso construiu através de seu projeto.

Estamos certos de que muito ainda há que ser feito para transformar o real num ideal, no entanto, reconhecer os passos dados como positivos, apontar as deficiências que precisam ser superadas e trabalhar para isso, é o que torna rico o processo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A substância da pesquisa está em ter-se um tema, colocar-se uma questão que centralize nossas incessantes buscas de esclarecê-lo sempre melhor, de entendê-lo em suas sempre novas dimensões e desdobramentos. Não se esgota nunca, por isso, a pesquisa não se conclui de todo, exigindo, isto sim, um suceder de etapas encadeadas, sinais de que não se está parado. (MARQUES, 2001, p.141).

Enfim, chegamos ao momento da difícil tarefa de concluir um tema que não se esgota, que permanece em aberto e que se torna revestido de conclusões sempre provisórias, nos dando a sensação de que estamos somente começando. Esse sentimento é fruto das muitas aprendizagens que o percurso nos proporcionou e das inúmeras dúvidas que ele ainda suscita toda vez que retomamos cada parte dessa pesquisa, já que estudá-lo de modo mais aprofundado, constituiu-se numa caminhada nova e bastante diferenciada daquela construída no curso de Mestrado.

Concluir uma tese significa, pois, estabelecer o momento de colocar o ponto final no recorte teórico/empírico a que nos propusemos pesquisar. Certamente o termo conclusão não é o mais adequado, já que sabemos que esse tema que elegemos não se esgota aqui. Pelo contrário, a partir dessa pesquisa ele abre possibilidades de muitas outras investigações. De qualquer forma, em relação aos nossos objetivos ele nos impõe uma parada que talvez seja o mais importante, já que ele nos remete a uma retomada do todo, tentando amarrar todas as pontas construídas desde o momento que começamos nossa pesquisa.

Os distintos movimentos que a vida nos permitiu fazer vão despertando em nós desejos, vontades, sentimentos que nos conduzem a novas buscas e a novos caminhos. Foi assim com a construção da tese, cujo tema proposto foi “Políticas de Formação de Professores”, a partir do qual desenvolvemos a pesquisa “Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente”.

O tema surgiu no contexto das reformas no campo da educação, iniciadas nos anos 1980, e dos debates ocorridos em todo o país que resultaram no estabelecimento das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, nas Diretrizes Específicas para os cursos de Licenciatura e também nas Diretrizes para o curso de Pedagogia. A discussão sobre as Diretrizes foi tema que envolveu um tempo significativo de nossa vida profissional nos últimos anos, dadas as controvertidas interpretações que os documentos

ensejaram após sua publicação. Além disso, também foi tema o grande movimento que as novas proposições do Conselho Nacional de Educação motivaram no interior das Universidades no sentido de repensar os cursos de licenciatura e de construir as Diretrizes Institucionais para a formação de professores.

Naquele momento, a dúvida que tínhamos e que passou a ser nosso problema de pesquisa questionava: Quais as tensões e os limites expressos nas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente e que desdobramentos essas tensões e limites tiveram nos projetos das licenciaturas da URI?

A busca por respostas a essa dúvida motivou nossos objetivos e nos conduziu a construir, num primeiro momento, o referencial que nos deu suporte para que pudéssemos entender melhor as relações que se estabelecem no campo das Políticas de Educação das quais faz parte a Formação de Professores. Nesse sentido, construímos o referencial a partir de quatro grandes temas: Os organismos internacionais e as políticas educacionais; Políticas de Educação Pós LDB 9394/96; A idéia de competência como nuclear na formação de professores e Debates e embates: revisitando a trajetória de lutas pela formação de professores no Brasil. Os temas referidos nos serviram de suporte teórico para que pudéssemos analisar os dados empíricos que vêm discutidos no último capítulo intitulado “Uma proposta de Diretrizes institucionais para as licenciaturas: revisitando o contexto educacional atual à luz da análise dos dados empíricos”.

Assim, ao investigarmos o contexto histórico/político/econômico em que estão inseridas as políticas de formação docente pós LDB 9394/96, fomos compreendendo a grande influência que os organismos internacionais como CEPAL, UNESCO, e especialmente o Banco Mundial, vêm exercendo sobre as políticas de educação de nosso país, tendo o consentimento dos poderes constituídos que a ela se submetem.

Tais organismos internacionais estão no bojo do processo de globalização, cujo fenômeno tem assumido, desde o final do século passado, importante papel nas relações sociais em todos os âmbitos e em todo o mundo, dificultando a compreensão acerca dessa realidade instalada já que suas características vão além do campo econômico, eis que envolvem também questões políticas e culturais.

Conforme declarou Santos (2004), a racionalidade emanada desse paradigma enseja um olhar de contemplação a uma natureza que é passiva, eterna, reversível, tendo no determinismo mecanicista a base de um conhecimento utilitário e funcional que está muito menos identificado com sua capacidade de compreensão do real do que pela sua possibilidade

de dominação e transformação. Isto posto, embora tenhamos convivido, através das leituras, com todo um processo de crítica à modernidade, já que, também pudemos compreender que muitas das promessas da modernidade não foram cumpridas. Porém, foi no seio da chamada pós-modernidade que essas políticas hoje tão contextadas em nosso estudo foram se constituindo e se consolidando.

Saviani (2007a, p. 424-425) contribuiu para essa compreensão ao nos esclarecer que se à modernidade liga-se

A revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos; ou seja em lugar de experimentar como fazia a modernidade para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la ao desenvolvimento do homem, a pós-modernidade simula em modelos por meio de computadores.

Nesse sentido, aqueles comportamentos que eram observáveis, identificados com o behaviorismo, visualizados a partir dos critérios de eficiência e eficácia, hoje aparecem ressignificados sob a forma de competências que, via de regra, enaltecem um saber fazer nem sempre comprometido eticamente com o fazer bem. Nesse entendimento, a educação assume uma estrutura muito próxima do processo produtivo o que, por conseqüência, incide sobre um reducionismo no campo pedagógico.

Essa é a linha que seguem as propostas de educação para a América Latina, determinadas pelas agências internacionais. Embora aparentemente pareçam fortalecer o papel docente, proporcionam muito poucos espaços de discussões e debates sobre a educação para que eles possam ser ouvidos e para que construam novas propostas.

Dessa forma, as políticas instituídas na maior parte das vezes não dão conta das reais necessidades da escola e se apresentam como propostas descomprometidas com a educação. Nesse cenário vamos encontrar as políticas pós LDB/96, cuja aprovação serviu como ponto de partida para uma série de regulamentações através de Pareceres, Resoluções e Decretos, originadas no CNE, que foram preenchendo as brechas deixadas pela lei.

Assim, entendemos que não se pode pensar formação de professores sem que tratemos de outros temas mais abrangentes que nos dão ciência sobre o momento atual. Vimos que as políticas educacionais, até pouco tempo construídas a partir do Estado-Nação, passaram a ser influenciadas por países que determinam as agendas globais através dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial. O que se ganha e o que se perde com

essas influências têm relação direta com o papel do Estado Nacional que atua como filtro ou ampliador das políticas globais geradas em outros países.

Nessa direção, Linhart (2007) nomeia os tempos que estamos vivendo de “desmedida do capital”, na intenção de mostrar que estamos diante de uma realidade que tem promovido uma profunda regressão no que se refere aos direitos sociais. Frigotto (2008, p.15) esclarece que esse cenário é ainda mais grave na realidade brasileira, “sociedade que acumula a história de colonização, longo processo de escravidão e, no presente, a subordinação aos ditames dos organismos que representam os interesses hegemônicos do sistema capitalista.”

Nessa linha de reflexão situa a função social do conhecimento e da educação como construção e direto social afirmando:

Trata-se de entender a relação pedagógica entre os alunos, crianças e jovens e mesmo adultos e os professores como uma relação de sujeitos detentores de experiências, culturas, saberes e conhecimentos. Não se trata, todavia, de uma relação linear e nem de subordinação, mas de uma relação pedagógica onde os alunos, partindo de suas singularidades e particularidades e ajudados por profissionais educadores, buscam a elevação de sua escolaridade de sorte que suas experiências, cultura, saberes e conhecimentos ganhem maior universalidade. (Id., p.15).

Essas idéias estão no centro do que tratamos ao longo dessa tese, já que implicam num processo que envolve também a formação docente que defendemos enquanto possibilidade de promoção da emancipação dos sujeitos, já que a pretendemos de qualidade. Formação esta que não pode prescindir de um *locus* – a Universidade enquanto espaço de contestação da lógica mercadológica, tão afinada com as políticas das agências financeiras internacionais. Essa lógica questiona a qualidade da formação de professores realizada pelas universidades, ao tempo em que impõe um novo *locus* para que ela se realize - os Institutos Superiores, a partir dos quais a proliferação de cursos com qualidade, muitas vezes duvidosas, é uma evidência.

As novas propostas de formação, amparadas pelos documentos produzidos pelo CNE, determinam uma supervalorização da prática que é considerada como elemento articulador do processo de formação de professores, objetivando a integração entre a teoria e a prática. (PRC 115/99). Esse modelo de formação passou a exigir um professor cujas habilidades assumem importância maior do que a rigorosa formação científica que promove a articulação entre conteúdos da área específica e da área pedagógica. Esse fato contradiz as exigências do mundo do trabalho que exige maior conhecimento do trabalhador em função da crescente



incorporação da ciência e da tecnologia aos processos produtivos e sociais ao mesmo tempo em que simplifica as tarefas.

Enfim, o que está proposto através dos documentos produzidos pelo CNE é a formação pela via das competências para a empregabilidade, fazendo com que, no plano educativo, também se vivencie uma postura compatível com o ideário do mercado.

Assim, as Diretrizes para a formação de professores têm, no ensino por competências, seu princípio norteador, já que são compreendidas como aquisição de conhecimentos e sua mobilização para a ação. Desse modo, como já expressamos, a visão de competência está associada ao domínio da regulação definida por Santos (2002b), cuja ordem é a razão instrumental. Nessa lógica, o “saber fazer” sobrepõe-se ao princípio ético da competência discutido por Rios (2005b); ou da competência enquanto práxis no dizer de Kuenzer (2003); ou então, conforme Ramos (2002b), que as define a partir da dimensão social onde a prevalência é das relações sociais construídas entre os trabalhadores e as pessoas.

Quando a essência da proposta de competência é o componente prático, o conteúdo teórico a ser apreendido pelo professor é aquele que será trabalhado na Educação Básica, reduzindo o que ele precisa aprender àquilo que vai ensinar. Esse é um ponto que contestamos, já que defendemos o contrário: acreditamos que o professor precisa saber muito mais do que aquilo que ele irá ensinar, isto é, precisa conhecer os conteúdos produzidos pela ciência, os clássicos, para que possa aprofundar seus conhecimentos e contribuir com a melhor formação do futuro professor.

Com esse entendimento, defendemos que o conceito de competência não envolva tão somente o saber fazer prático, mas também a qualidade político-ideológica. Para isso, acreditamos que a proposição contida no Parágrafo Único, do Artigo 10, da Resolução CNE/CP 02/2002, represente uma possibilidade de pensar as competências sob uma perspectiva diferenciada daquela formação para o mercado. O que ela propõe, é que parte da carga horária do curso seja destinada às disciplinas pedagógicas que comportam uma formação humana, ética e crítica, a partir da qual é possível a reflexão para além do mero “saber fazer”, inserindo também outros elementos, como o estético, o que contribui para superar a formação meramente prática.

Apesar de estarmos vendo essa possibilidade da formação sob uma outra perspectiva, não podemos negar a idéia de que esse modelo que vem se impondo possa estar representando uma espécie de esquema 4 + 1 em contraposição ao antigo esquema 3 + 1. Nesse caso, estaríamos diante de uma possível diminuição do tempo dedicado a parte pedagógica.

Isto posto, concluímos que, ao mesmo tempo em que as Diretrizes propõem a formação por competências mais afinada como a lógica do mercado, também abrem espaços para pensarmos as competências sob outras perspectivas, mais condizentes com aquilo que defendem os educadores que é formação docente de **boa** qualidade. Essa questão inside diretamente sobre a formação de professores, cuja trajetória de lutas evidencia muitos embates, especialmente quando o tema em pauta é a formação para os conteúdos específico da área em que o professor irá atuar – modelo dos conteúdos culturais cognitivos, e os conteúdos pedagógicos – modelo pedagógico didático. (SAVIANI, 2006b).

Os dois modelos passaram a existir ainda no século XIX, motivados pela organização dos sistemas nacionais de ensino. Desde essa época há um predomínio da formação específica na formação de professores, especialmente para os cursos que preparam docentes para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, já o modelo pedagógico-didático tem predominado nas escolas normais e nos cursos de Pedagogia. Esses dois modelos coexistem e conflituam entre si, disputando espaço e reconhecimento no processo formativo docente.

Sob essa perspectiva, também as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de cada curso, mostram uma tendência que, embora se encaminhe para a busca de superação da exclusividade do modelo de formação específica, ainda traz muito forte essa característica. Não podemos negar que, se o conhecimento específico é importante para a boa formação de um professor, ele não é condição suficiente. A boa formação docente envolve um aprofundamento nos conhecimentos da área específica ao tempo em que exige saber “como ensinar”, “o que ensinar”, “como os alunos irão aprender”, isto é os conhecimentos da área pedagógica.

Em nosso entendimento, a educação hoje está diante de um paradoxo difícil de resolver. Se, por um lado, o mercado exige dos futuros professores formação rápida, o que implica qualidade duvidosa, por outro lado, a sociedade carece cada vez mais de professores com conhecimento, mas também com formação humana, com princípios éticos que somente um processo que envolva a formação no campo do específico e do pedagógico pode oferecer. Somos sabedores de quão profundas são as raízes que instituíram esse modelo de formação, mas acreditamos na capacidade que temos de mudar o jogo, de construir outra história.

Esse contexto que motivou nossa pesquisa ainda nos possibilitou outras leituras, dessa vez a partir da Instituição que pesquisamos, a qual possui tradição na formação de professores, pois a marca forte de sua identidade, desde sua constituição, foram os cursos de licenciatura. A URI forma anualmente cerca de 900 professores em seus cinco campi. Nesse

sentido, a pesquisa em tela revestiu-se de significado, já que propôs investigar quais as tensões e os limites entre o específico e o pedagógico nos projetos de formação de professores existentes nela própria, considerando os projetos dos cursos de Pedagogia, História e Matemática.

Olhar para dentro de si mesma revelou ser muito importante, uma vez que a pesquisa estará cumprindo seu papel social de contribuir com uma reflexão no interior da Instituição com vistas a fazer avançar seu projeto de formação de professores a partir dos projetos dos cursos. Assim, considerando as categorias que elegemos para fazermos a leitura dos dados, várias idéias que encaminham para conclusões puderam ser destacadas.

Considerando o que obtivemos nas respostas da parte empírica da pesquisa, entendemos que uma das necessidades da Instituição é a criação de mecanismos mais eficientes de participação para os professores que não possuem funções administrativas, já que pudemos constatar que eles são os que menos participam das decisões por motivos pessoais ou profissionais. Nessa linha, concluímos também que a participação dos professores nas discussões dos cursos não está relacionada, necessariamente, a carga horária que eles possuem, ou ao tempo que eles estão na Instituição. Vários professores que se envolveram nos debates referentes aos projetos das licenciaturas não têm tempo integral e alguns que possuem esse tempo não o fizeram. De outra parte, quem mais tem se envolvido nas novas proposições curriculares são os coordenadores de curso que, muitas vezes, têm tido dificuldades em reunir seu colegiado para ampliar os debates. A busca de alternativas para essa participação é fundamental.

Nessa linha, entendemos que, para os três cursos analisados, retomar o projeto do curso com a totalidade do corpo docente, buscando refletir sobre sua proposta, é necessário e fundamental. Assim, os professores que atuam em diversos cursos devem comprometer-se com o conhecimento dos diferentes projetos para que eles possam compreender a proposta de formação docente que os cursos construiram já que envolve tanto conhecimentos da área específica quanto da área pedagógico-didática, cuja função é proporcionar um embasamento específico aliado ao ético-político e metodológico.

Atestamos também que o fato do professor ter buscado maior qualificação através de cursos de Mestrado e Doutorado contribuiu muito com a qualidade de sua participação nos debates, no entendimento das políticas de educação e no trabalho de docência, o que permite que sua participação não se limite a estar presente, mas em contribuir com idéias e ações que qualificam os cursos. Nesse sentido, o investimento Institucional em qualificação do corpo docente é fundamental para que se atinja a qualidade almejada.

Outra questão importante foi a construção das Diretrizes para a Formação de Professores da URI – Plano das Licenciaturas. Embora ao serem feitas tenham se apropriado em grande medida do que propunham as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, constituíram-se num documento norteador da construção dos novos currículos das licenciaturas, dando a elas características que as diferenciam dos antigos cursos que tinham um perfil mais afinado com o bacharelado. Esse documento foi construído a muitas mãos e resultou de um processo de muitos embates, o que foi essencial para que se chegasse a um corpo de disciplinas pedagógico-didáticas que passou a figurar na constituição de todos os currículos. Para que essa construção se efetivasse, foi fundamental o trabalho mediador da COORLICEN – Coordenadoria das Licenciaturas. Ainda mais se considerarmos a estrutura multicampi da Universidade que, para além das diferenças de pensamento, já que até hoje a inserção das disciplinas pedagógico-didáticas nos currículos ainda é motivo de discordâncias, ainda congrega diferenças regionais que precisam ser equalizadas quando se pensam os currículos.

Nesse sentido, nossos apontamentos mostram a importância de resgatar urgentemente esse espaço que hoje se encontra desmobilizado e cuja finalidade é a “Organização Institucional da Formação de Professores na URI”<sup>102</sup>, a fim de que, com seu papel mediador possa manter o debate permanente, tendo em vista ser a formação docente um tema sempre inconcluso. Além disso, também vemos como fundamental o papel da Coordenadoria na avaliação dos projetos em andamento, cujo ciclo de implantação conclui-se no final do ano de 2008, uma vez que essa é uma experiência muito nova na Universidade.

A avaliação da implementação dos projetos poderá auxiliar no repensar de antigas crenças de que somente o conhecimento específico da área que o professor irá atuar é necessário e importante. Os tensionamentos evidenciados em cursos como Matemática e História, em relação a presença de disciplinas de outras áreas no currículo precisam ser superadas, especialmente a partir de um melhor entendimento do projeto do curso questionando: que profissionais queremos formar, professores ou bacharéis? A resposta a essa questão fará toda a diferença na concepção do currículo.

Nessa linha, podemos considerar que os três cursos avançaram muito em relação à proposta de curso que a Universidade oferece àqueles que confiam a ela sua formação inicial. No entanto, estamos certos de que aquilo que está descrito como sendo a proposta do curso avançou muito mais do que aquilo que é efetivamente desenvolvido no mesmo. Esse fato

---

<sup>102</sup> Conforme Portaria do Reitor Nº 750 de 28 de março de 2007, que nomeia os membros da Coordenadoria das Licenciaturas.

explica-se pelo modo como os professores concebem o curso e como acreditam que deva ser a formação daqueles que estão ajudando a formar. Mesmo que saibamos da difícil tarefa que isso representa, consideramos que ainda faltam momentos de diálogo entre as diferentes áreas para que sejam afinados os discursos e as práticas desenvolvidas no curso.

Essas idéias implicam igualmente concepções que os pesquisadores das diferentes áreas expressam. A pesquisa nos mostrou os avanços significativos em todas as áreas no que se refere aos estudos e às novas propostas de formação de professores o que, de certa forma, se contradiz com a prática dessas idéias que, embora já estejam diferentes do que eram há tempos atrás, não avançaram na mesma proporção. Nos cursos de História e Matemática, por exemplo, pudemos verificar que entidades como a ANPUH e grupo dos Educadores Matemáticos trazem novas concepções de formação docente, fazem duras críticas ao modelo de formação que considera importante somente os conteúdos da área específica e defendem novas propostas para essa formação em suas respectivas áreas. A questão é que esses grupos ainda não possuem o *status* conquistado pelos já tradicionais pesquisadores, os quais desconsideram a necessidade de uma formação que envolva também o campo pedagógico-didático. Tão importante quanto os avanços da História e da Matemática foram as conquistas da Pedagogia, resultado de um longo processo de discussão também envolvendo entidades como ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, dentre outras. As Diretrizes resolvem, ainda que não definitivamente, a questão da identidade da Pedagogia, trazendo a docência para a base de formação do pedagogo, o que representa uma vitória histórica para o curso. Mas isso nos parece distante de uma solução pelo entendimento de quem deva ser o pedagogo, já que temos grupos em permanente discussão para mudar esse ponto de partida.

A nova proposição dos projetos dos cursos incide também sobre a concepção de competências que aparece neles sob duas perspectivas distintas. Nos currículos dos três cursos as competências não se limitam a desenvolver nos alunos um saber fazer que se respalda unicamente no elemento prático. Pelo contrário, os novos currículos propõem uma permanente relação entre a teoria e a prática, o que vem ao encontro daquilo que defendemos enquanto idéia de competência, que é o saber fazer bem, ou seja, para além de saber fazer, temos que desenvolver as ações com qualidade, com ética, com responsabilidade. Assim fazendo, vão conviver sempre as relações dessa teoria com a prática, a teoria enquanto iluminadora da prática, aproveitando a prática para aprofundar a teoria ou para fazer nascer novas teorias. Entretanto essa idéia não é pacífica para todos os professores.

Constatamos que o conceito de competência nem sempre é claro para os professores e que suas manifestações a esse respeito são, muitas vezes, contraditórias. Por um lado, temos

aqueles que concebem as competências como um “saber fazer”, relacionadas meramente à aquisição dos conhecimentos que o professor precisará dominar para poder ensinar. Nesse caso, o conceito de competência é simplista e reducionista, pois exclui os componentes ético-políticos e promove a formação técnica. Isso demonstra que manter antigos jeitos de ensinar, manter uma cultura conservadora é um caminho mais fácil, pois não é tão exigente quanto promover a formação a partir de uma intensa e essencial relação entre teoria e prática. De outra parte, temos os que defendem que as competências a serem desenvolvidas não podem estar associadas à lógica mercadológica, já que deixam de promover a possibilidade de pensar e posicionar-se politicamente. Essas diferentes manifestações mostram uma lógica que perpassou toda a pesquisa e que nos induz a acreditarmos que falta discussão sobre as temáticas que moveram esta tese, já que entendemos que elas são fundamentais para as licenciaturas.

Nesse sentido, se um administrador, por exemplo, entende que o saber fazer é prioridade na formação, o mesmo não podem pensar os professores cuja função precípua deveria ser a de relacionar permanentemente pensar e fazer.

Esse entendimento nos leva à outra parte dessa pesquisa que discutiu o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico na formação docente. Nesse campo, três entendimentos foram manifestados: o dos professores e coordenadores de curso, que consideram ambos os conhecimentos - o específico e o pedagógico - importantes na formação dos professores; os que consideram o conhecimento pedagógico importante; os que entendem que o conhecimento específico é importante. Esses três posicionamentos nos revelaram que a primeira possibilidade foi a que mais encontrou reconhecimento de parte de professores e coordenadores como sendo importante na formação dos professores, ou seja, todos os cursos demonstraram considerar importante uma formação que envolva tanto os conhecimentos específicos quanto os pedagógico-didáticos. A segunda possibilidade foi aventada somente por alguns professores dos cursos de História e Pedagogia e a terceira contou somente com a defesa dos professores de Matemática.

Nessa questão, ficaram ainda mais marcadas as dualidades que perpassam a formação de professores, trazendo à tona as divergências entre o que pensam alguns professores e o que determina o Projeto Político-Pedagógico dos cursos. Os três projetos defendem uma formação que considere tanto o aprofundamento dos conteúdos específicos quanto dos conteúdos pedagógico-didáticos. No entanto, os docentes manifestam idéias contrárias àquelas que deveriam pautar sua prática no curso ou por desconhecerem os projetos ou por não abrirem mão de suas crenças pessoais. Foi o caso de alguns docentes do curso de Matemática que

defendiam a formação específica como mais importante, o que reafirma o caráter técnico que alguns docentes desse curso ainda emprestam à formação de professores.

No entanto, é possível identificar avanços também no que concerne a essas questões, já que muitos professores e coordenadores argumentaram a favor de uma formação que contemple tanto o específico quanto o pedagógico. Isso demonstra que os caminhos traçados pelas discussões curriculares têm promovido melhorias no que se refere à coexistência no mesmo currículo de disciplinas de formação específica e de formação pedagógica. Não podemos deixar de destacar que os tensionamentos continuam existindo e que não há unanimidade de pensamento, o que torna necessária a discussão permanente dos projetos e a tentativa de entendimento entre os professores a respeito do que é necessário ao processo formativo.

As dicotomias apontam para a possibilidade de que os currículos de alguns cursos que formam professores tenham resultado nesse formato que contempla teoria e prática, específico e pedagógico. Talvez devido aos procedimentos reguladores do Ministério da Educação, especialmente quando do reconhecimento dos cursos e não por terem sido resultados de um processo de discussões e amadurecimento da proposta do curso.

Esse estudo leva a destacar que essa questão ainda merece muita reflexão e que superar as dicotomias pressupõe um processo relativamente longo. Nesse sentido, entendemos que o melhor local para que esses entendimentos possam acontecer é no interior da própria Universidade que precisa promover espaços de construção permanentes. Ainda assim, podemos dizer:

a) Que o curso de Pedagogia, no que se refere à sua proposta curricular, avançou bastante em relação aos demais cursos, embora ainda precise ser rediscutido em muitos pontos, já que alguns professores demonstraram não conhecer essa proposta. Mesmo assim, é importante que não visualizemos somente os problemas que o curso ainda enfrenta, mas também suas conquistas. Ainda que não tenha contado com a participação de todo o corpo docente no processo de discussão de um novo currículo, os debates aconteceram durante um longo período e o grupo que participou nos pareceu comprometido. Isso permitiu que o resultado fosse um projeto pedagógico bem articulado que atende às exigências atuais de formação do pedagogo, dando a clara sensação de que boa parte do grupo que atua no curso se mantém atento às grandes discussões nacionais que este curso ensinou e continua a ensinar. No entanto, cabe propor que as discussões e sessões de estudo sobre o projeto não parem, uma vez que alguns professores entraram no curso após a sua construção e outros não puderam acompanhar a caminhada que resultou no projeto hoje existente.

b) O projeto do curso de História, embora tenha sido discutido em vários momentos, viveu durante esse processo a dualidade entre oferecer disciplinas específicas em maior número, distribuir as práticas de ensino, os estágios supervisionados e as disciplinas pedagógicas. Tudo no campo específico parecia ser importante e as outras disciplinas iam tomando muito o espaço dessa formação. Em função disso, algumas dificuldades se criaram, como por exemplo a discussão em torno da concepção do curso, considerando que a proposta de formar professores seria construída a partir das idéias de bacharéis. Essas questões sempre acabam comprometendo o trabalho desenvolvido no curso, já que nos pareceu que muitos professores não aceitam com tranquilidade essa idéia de formação de docentes. Além disso, ficou muito claro durante as reuniões que todos sabiam do que se tratavam as Diretrizes específicas do curso de História, mas nem todos entendiam o que significavam as Diretrizes para a Formação de professores da Educação Básica. Ainda assim, entendemos que seja um bom projeto no que tange às disciplinas curriculares. Porém, precisa ser amadurecido na discussão em relação à formação de professores, já que na sua redação, não raras vezes, vemos confundido o bacharel com o professor.

c) Em relação ao curso de Matemática fomos, de certa forma surpreendidos, com um projeto pedagógico maduro, rico em suas proposições e, de fato, preocupado com a formação de professores, o que não significa que ele seja absolutamente aceito por seu corpo docente. Já expressamos que o projeto escrito avançou mais do que a prática do curso, mas não se pode negar de que é um começo e que, se for bem trabalhado de ora em diante, pode resultar num espaço muito interessante para a formação dos professores de Matemática. Para esse curso pensamos que faltam encontros mais pontuais entre todos os professores que ministram disciplinas para que sejam promovidas discussões, a fim de que todos conheçam melhor o projeto. Essa medida, certamente o tornaria ainda mais rico, pois possibilitaria que todos os professores entendessem a proposta que o curso construiu através de seu projeto.

Para finalizar, duas questões merecem ser lembradas. A primeira delas é em relação à construção das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que, embora controvertidas e alvo de muitas discordâncias e críticas, não deixam de representar um avanço para o campo da formação docente, já que é a primeira vez que temos no Brasil uma referência a partir da qual as licenciaturas podem se organizar. Nesse sentido, podemos enxergar um destaque para a área, tendo em vista que, a partir dessas Diretrizes, há uma tentativa concreta de valorização do campo da formação de professores sob um olhar distinto da formação dos bacharéis. Assim, mesmo que as Diretrizes tenham um traçado que valoriza muito o componente prático, vemos que, diferentemente do que acontecia antes de sua



aprovação em que muitos cursos encaminhavam para a prática somente no momento dos estágios no final do curso, hoje podemos visualizar uma relação entre teoria e prática perpassando toda a proposta curricular.

A segunda questão refere-se à Instituição na qual desenvolvemos esta pesquisa que também é nosso *locus* de trabalho. Essa pesquisa iniciou com o propósito de compreender melhor a dinâmica de construção dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas e os reflexos disso na formação de professores. Ao concluirmos essa pesquisa, podemos afirmar que atingimos esse objetivo, eis que essa tese certamente vai contribuir com a Universidade não somente no que se refere à revisão de seus projetos de curso, como também ao revelar seus limites e possíveis fragilidades, vai permitir que ela se reveja, cresça ainda mais e construa propostas cada vez mais comprometidas com o atendimento da formação de qualidade para atender às necessidades de sua região.

Estamos certos de que muito ainda há que ser feito para transformar o real num ideal. No entanto, reconhecer os passos dados como positivos, apontar as deficiências que precisam ser superadas e trabalhar para isso é o que torna rico o processo.

Entendemos que essa pesquisa não se conclui aqui, já que o tema é polêmico e controverso. Porém acreditamos que, em uma etapa posterior, ela deva ser ampliada para que possam ser ouvidos também os alunos que estão em processo de formação nesses cursos objetivando compreender qual a visão que eles têm sobre essa proposta de formação. Da mesma forma, um maior aprofundamento no campo do currículo poderá contribuir muito com os cursos. Enfim, muito ainda pode ser feito e estudado a partir da temática aqui apresentada. Mesmo conscientes de que o tema já ensejou muitos debates, a pesquisa nos mostrou que as discussões em torno dele estão longe de acabar.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo, J. e ANTUNES, Fátima. **Educação, cidadania e competitividade: subsídios para um debate.** Disponível em: <<http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta035.PDF>> Acesso em: 02/11/2006. [S/D].

AFONSO, Almerindo, J. **Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica.** Educação e Sociedade, v.20, n.69, p.139-164, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>>. Acesso em: 02/11/2006. [1999].

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na nova LDB. In.: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 8ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de e JARDILINO, José Rubens Lima. **Fundamentos freireanos para uma discussão sobre as competências na formação de professores.** Disponível em: <[http://www.paulofreireinstitute.org/freireonline/volume1/1silverio\\_lima1portuguese.htm](http://www.paulofreireinstitute.org/freireonline/volume1/1silverio_lima1portuguese.htm)> Acesso em: 16/04/2007. [2004].

ALVES, Nilda. Formação do jovem professor para a educação básica. In.: **Cadernos Cedes** n. 17. São Paulo: Cortez, 1986.

ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANFOPE. **Manifesto de educadores brasileiros sobre diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia.** Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Documentos%20das%20entidades/ManifestoEducadoresBrasileiros2005.htm>> Acesso em: 20/05/2007. [2005].

ANFOPE. **VI ENCONTRO NACIONAL:** Documento Final. Belo Horizonte, Julho de 1992. Disponível em: <[http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc\\_final\\_viii.doc](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_viii.doc)> Acesso em: 20/05/2007. [1992].

ANFOPE. **VIII ENCONTRO NACIONAL:** Documento Final. Belo Horizonte, Julho de 1996. Disponível em: [http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc\\_final\\_viii.doc](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_viii.doc)> Acesso em: 20/05/2007. [1996].

ANFOPE. **VII ENCONTRO NACIONAL:** Documento Final. Niteroi, Julho de 1994.

ANPED. **Pronunciamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR** ao Presidente Eleito Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em <<http://www.anped.org.br/cartaniteroi.htm>>. Acesso em 06/06/2003.

ANPED. **VII SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.** Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25/06/2007. [S/D].

ANPUH. As diretrizes curriculares nacionais para a área de história e a formação de professores para a educação básica. Disponível em <http://www.anpuh.uepg.br/anpuh/document/formac.htm>. Acesso em 14/08/07. [S/D].

APPLE, Michael W. Justificando o neoliberalismo: moral, genes e política educacional. In.: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial em 2007. **O desenvolvimento e a próxima geração: visão geral.** Washington, DC, 2006. Disponível em: <[http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view\\_folder/2877.html](http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/2877.html)>. Acesso em: 25/10/06. [2006].

BANCO MUNDIAL **Relatório Final da EAP - Estratégia de Assistência ao País.** Banco Mundial, Departamento do Brasil, Região da América Latina e Caribe, 2003. Disponível em: <[http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view\\_folder/1792.html](http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/1792.html)>. Acesso em: 25/10/06. [2003].

BANCO MUNDIAL **Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2007: visão geral.** Banco Mundial, Washington, DC. Disponível em: <[http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view\\_folder/2877.html](http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/2877.html)>. Acesso em: 25/10/2006. [2006].

BATISTA NETO, José. Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino de História. In.: SILVA, Aida Maria Monteiro et al (Orgs.) Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 51-70.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Tendências educacionais para o mundo do trabalho: algumas considerações.** Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/daniela.htm>>. Acesso em: 16/04/2007. [2001].

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ, 1993.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. **Evolución de las ideas de la CEPAL**. Disponível em: <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getprod.asp>. Acesso em 22/11/2006. [1998].

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí,RS: Ed. Unijuí, 2006.

BORDAS, Méron Campos. O papel da universidade na formação de professores: ruptura e compromisso. In: **Anais do IV Simpósio Nacional de Educação: Políticas de Formação de Professores no Brasil**. Frederico Westphalen,RS: URI, 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. – **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999** que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20/02/06. [1999].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CP 115, de 10 de agosto de 1999** que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20/02/06. [1999].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CP nº 53, de 28 de janeiro de 1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20/02/06. [1999].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001** que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20/02/06. [2001].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 5 de 13 de dezembro de 2005**, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 14/01/07. [2005].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20/02/06. [2002].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 07 de abril de 1998** que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 21/02/07. [1998].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999** que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21/02/07. [1999].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 02 de 19 de abril de 1999** que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 21/02/07. [1999].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 21/02/07. [2006].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 1.302 de 6 de novembro de 2001** que Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Matemática, licenciatura e bacharelado. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 01/09/2007. [2001].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 03 de 26 de junho 1998** que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21/02/07. [1998].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 03 de 12 de março de 1997**. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21/02/07. [1997].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 776/97 de 03 de dezembro de 1997**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21/02/07. [1997].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 492/2001 de 03 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21/02/07. [2001].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n° 3** de 18 de fevereiro de 2003 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Matemática. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 01/09/2007. [2003].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n° 13** de 13 de março de 2002 que Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 01/09/2007. [2002].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB n° 3** de 12 de março de 1997 sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 01/09/2007. [1997].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES n° 492** de 03 de abril de 2001 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Museologia e Arquivologia. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 01/09/2007. [2001].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n° 1363** de 12 de dezembro de 2001 Retificação do Parecer CNE/CES n° 492 de 03 de abril de 2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Museologia e Arquivologia. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 01/09/2007. [2001].

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES n° 776** de 03 de dezembro de 1997 Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 01/09/2007. [1997].

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRITO, Alexsandro Souza. O crescente interesse do Banco Mundial pela educação no Brasil: raízes explicativas. In.; **Revista Universidade e Sociedade**, Ano XI, N° 26, Fev. 2002. Sindicato das Instituições de Ensino Superior, Vol. 1, N° 1. Brasília/DF, p.83-96.

BROCK, P. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa de poder. In.: **Educação e Sociedade**: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Ano XX, N° 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In.: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de Pedagogia. In.: **ENDIPE. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM, p.205-224.

BUENO, Maria Sylvia Simões: **O Banco Mundial e os modelos de gestão educativa para a América Latina**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22513.pdf>>. Acesso em: 01/11/2006.

CÂMARA, Marcelo. Professor, afinal, quem inventou essa tal de Matemática? In.: SILVA, Aínda Maria Monteiro et al (Orgs.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Endipe, 2006. p.459-464

CANAN, Silvia Regina. **Metodologia, epistemologia, autonomia: relações possíveis**. Frederico Westphalen: Editora da URI, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CATTANI, Antonio David. **Teoria do capital humano**. Disponível em: <[http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto\\_link.asp?cod\\_link=223&cod\\_chave=3&letra=c](http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp?cod_link=223&cod_chave=3&letra=c)>. Acesso em: 29/01/07. [01/03/2002].

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CEPAL. **Educación y conocimiento: eje de la educación con equidad**. Naciones Unidas: Santiago de Chile, 1992.

CEPAL. **Investir mejor para investir más. Financiamiento y gestión de la Educación en América Latina y el Caribe**. Naciones Unidas: Santiago de Chile, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/marilenachauianped2003.doc>>. Acesso em: 15/04/2005. [2003].

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 6ed. Ática: São Paulo, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 10 Ed. São Paulo Cortez, 2003b.

CHAUÍ, Marilena. **Vocação política e vocação científica da universidade**. Revista Educação Brasileira. 15 (31): 11-26, 2º Semestre, 1993.

CHAVES, Eduardo O. C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. In.: **Cadernos Cedes** – A formação do educador em debate. Ano I, Nº 2, São Paulo: Cortez, 1981.

CHILE. Investir melhor para investir mais. **Financiamento e gestão da educação na América Latina e no Caribe**. Série Seminários e Conferências Número 43 – Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Santiago de Chile, enero del 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciencias humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIANI, Andréia Büttner ; RIBEIRO, Dulcyene Maria; GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antonio. **Formação de Professores de matemática**: um ponto de vista de egressos. In: IX Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 2006, Caxias do Sul. Anais do IX EGEM, 2006.

**Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods**. Disponível em: <<http://www.unificado.com.br/calendario/07/bretton.htm>>. s/d. Acesso em: 07/09/2006.

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

CORSETTI, Berenice. A universidade, a política educacional e a formação de professores. In: **Anais do IV Simpósio Nacional de Educação**: Políticas de Formação de Professores no Brasil. Frederico Westphalen: URI, 2004.

CORSETTI, Berenice. Políticas extraterritoriais e seus desdobramentos na educação brasileira. In.: **ENDIPE. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Às universidades, sociedades científicas e entidades profissionais relacionadas à educação. In.: **Educação e Sociedade**: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999.

CURY, Helena Noronha. A formação dos formadores de professores de Matemática: quem somos, o que fazemos, o que poderemos fazer? In.: CURY, Helena Noronha (Org.). **Formação de professores de Matemática**: uma visão multifacetada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.



D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 4ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 3ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2002.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Comercialização do ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p 817-838, setembro de 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11/07/2006.

DIDONET, Vital. Apresentação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Editora Plano, 2000.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In.: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. In.: **Cadernos Cedes** n. 8. São Paulo: Cortez, 1983.

FENELON, Déa Ribeiro. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. Rev. Fac. Educ. São Paulo, V.24 n.1 jan./jun. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 20/04/05. [1998].

FENELON, Déa Ribeiro. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios e conflitos. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão de Estudos Sociais. In.: **Cadernos Cedes** n. 10. São Paulo: Cortez, 1984.

FENELON, Déa Ribeiro. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In.: In.: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In.: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência Universitária**. 1 ed. Campinas: Papirus, 1998, p.95-112.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. 6 ed. Curitiba: Positivo,. 2004.

FIORENTINI, Dario. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil.** Zetetiké, Ano 3, nº4, nov. 1995, p. 1-37.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In.: In.: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referencia para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, V.24 n.1 jan./jun. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 20/04/05. [1998].

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios e conflitos. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **A formação do professor de história do Brasil: novas diretrizes, velhos problemas.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc>>. Acesso em 23/07/2007. [2001].

FRANCO, Maria Amélia Santoro, LIBÂNEO, José Carlos, PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. In.: **Cadernos de Pesquisa.** V.37. n.130. p.63-97, jan/abr 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em 15/05/2008. [2007].

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos e prática docente. In.: SILVA, Aínda Maria Monteiro et al (Orgs.) Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: Endipe, 2006, p. 27-49.

FREI BETO. **O que é neoliberalismo.** Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=15768>>. Acesso em: 02/11/06. [S/D].

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 15ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989 b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 19ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989 a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In.: **Educação e Sociedade: Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002.** V. 23, n. 80 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, Setembro de 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In.: **Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências.** Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e a formação do educador: regulação e desprofissionalização. In.: **Educação e Sociedade.** Vol. 24, n° 85, p. 1095-1124, dezembro de 2003. Campinas, SP: CEDES, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Avaliação. In.: **Villas Boas, Benigna M. de F. Avaliação: políticas e práticas.** São Paulo: Papirus, 2002.

FREITAS, Luis Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In.: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In.: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In.: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. A função social do conhecimento e da educação em tempos de desmedida do capital mundializado. In.: SILVA, Denise Alemeida et al. **Anais do VI Simpósio Nacional de Educação, VIII Curso Pedagógico Amigos do Saber, IV**

**Encontro de Educação Física, III Curso Integrado das Licenciaturas:** Complexidade e conhecimento: tempos e espaços de educação. Frederico Westphalen: URI, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. Sobre o círculo da compreensão. In: ALMEIDA, Custódio Luís da Silva de. **Hermenêutica filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GARCIA, Regina L. e ALVES, Nilda. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In.: BIANCHETTI, Lucídio e outros. **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In.: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GENTILE, Paola e BENCINI, Roberta. **Construindo competências.** Disponível em: <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_2002\\_31.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2002_31.rtf)>. Acesso em: 11/04/2007. [2002].

GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRILLO, Marlene. Prática docente: referência para a formação do educador. In.: CURY, Helena Noronha (Org.) **Formação de professores de matemática:** uma visão multifacetada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p 29-47.

HAGETTE, André. A dialética hoje: ciência, consciência de classe ou crítica social? In: HAGUETTE, Teresa M. F. (Org). **Dialética hoje.** Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAMESON, Fredric. **Espaço e imagem.** Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

JORNAL EXTRA CLASSE, Ano 13, Nº 122, abril de 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In.: Educação e Sociedade: **Formação de profissionais da educação:** políticas e tendências. Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática e diferença cultural: o desafio de “virar ao avesso” saberes matemáticos e pedagógicos. In.: SILVA, Ada Maria Monteiro et al (Orgs.) **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: Endipe, 2006, p. 15-25.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação dos profissionais da educação**: proposta de diretrizes curriculares nacionais. Disponível em <<http://ced.ufsc.br/jornal/licenciatura/anped98.html>>. Acesso em 27/02/07. [1998].

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. In.: Educação e Sociedade: **Formação de profissionais da educação**: políticas e tendências. Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Competência como Práxis**: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/291/boltec291b.htm>>. Acesso em: 19/10/2006. [2003].

KUENZER, Acácia Zeneida. Globalização e educação: novos desafios. In.: ZARTH, Paulo e outros. **Ensino de história e educação**. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2004. p. 123-148.

KUENZER, Acácia Zeneida e RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In.: SILVA, Ada Maria Monteiro et al (Orgs.) **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: Endipe, 2006, p. 185-212.

LEITE, Ivonaldo. **Trabalho, educação e cidadania**: notas para uma desorganização dos consensos. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1108>>. Acesso em: 29/01/07. [2001].

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudanças. In.: **Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação**: políticas e tendências. Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Dimensões e limites da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LINHART, Daniele. **A desmedida do capital**. São Paulo: Boi Tempo, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

LÜDKE, Menga, MOREIRA, Antônio Flávio B.e CUNHA, Maria Isabel da.Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de professores. In.: **Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências.** Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In.: **Educação e Sociedade**, vol. 27, nº 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MARQUES, Carlos Alberto e PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. In. **Educação e Sociedade: Dossiê: Ensaio sobre Pierre Bourdieu.** Ano XXIII, No. 78. Campinas, SP: CEDES, 2002.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 4ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

MARQUES, Sônia Maria dos Santos. Professor de História: concepções e práticas. In.: **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.** Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2000. p.200 a 210.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In.: MASETTO, Marcos Tarciso (Org). **Docência na universidade.** 4ed.Campinas, SP: Papirus, 1998.

MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MEDEIROS, Régis Nunes. **Como professores de Matemática podem intervir nas comunidades escolares, visando a qualidade de formação de seus alunos?** Disponível em: [www.projeto.org.br/emapbook/map\\_regis.htm](http://www.projeto.org.br/emapbook/map_regis.htm). Acesso em 07/02/2007. [S/D].

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical.** Março de 2000. Disponível em <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/sead2001.pdf>>. Acesso em: 21/02/07. [2000].

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2004.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Programas oficiais para a formação de professores da educação básica. In.: **Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências.** Ano XX, N. 68 – Número Especial. Campinas: CEDES, 1999. p. 45-60.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti e DAVID, Maria Manoela M. S. **A formação matemática do professor:** licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NETTO, José Paulo. **Marxismo impenitente:** contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de. **Possibilidades de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores de matemática.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08356int.rtf> [2005].

OLIVEIRA, Ramon. **O legado da CEPAL a educação dos anos 90.** Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/Oliveira.PDF>>. Acesso em: 22/11/06. [S/D].

PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Metodologia a pesquisa em educação:** analítica e dialética. Disponível em: [www2.pucpr/reol/index.ph/DIALOGO](http://www2.pucpr/reol/index.ph/DIALOGO). Acesso em 26/03/08. [2001].

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In.: **Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação:** políticas e tendências. Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999.

PEREIRA, Wally Chan (Org.) e outras. **Educação de professores na era da globalização:** subsídios para uma proposta humanista. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências.** Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_2000/2000\\_31.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2000/2000_31.rtf). Acesso em 11/04/2007. [2000].

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINO, Ivany Rodrigues. Apresentação. In.: **Cadernos CEDES.** Ano I, n° 2. São Paulo: Cortez, 1981.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de Matemática**: da organização linear à idéia de rede. São Paulo: FTD, 2000.

POLETTINI, Altair F. F. Análise da experiências vividas determinando o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In.: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade: Políticas públicas para a educação**: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. V. 23, n. 80 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, Setembro de 2002a. (p.400-422). Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19/03/06. [2002a].

RAMOS, Marise Nogueira. **É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica?** Relações de poder entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Trabalho Educação e Saúde, Rio de Janeiro: v.1, n.1, p. 93-114, mar. 2003.

RASIA, José Miguel. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. In.: **Cadernos CEDES**. Ano I, n° 2. São Paulo: Cortez, 1981.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 15ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. In.: LOMBARDI, José Claudionei e SAVIANI, Dermeval (Orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In.: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002a.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.**São Paulo Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As tensões da modernidade.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>. Acesso 21/11/06. [2002c]

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 9ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 11ed. Rio de Janeiro, Record, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica.** 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In.: **Cadernos de Pesquisa.** v.37, no. 130, p.99-134, jan./abr.2007. Disponível em: [www.scielo.php/script\\_sci\\_serial](http://www.scielo.php/script_sci_serial). Acesso em: 13 de julho de 2007. [2007c].

SAVIANI, Dermeval. **Parecer.** Parecer apresentado na banca de qualificação do projeto de doutorado: As diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente. São Leopoldo, UNISINOS, 2007d. [Mímeo].

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 17ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2007e.

SAVIANI, Dermeval e GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Formação de professores: experiência internacional sob o olhar brasileiro.** 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O problema da formação professores na Itália. In: SAVIANI, Dermeval e GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Formação de professores: experiência internacional sob o olhar brasileiro.** 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In.: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia, 2006b [Cd Rom].

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. **As trabalhadoras e os trabalhadores em educação, suas práticas e sua identidade diante dos desafios da contemporaneidade**. Disponível em <<http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/interna/asp?proj=219&secao=230>>. Acesso em: 27/02/07. [2001].

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. In.: Cadernos de Pesquisa, v.37, no. 130, p.43-62, jan./abr.2007. Disponível em <[www.scielo.php/script\\_sci\\_serial](http://www.scielo.php/script_sci_serial)>. Acesso em: 09 de julho de 2007. [2007].

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. In.: **Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. Ano XX, N. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, 1999.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. **Políticas para formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio/htm>>. Acesso em: 27/02/07. [2003].

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: Texto final discutido pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 06/05/99. Em mimeo.

SENA JÚNIOR, Carlos Z.F. de. Ensino de história e perspectivas historiográficas para a sala de aula. In.: **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 69 a 76.

SGUISSARDI, Valdemar. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? In.: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife, ENDIPE, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia M. de e EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In.: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SCHUCH, Vitor Francisco. (Org.) **Legislação mínima da educação no Brasil: ensino de primeiro e segundo grau**. Santa Maria, RS: UFSM, 1984.

SUDBRACK, Edite Maria. **Mapas da formação docente na década de 90: espaços de regulação social e emancipações possíveis**. Porto Alegre: UFRGS, 2002, 216p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRAZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. In.: LISITA, Verbena Moreira S. da S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TOMMASI, L.de, WARDE, M.J., HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4ed. São Paulo, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In.: TOMMASI, L.de, WARDE, M.J., HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4ed. São Paulo, 2003.

TRENNEPOHL, Vera Lúcia. O ensino de história e os desafios para a formação do professor. In.: **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2000. p.167 a178.

UNICAMP, Faculdade de Educação. **Documentos**. Disponível em <[http://www.lite.fae.unicamp/anfope/menu2/links/arquivos/documentos\\_FE\\_Unicamp.do](http://www.lite.fae.unicamp/anfope/menu2/links/arquivos/documentos_FE_Unicamp.do)>. Acesso em: 17/07/2007.

URI. **Projeto político-pedagógico institucional**. Erechim, RS, 2006.

URI. **Formação de professores na URI**. Frederico Westphalen, 2003. (Mímeo).

URI. COORLICEN/URI. **Diretrizes para a formação de professores na URI: plano das licenciaturas**. Erechim, 2004.

URI. **Portaria 673/2004**, de 29 de março de 2004. Erechim, 2004.

URI. **Resolução 665/CUN/2004**, dispõe sobre as Diretrizes para a formação de professores na URI – Plano das Licenciaturas. Erechim, 2004.

URI. **Resolução 031/CAEn/2004**, dispõe sobre a Reestruturação das grades curriculares dos cursos de licenciatura. Erechim, 2004.

URI. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Erechim, 2007.

URI. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de História**. Erechim, 2004.

URI. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Matemática**. Erechim, 2008.

URI. **Fundamentos Norteadores do Projeto Político-Pedagógico da Pedagogia**. Frederico Westphalen, 2003.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **A nova ordem global: relações internacionais do século XX**. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/vizentini/livro/index.htm>>. Acesso em: 03/10/2006. [2004].

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

## **ANEXOS**

ANEXO A - DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PÓS-LDB No. 9394/96 – PERÍODO 1996-2006

ANO	DOCUMENTO LEGAL	TEOR DO DOCUMENTO
1996	Lei 9394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1997	Parecer CNE/CP n.º 4, de 11 de março de 1997	Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I.
	Resolução CNE/CP n.º 2, de 26 de junho de 1997	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
1999	Parecer CP n.º 53, de 28 de janeiro de 1999	Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.
	Parecer CP 97, de 6 de abril de 1999	Dispõe sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental.
	Parecer CP 115, de 10 de agosto de 1999	Dispõe sobre os institutos superiores de educação.
	Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999	Dispõe sobre os institutos superiores de educação.
2001	Lei No 10.172 de 09 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação.
	Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001	Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior
	Parecer CNE/CP nº 21/2001, aprovado em 6 de agosto de 2001	Dispões sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.
	Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
2002	Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

	Resolução CNE/CES Nº 8, de 11 de março de 2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química.
	Resolução CNE/CES Nº 9, de 11 de março de 2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física.
	Resolução CNE/CES nº 12, de 13 de março de 2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia.
	Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.
	Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.
	Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.
	Resolução CNE/CES n.º 23, de 5 de novembro de 2002	Dispõe sobre o credenciamento de universidades e centros universitários do sistema federal de educação superior.
	Resolução CNE/CES n.º 24, de 5 de novembro de 2002	Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 01/2001.
2003	Resolução CNE/CES n.º 3, de 18 de fevereiro de 2003	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Matemática.
2004	Resolução CNE/CES Nº 7, de 31 de março de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
	Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana .
	Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
	Parecer CNE/CP n.º 4, de 6 de julho 2004	Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2005	Resolução CNE/CES Nº 1, de 1º de fevereiro de 2005	Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.

	Parecer CNE/CP n.º 4, de 13 de setembro de 2005	Aprecia a Indicação CNE/CP n.º 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP n.º 1/2002.
	Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005	Altera a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena
	Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
2006	Parecer CNE/CP n.º 3, de 21 de fevereiro de 2006	Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
	Resolução CNE/CES n.º 8, de 29 de março de 2006	Altera a Resolução CNE/CES n.º 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
	Parecer CNE/CP n.º 5, de 4 de abril de 2006	Aprecia Indicação CNE/CP n.º 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
	Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

FONTE: PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – <http://www.mec.gov.br/cne/cp>



ANEXO B - LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PÓS-LDB No. 9394/96 –  
1995 – 2006

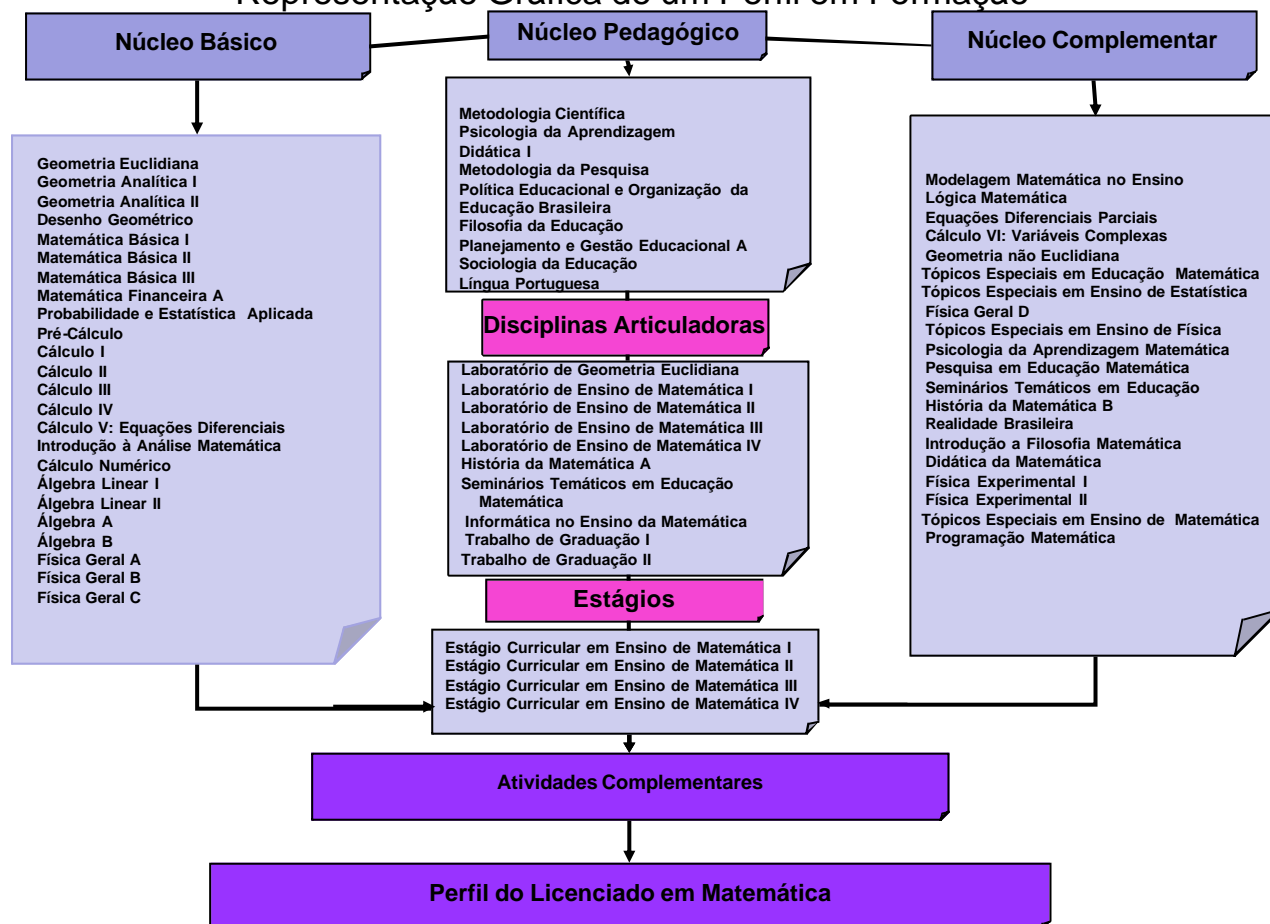
<b>Ano</b>	<b>Documento / Lei</b>	<b>Teor do Documento / Lei</b>
<b>A LDB E A LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR</b>		
1995	Lei Nº 9.131, 24 de novembro de 1995	Altera dispositivo da Lei n. 4.024, de dezembro de 1961, e dá outras providências
1995	Lei Nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995	Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
1996	Decreto Nº 2.026, de 10 de outubro de 1996	Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.
1997	Decreto Nº 2.306, de 19 de agosto de 1997	Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.
2004	Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.
2005	Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005	Mensagem de veto. Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidade sbeneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei N. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.
2005	Decreto Nº 5.493, de 18 de julho de 2005	Regulamenta o dispositivo na Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005.
2006	Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.
<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>		
1996	Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996	Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
1996	Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
2006	Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006	Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições

		Constitucionais Transitórias.
2006	Medida Provisória Nº 339, de 28 de dezembro de 2006	Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências.
<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>		
1997	Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1997	Portaria MEC Nº 646, de 14 de maio de 1997	Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96 e no Decreto Nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).
2004	Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
<b>ENSINO RELIGIOSO</b>		
1997	Lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997	Dá nova redação ao art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
<b>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO</b>		
2001	Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2001	Mensagem Nº 9, de 9 de janeiro de 2001	Explicações sobre as razões de vetos a parte do Projeto de Lei Nº 42, de 2000.

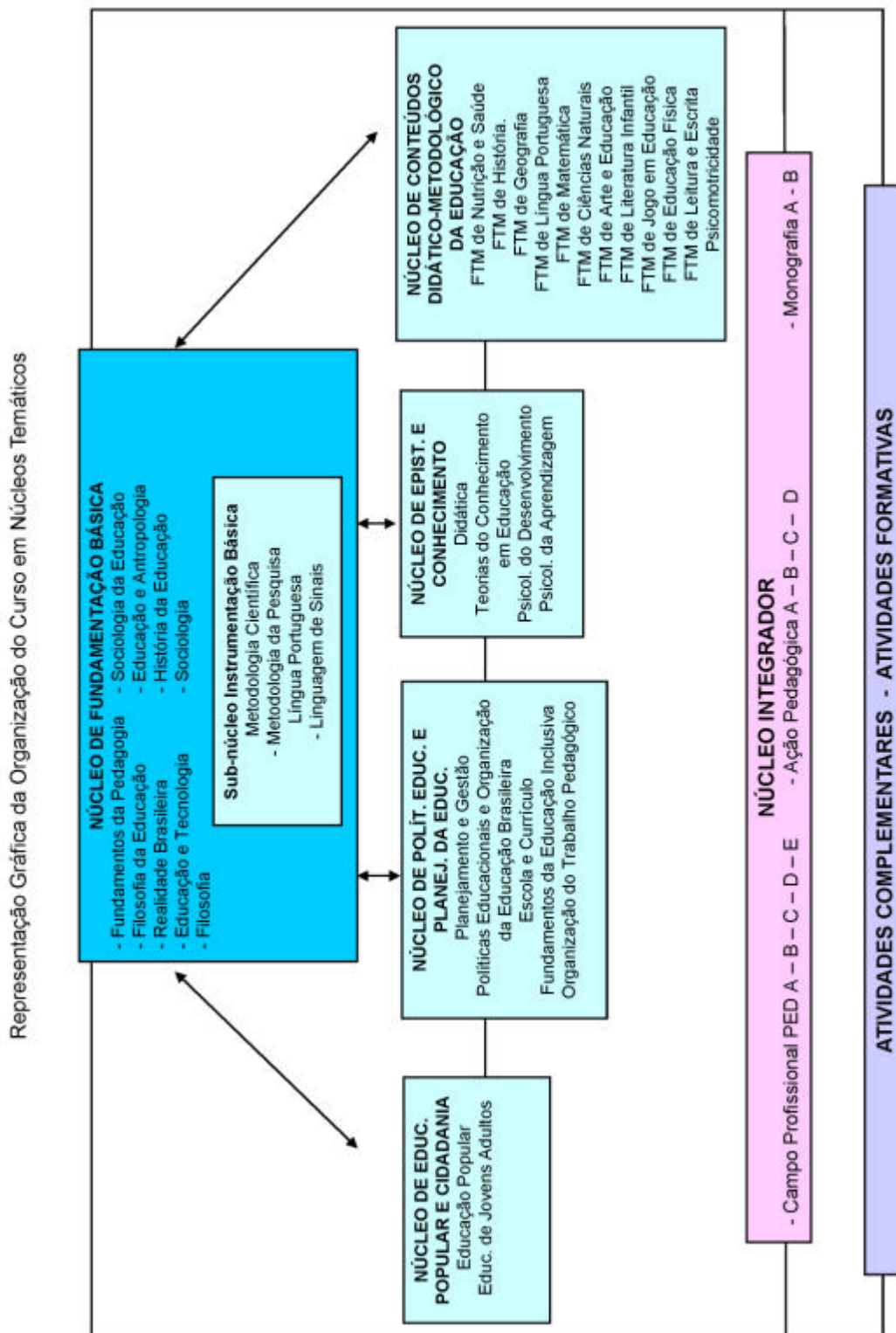
Fonte: SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

# ANEXO C - ORGANOGRAMA: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CURSO DE MATEMÁTICA

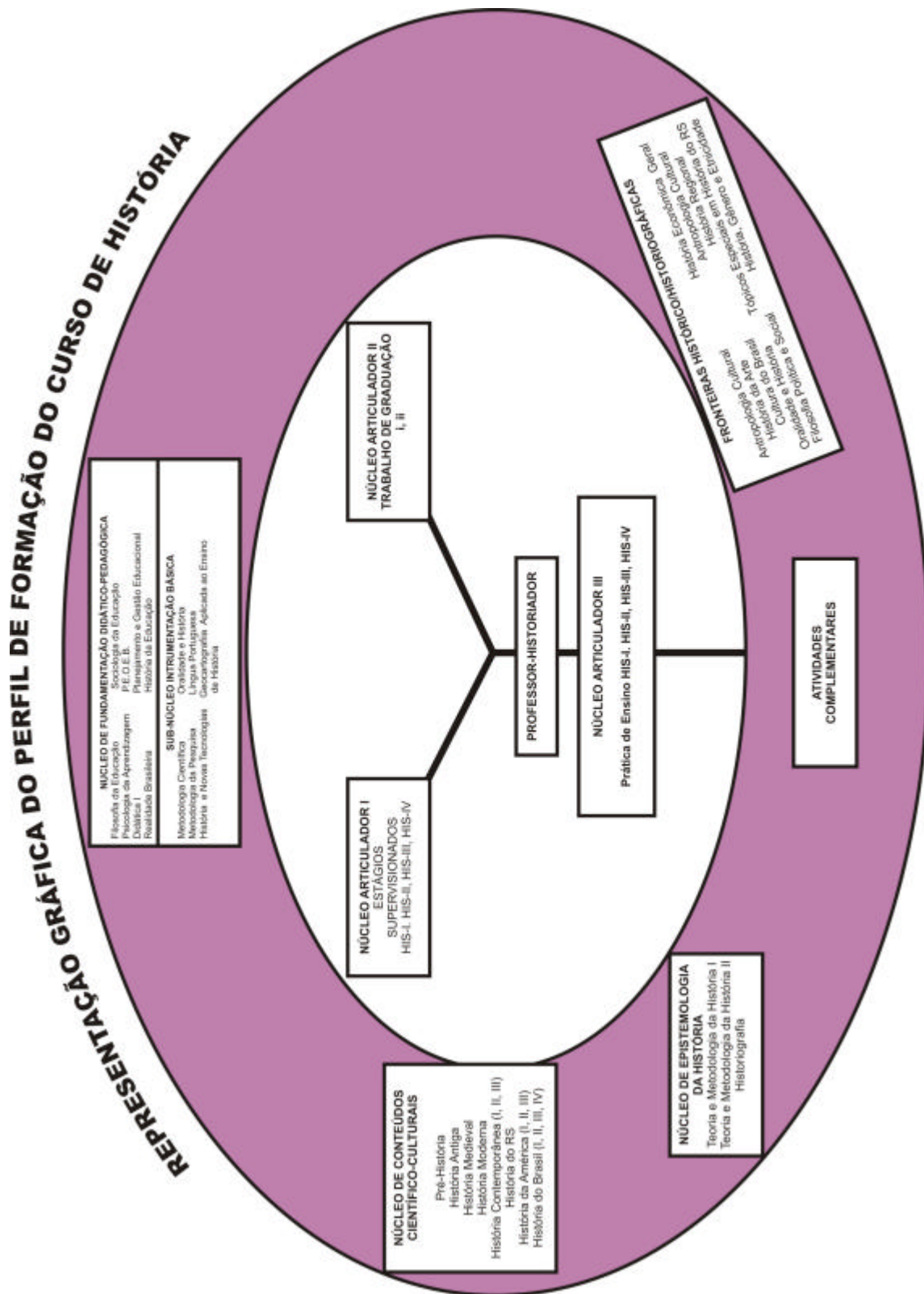
## Representação Gráfica de um Perfil em Formação



# ANEXO D - ORGANOGRAMA: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CURSO DE PEDAGOGIA



ANEXO E - ORGANOGRAMA: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CURSO DE HISTÓRIA



# ANEXO F - PEDAGOGIA 2004 a 2007

## Disciplinas do Currículo

Curso: 13 Pedagogia Curso Pai: Pedagogia  
 Currículo: 133 2004 a 2007  
 Documentos: Pedagogia - Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais - Formação Pedagógica do Profissional Docente - Gestão Educacional  
 Turno: noturno Cr: 176 Estágio: 300 Prática: 300 A. C.: 100 A. Formativa: 460 Total: 3200  
 Situação: Reconhecido pela Portaria Ministerial nº 4.597 de 30/12/2005 - D.O.U. de 02/01/2006.

<b>Código</b>	<b>Nome da Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>C.H.T.</b>	<b>C.H.P.</b>
<b>Semestre: 1</b>				
6013	70-590 Campo Profissional PED A	2	0	30
4530	70-211 Filosofia A	4	60	0
4508	70-450 Fundamentos da Pedagogia I	4	60	0
4510	70-526 Fundamentos Históricos da Educação	2	30	0
6	81-101 Língua Portuguesa	4	60	0
7475	70-427 Metodologia Científica	2	30	0
1412	70-210 Sociologia	4	60	0
<b>Semestre: 2</b>				
6014	70-591 Campo Profissional PED B	2	0	30
3121	70-215 Educação de Jovens e Adultos	2	30	0
4832	70-204 Filosofia da Educação A	4	60	0
2265	72-378 Metodologia da Pesquisa	2	30	0
3115	70-223 Psicologia do Desenvolvimento	4	60	0
220	73-400 Realidade Brasileira	4	60	0
4833	70-207 Sociologia da Educação A	4	60	0
<b>Semestre: 3</b>				
6015	70-592 Campo Profissional PED C	2	0	30
3120	70-208 Educação e Antropologia	4	60	0
3118	70-206 Educação e Tecnologias	4	60	0
115	72-144 Educação Popular	4	60	0
1932	70-209 História da Educação	4	60	0
3119	70-218 Política Educacional e Organização da Educação Brasileira	4	60	0
<b>Semestre: 4</b>				
6016	70-593 Campo Profissional PED D	2	0	30
104	72-115 Didática I	4	60	0
3128	70-219 Escola e Currículo	4	60	0
3127	70-221 Fundamentos da Educação Inclusiva	4	60	0
1884	70-224 Psicologia da Aprendizagem	4	60	0
3124	70-222 Teorias da Consciência em Educação	4	60	0
<b>Semestre: 5</b>				
6019	70-598 Campo Profissional PED E	2	0	30
6017	70-585 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Leitura e Escrita A	4	60	0
3149	10-523 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática I	4	60	0
6034	70-584 Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo em Educação A	4	60	0
4516	70-216 Planejamento e Gestão Educacional	4	60	0
102	40-276 Psicomotricidade	4	60	0
<b>Semestre: 6</b>				
6020	70-597 Apêlo Pedagógica A - Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	4	0	60
6022	70-599 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História	4	60	0
6021	70-588 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Leitura e Escrita B	4	60	0
3153	10-524 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática II	4	60	0
3429	40-149 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Nutrição e Saúde	4	60	0
6024	70-500 Organização do Trabalho Pedagógico	2	0	30
<b>Semestre: 7</b>				
6029	70-502 Apêlo Pedagógica B - Estágio Supervisionado na Formação Pedagógica do Profissional Docente	4	0	60
6027	20-247 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Ciências Naturais A	4	60	0
6036	70-501 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia	4	60	0
6026	80-171 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa C	4	60	0
6028	80-172 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Literatura Infantil A	4	60	0
3653	70-456 Monografia A	2	0	30
<b>Semestre: 8</b>				
6032	70-504 Apêlo Pedagógica C - Estágio Supervisionado na Educação Infantil	6	0	0
6033	70-506 Apêlo Pedagógica D - Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais da Ensino Fundamental	6	0	0
6030	70-503 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Arte e Educação A	4	60	0
6031	40-354 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Física A	4	60	0
4524	70-457 Monografia B	2	0	30

## ANEXO G - PEDAGOGIA 2008 a ...

**Disciplinas do Currículo**

Curso: 13 Pedagogia

Curso Pai: Pedagogia

Currículo: 134 2008 a...

Documentos: Pedagogia

Turno: noturno

Cr: 176

Estágio: 300

Prática: 300

A. C.: 100

A. Formativa: 460

Total: 3200

Situação: Reconhecido pela Portaria Ministerial nº 4.597 de 30/12/2005 - D. O. U. de 02/01/2006.

<b>Código</b>	<b>Nome da Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>C.H.T.</b>	<b>C.H.P.</b>
<b>Semestre: 1</b>				
6013	70-590 Campo Profissional PED A	2	0	30
7166	70-717 Educação e Tecnologias A	2	30	0
4530	70-211 Filosofia A	4	60	0
4508	70-450 Fundamentos da Pedagogia I	4	60	0
6	81-101 Língua Portuguesa	4	60	0
1855	72-427 Metodologia Científica	2	30	0
1412	70-210 Sociologia	4	60	0
<b>Semestre: 2</b>				
6014	70-591 Campo Profissional PED B	2	0	30
3121	70-215 Educação de Jovens e Adultos	2	30	0
4832	70-204 Filosofia da Educação A	4	60	0
2265	72-378 Metodologia da Pesquisa	2	30	0
3115	70-223 Psicologia do Desenvolvimento	4	60	0
220	73-400 Realidade Brasileira	4	60	0
4833	70-207 Sociologia da Educação A	4	60	0
<b>Semestre: 3</b>				
6015	70-592 Campo Profissional PED C	2	0	30
3120	70-208 Educação e Antropologia	4	60	0
115	72-144 Educação Popular	4	60	0
1932	70-209 História da Educação	4	60	0
7167	80-173 LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais	4	60	0
3119	70-218 Política Educacional e Organização da Educação Brasileira	4	60	0
<b>Semestre: 4</b>				
6016	70-593 Campo Profissional PED D	2	0	30
104	72-115 Didática I	4	60	0
3128	70-219 Escola e Currículo	4	60	0
3127	70-221 Fundamentos da Educação Inclusiva	4	60	0
1864	70-224 Psicologia da Aprendizagem	4	60	0
3124	70-222 Teorias do Conhecimento em Educação	4	60	0
<b>Semestre: 5</b>				
6019	70-598 Campo Profissional PED E	2	0	30
6017	70-595 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Leitura e Escrita A	4	60	0
3149	10-523 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática I	4	60	0
6034	70-594 Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo em Educação A	4	60	0
4516	70-216 Planejamento e Gestão Educacional	4	60	0
102	40-276 Psicometria/Questão	4	60	0
<b>Semestre: 6</b>				
6020	70-597 Ação Pedagógica A - Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	4	0	60
6022	70-599 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História	4	60	0
6021	70-596 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Leitura e Escrita B	4	60	0
3153	10-524 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática II	4	60	0
3429	40-149 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Nutrição e Saúde	4	60	0
6024	70-600 Organização do Trabalho Pedagógico	2	0	30
<b>Semestre: 7</b>				
6029	70-602 Ação Pedagógica B - Estágio Supervisionado na Formação Pedagógica do Profissional Docente	4	0	60
6027	20-247 Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Ciências Naturais A	4	60	0
6026	70-601 Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Geografia	4	60	0
6025	80-171 Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa C	4	60	0
6028	80-172 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Literatura Infantil A	4	60	0
3653	70-456 Monografia A	2	0	30
<b>Semestre: 8</b>				
6032	70-604 Ação Pedagógica C - Estágio Supervisionado na Educação Infantil	6	0	0
6033	70-606 Ação Pedagógica D - Estágio Supervisionado nas Anos Iniciais do Ensino Fundamental	6	0	0
6030	70-603 Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Arte e Educação A	4	60	0
6031	40-354 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Física A	4	60	0
4524	70-457 Monografia B	2	0	30

# ANEXO H - HISTÓRIA 2002 a 2003

## Disciplinas do Currículo

Curso: 39 História Curso Pai: História  
 Currículo: 391 2002 a 2003(Regular)  
 Documentos: História  
 Turno: Noturno Cr: 160 Estágio: 0 Prática: A. C.: A. Formativa: Total: 2400  
 Situação: Reconhecido pela Portaria Ministerial nº 889/1992 de 11/06/1992 - D.O.U. de 12/06/1992.

Código	Nome da Disciplina	Créditos	C.H.T.	C.H.P.
<b>Semestre: 1</b>				
205 73-225	Filosofia	4	60	
180 73-182	História Antiga	4	60	
3110 70-201	Introdução ao Estudo da História	4	60	
6 81-101	Língua Portuguesa	4	60	
131 72-271	Metodologia Científica e da Pesquisa	4	60	
<b>Semestre: 2</b>				
181 73-183	História Medieval	4	60	
3393 70-372	Introdução à História da Economia	4	60	
1884 70-224	Psicologia da Aprendizagem	4	60	0
206 73-226	Sociologia Geral	4	60	
4057 73-224	Teorias da História	4	60	0
<b>Semestre: 3</b>				
217 73-256	Antropologia Cultural	4	60	
821 73-464	História da América I	4	60	
818 73-466	História do Brasil I	4	60	
183 73-185	História Moderna	4	60	
4058 70-190	Organização Educacional Brasileira	4	60	0
<b>Semestre: 4</b>				
104 72-115	Didática I	4	60	
184 73-186	História Contemporânea I	4	60	
836 73-465	História da América II	4	60	
65 81-202	História da Arte	4	60	
822 73-467	História do Brasil II	4	60	
1443 70-161	Prática de Ensino I - A	3	45	0
<b>Semestre: 5</b>				
2 -	Eletiva	4	---	---
185 73-187	História Contemporânea II	4	60	
181 73-468	História do Brasil III	4	60	
198 73-218	História Econômica Geral	4	60	
1480 70-162	Prática de Ensino I - B	3	45	0
<b>Semestre: 6</b>				
4259 -	Geo - História do RS	4	60	0
114 -	História da Educação Brasileira	4	60	
3205 73-215	História das Ideias Políticas Brasileiras	4	60	15
3505 73-242	Métodos e Técnicas da Pesquisa em História	4	60	
1481 70-163	Prática de Ensino I - C	3	45	0
<b>Semestre: 7</b>				
2 -	Eletiva	4	---	---
2 -	Eletiva	4	---	---
200 73-240	História das Religiões	4	60	0
3510 70-200	Historigrafia Brasileira	4	60	
1482 70-164	Prática de Ensino I - D	3	45	0
<b>Semestre: 8</b>				
2 -	Eletiva	4	---	---
2 -	Eletiva	4	---	---
4060 70-160	Prática de Ensino II A: História (Fundamental)	4	60	0
4061 70-170	Prática de Ensino II B: História (Média)	4	60	0
3508 73-171	Trabalho de Graduação em História	4	60	
<b>Eletiva</b>				
3 73-466	Cultura Brasileira	4	60	
3502 70-196	Ensino de História e Novas Tecnologias	4	60	
152 73-116	Geografia Agrária	4	60	
153 73-117	Geografia Urbana	4	60	
3513 70-167	História Oral	4	60	
446 35-320	Introdução à Informática	4	60	
219 73-351	Política	4	60	
320 66-179	Técnicas Gerais do Ensino	4	60	
3501 70-169	Tópicos Especiais em História e Ensino	4	60	
3500 70-168	Tópicos Especiais em Micro-História do RS	4	60	



# ANEXO I - HISTÓRIA 2004 a ...

## Disciplinas do Currículo

Curso: 39 História Curso Pai: História  
 Currículo: 392 2004 a ... (Regular)  
 Documentos: História  
 Turno: Noturno Cr: 175 Estágio: 405 Prática: 405 A. C.: 200 A. Formativa: Total: 2825  
 Situação: Reconhecido pela Portaria Ministerial nº 889/1992 de 11/06/1992 - D.O.U. de 12/06/1992.

Código	Nome da Disciplina	Créditos	C.H.T.	C.H.P.
<b>Semestre: 1</b>				
4832	70-204 Filosofia da Educação A	4	45	15
6	81-101 Língua Portuguesa	4	60	0
1855	72-427 Metodologia Científica	2	30	0
4408	70-481 Prática de Ensino HIS - I	4	0	60
4406	70-473 Pré-História	4	60	0
4407	70-474 Teoria e Metodologia da História I	4	60	0
<b>Semestre: 2</b>				
217	73-256 Antropologia Cultural	4	60	0
180	73-182 História Antiga	4	60	0
2265	72-378 Metodologia da Pesquisa	2	30	0
4410	70-482 Prática de Ensino HIS - II	4	0	60
4833	70-207 Sociologia da Educação A	4	45	15
4409	70-475 Teoria e Metodologia da História II	4	60	0
<b>Semestre: 3</b>				
2	- Eletiva	2	---	---
181	73-183 História Medieval	4	60	0
3119	70-218 Política Educacional e Organização da Educação Brasileira	4	45	15
4411	70-483 Prática de Ensino HIS - III	4	0	60
1884	70-224 Psicologia da Aprendizagem	4	60	0
220	73-400 Realidade Brasileira	4	60	0
<b>Semestre: 4</b>				
104	72-115 Didática I	4	45	15
2	- Eletiva	2	---	---
821	73-464 História da América I	4	60	0
818	73-466 História do Brasil I	4	60	0
183	73-185 História Moderna	4	60	0
4412	70-484 Prática de Ensino HIS - IV	4	0	60
<b>Semestre: 5</b>				
4414	70-480 Estágio Supervisionado HIS - I	5	75	0
194	73-188 História Contemporânea I	4	60	0
836	73-465 História da América II	4	60	0
822	73-467 História do Brasil II	4	60	0
182	73-211 História do Rio Grande do Sul	4	60	0
<b>Semestre: 6</b>				
4417	70-490 Estágio Supervisionado HIS - II	5	0	60
185	73-187 História Contemporânea II	4	60	0
4418	70-477 História da América III	4	60	0
181	73-468 História do Brasil III	4	45	15
198	73-218 História Econômica Geral	4	60	0
<b>Semestre: 7</b>				
4422	70-481 Estágio Supervisionado HIS - III	5	0	120
4419	70-479 História Contemporânea III	4	60	0
4416	70-478 História do Brasil IV	4	45	15
4420	70-460 Historiografia	4	60	0
9539	70-468 Trabalho de Graduação I	2	0	30
<b>Semestre: 8</b>				
2	- Eletiva	2	---	---
2	- Eletiva	2	---	---
4424	70-492 Estágio Supervisionado HIS - IV	5	0	120
65	81-202 História da Arte	4	60	0
4518	70-216 Planejamento e Gestão Educacional	4	45	15
7058	70-494 Trabalho de Graduação II	2	0	30
<b>Eletiva</b>				
4435	70-525 Cultura do Brasil	2	30	0
4430	70-499 Filosofia Política e Social	2	30	0
4445	70-877 Geocronologia Aplicada ao Ensino da História	2	30	0
4432	70-502 História Cultural	2	30	0
4436	70-497 História de África e da Ásia	2	30	0
1841	70-495 História da Educação	2	30	0
4426	70-495 História e Novas Tecnologias	2	30	0
4427	70-496 História Regional	2	30	0
4431	70-503 História, Gênero e Etnicidade	2	30	0

<b>Código</b>	<b>Nome da Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>C.H.T.</b>	<b>C.H.P.</b>
	<b>Eletiva</b>			
4429	70-524 Oralidade e História	2	30	0
3145	70-503 Seminários Temáticos	2	30	0
4433	70-501 Tópicos Especiais em História do RS	2	30	0

# ANEXO J - MATEMÁTICA 2004 a 2007

## Disciplinas do Currículo

Curso: 12 Matemática Curso Pai: Matemática  
 Currículo: 124 Turmas 2004 a 2007 (Regular)  
 Documentos: Matemática  
 Turno: Noturno Cr: 187 Estágio: 405 Prática: 450 A. C.: 200 A. Formativa: Total: 3005  
 Situação: Reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1.011/1994 de 07/07/1994 - D.O.U. de 08/07/1994.

Código	Nome da Disciplina	Créditos	C.H.T.	C.H.P.
<b>Semestre: 1</b>				
361	10-801 Desenho Geométrico	4	45	15
1725	10-800 Geometria Euclidiana	4	60	0
4842	10-810 Laboratório de Geometria Euclidiana	2	0	30
6	81-101 Língua Portuguesa	4	45	15
1683	10-106 Matemática Básica I	4	60	0
1855	72-427 Metodologia Científica	2	20	10
<b>Semestre: 2</b>				
2235	10-802 Geometria Analítica I	4	60	0
4453	10-701 Laboratório de Ensino de Matemática I	4	30	30
3179	10-107 Matemática Básica II	4	60	0
4452	10-102 Pré-Cálculo	4	60	0
1884	70-224 Psicologia da Aprendizagem	4	45	15
<b>Semestre: 3</b>				
1953	10-804 Álgebra Linear I	4	60	0
1451	10-405 Cálculo I	4	60	0
104	72-115 Didática I	4	45	15
4455	10-803 Geometria Analítica II	4	60	0
4457	10-702 Laboratório de Ensino de Matemática II	4	0	60
<b>Semestre: 4</b>				
2425	10-805 Álgebra Linear II	4	60	0
1452	10-406 Cálculo II	4	60	0
4460	10-703 Laboratório de Ensino de Matemática III	4	0	60
4458	10-108 Matemática Básica III	4	60	0
4459	10-109 Matemática Financeira A	4	60	0
<b>Semestre: 5</b>				
4165	10-407 Cálculo III	4	60	0
4463	10-207 Física Geral A	4	60	0
4481	10-708 Informática no Ensino de Matemática	2	15	15
4482	10-705 Laboratório de Ensino de Matemática IV	4	0	60
2236	72-378 Metodologia de Pesquisas	2	10	20
3119	70-218 Política Educacional e Organização de Educação Brasileira	4	45	15
<b>Semestre: 6</b>				
4485	10-806 Álgebra A	4	60	0
4484	10-408 Cálculo IV	4	60	0
4489	10-805 Estratégia Curricular em Ensino de Matemática I	5	0	75
4488	10-208 Física Geral B	4	60	0
4486	10-707 História da Matemática A	3	30	15
4487	10-708 Seminários Temáticos em Educação Matemática	3	30	15
<b>Semestre: 7</b>				
4472	10-807 Álgebra B	2	30	0
4471	10-409 Cálculo V: Equações Diferenciais	4	60	0
2	- Eletiva	2	---	---
4470	10-808 Estratégia Curricular em Ensino de Matemática II	6	0	90
1838	70-156 Filosofia da Educação	2	30	0
4474	10-209 Física Geral C	4	60	0
4844	70-378 Planejamento e Gestão Educacional A	2	30	0
<b>Semestre: 8</b>				
369	15-128 Cálculo Numérico	4	60	0
2	- Eletiva	2	---	---
4476	10-807 Estratégia Curricular em Ensino de Matemática III	6	0	120
4475	10-412 Probabilidade e Estatística Aplicada	4	45	15
1835	70-155 Sociologia da Educação	2	30	0
5082	10-530 Trabalho de Graduação I	2	15	15
<b>Semestre: 9</b>				
2	- Eletiva	2	---	---
2	- Eletiva	2	---	---
2	- Eletiva	2	---	---
4478	10-808 Estratégia Curricular em Ensino de Matemática IV	6	0	120
4477	10-411 Introdução à Análise Matemática	4	60	0
5083	10-531 Trabalho de Graduação II	2	0	30
<b>Eletiva</b>				
4733	10-410 Cálculo VI: Variáveis Complexas	4	60	0

<b>Código</b>	<b>Nome da Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>C.H.T.</b>	<b>C.H.P.</b>
	<b>Eletiva</b>			
4456	10-723 Didática da Matemática	4	45	15
4732	10-413 Equações Diferenciais Parciais	4	60	0
4722	10-210 Física Geral D	4	60	0
4734	10-808 Geometria não Euclidiana	2	15	15
4741	10-722 História da Matemática B	2	15	15
4847	10-709 Introdução à Filosofia Matemática	2	30	0
4724	10-715 Lógica Matemática	2	30	0
4723	10-714 Modelagem Matemática no Ensino	2	15	15
4739	10-720 Pesquisa em Educação Matemática	2	15	15
3080	30-716 Programação Matemática	4	60	0
4738	10-719 Psicologia da Aprendizagem Matemática	2	30	0
220	73-400 Realidade Brasileira	4	60	0
4740	10-721 Seminários Temáticos em Educação	2	0	30
4735	10-716 Tópicos Especiais em Educação Matemática	2	15	15
4736	10-717 Tópicos Especiais em Ensino de Estatística	2	15	15
4737	10-718 Tópicos Especiais em Ensino de Física	2	30	0
7155	10-690 Tópicos Especiais em Ensino de Matemática	4	60	0

# ANEXO L - MATEMÁTICA 2008 a ...

## Disciplinas do Currículo

Curso: 12 Matemática Curso Pai: Matemática  
 Currículo: 126 2008 a...  
 Documentos: Matemática  
 Turno: Noturno Cr: 187 Estágio: 405 Prática: 450 A. C.: 200 A. Formativa: 0 Total: 3005  
 Situação: Reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1.011/1994 de 07/07/1994 - D.O.U. de 08/07/1994.

Código	Nome da Disciplina	Créditos	C.H.T.	C.H.P.
Semestre: 1				
361 10-801	Desenho Geométrico	4	45	15
1725 10-800	Geometria Euclidiana	4	60	0
4842 10-810	Laboratório de Geometria Euclidiana	2	0	30
6 81-101	Língua Portuguesa	4	45	15
1683 10-106	Matemática Básica I	4	60	0
1855 72-427	Metodologia Científica	2	20	10
Semestre: 2				
2235 10-802	Geometria Analítica I	4	60	0
4453 10-701	Laboratório de Ensino de Matemática I	4	30	30
3179 10-107	Matemática Básica II	4	60	0
4452 10-102	Pré-Cálculo	4	60	0
1884 70-224	Psicologia da Aprendizagem	4	45	15
Semestre: 3				
1953 10-804	Álgebra Linear I	4	60	0
1451 10-405	Cálculo I	4	60	0
104 72-115	Didática I	4	45	15
4455 10-803	Geometria Analítica II	4	60	0
4457 10-702	Laboratório de Ensino de Matemática II	4	0	60
Semestre: 4				
2425 10-805	Álgebra Linear II	4	60	0
1452 10-406	Cálculo II	4	60	0
4460 10-703	Laboratório de Ensino de Matemática III	4	0	60
4458 10-108	Matemática Básica III	4	60	0
4459 10-109	Matemática Financeira A	4	60	0
Semestre: 5				
4165 10-407	Cálculo III	4	60	0
4463 10-207	Física Geral A	4	60	0
4481 10-708	Informática no Ensino de Matemática	2	15	15
4482 10-708	Laboratório de Ensino de Matemática IV	4	0	60
2236 72-378	Metodologia da Pesquisa	2	10	20
3119 70-218	Política Educacional e Organização da Educação Brasileira	4	45	15
Semestre: 6				
4485 10-806	Álgebra A	4	60	0
4484 10-408	Cálculo IV	4	60	0
4489 10-805	Estágio Curricular em Ensino de Matemática I	5	0	75
4488 10-208	Física Geral B	4	60	0
4498 10-707	História da Matemática A	3	30	15
4487 10-708	Seminários Temáticos em Educação Matemática	3	30	15
Semestre: 7				
4472 10-807	Álgebra B	2	30	0
4471 10-409	Cálculo V: Equações Diferenciais	4	60	0
2 -	Eletiva	2	---	---
4470 10-808	Estágio Curricular em Ensino de Matemática II	6	0	90
1838 70-156	Filosofia da Educação	2	30	0
4474 10-309	Física Geral C	4	60	0
4844 70-378	Planejamento e Gestão Educacional A	2	30	0
Semestre: 8				
369 15-128	Cálculo Numérico	4	60	0
2 -	Eletiva	2	---	---
4476 10-907	Estágio Curricular em Ensino de Matemática III	8	0	120
4475 10-112	Probabilidade e Estatística Aplicada	4	45	15
1835 70-155	Sociologia da Educação	2	30	0
5082 10-630	Trabalho de Graduação I	2	15	15
Semestre: 9				
2 -	Eletiva	2	---	---
2 -	Eletiva	2	---	---
2 -	Eletiva	2	---	---
4478 10-908	Estágio Curricular em Ensino de Matemática IV	8	0	120
4477 10-411	Introdução à Análise Matemática	4	60	0
5083 10-331	Trabalho de Graduação II	2	0	60
Eletiva				
4733 10-410	Cálculo VI: Variáveis Complexas	4	60	0

<b>Código</b>	<b>Nome da Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>C.H.T.</b>	<b>C.H.P.</b>
	<b>Eletiva</b>			
4456	10-723 Didática da Matemática	4	45	15
4732	10-413 Equações Diferenciais Parciais	4	60	0
1768	10-211 Física Experimental I	2	30	0
1769	10-212 Física Experimental II	2	30	0
4722	10-210 Física Geral D	4	60	0
4734	10-808 Geometria não Euclidiana	2	15	15
4741	10-722 História da Matemática B	2	15	15
4847	10-709 Introdução à Filosofia Matemática	2	30	0
4724	10-715 Lógica Matemática	2	30	0
4723	10-714 Modelagem Matemática no Ensino	2	15	15
4739	10-720 Pesquisa em Educação Matemática	2	15	15
3080	30-716 Programação Matemática	4	60	0
4738	10-719 Psicologia da Aprendizagem Matemática	2	30	0
220	73-400 Realidade Brasileira	4	60	0
4740	10-721 Seminários Temáticos em Educação	2	0	30
4735	10-716 Tópicos Especiais em Educação Matemática	2	15	15
4736	10-717 Tópicos Especiais em Ensino de Estatística	2	15	15
4737	10-718 Tópicos Especiais em Ensino de Física	2	30	0
7155	10-690 Tópicos Especiais em Ensino de Matemática	4	60	0

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – OFÍCIOS ENCAMINHADOS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Frederico Westphalen, 25 de junho de 2007.

Prezado(o) Coordenador(a),

Ao cumprimentá-lo(a), enviamos, em anexo, questionário referente à pesquisa Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente (Projeto de Doutorado desenvolvido junto ao PPG em Educação da UNISINOS, orientada pela professora Dra. Berenice Corsetti), sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Silvia Regina Canan, docente da URI - Campus de Frederico Westphalen.

A referida pesquisa tem como objetivo principal: Investigar quais as tensões e os limites expressos nas diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente, a fim de compreender os desdobramentos que essas tensões e limites causaram nos projetos das licenciaturas da URI.

O questionário (em anexo) é parte da pesquisa empírica que compõe os dois projetos, para os quais, o(a) estamos convidando a participar respondendo às questões propostas. Sua participação será de grande valor uma vez que nos possibilitará um olhar mais real sobre a formação de professores, num sentido macro e da formação de professores na URI, em sentido mais estrito.

Sua adesão é voluntária e o questionário é anônimo, sendo assim, sua identidade será totalmente preservada. Para fazer parte desta pesquisa, precisará, somente, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, uma que ficará consigo e outra que deverá, após assinada, ser remetida a autora da pesquisa no endereço abaixo, até o dia 31 de julho de 2007:

Profa. SILVIA REGINA CANAN - Departamento de  
Ciências Humanas - URI – Campus de Frederico  
Westphalen.

Sem mais para o momento, desde já agradecemos sua disponibilidade em contribuir com nossos estudos investigativos.

Atenciosamente,

SILVIA REGINA CANAN  
Doutoranda em Educação  
PPG em Educação da UNISINOS



Frederico Westphalen, 25 de junho de 2007.

Prezado(o) Professor(a),

Ao cumprimentá-lo(a), enviamos, em anexo, questionário referente à pesquisa Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente (Projeto de Doutorado desenvolvido junto ao PPG em Educação da UNISINOS, orientada pela professora Dra. Berenice Corsetti), sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Silvia Regina Canan, docente da URI - Campus de Frederico Westphalen.

A referida pesquisa tem como objetivo principal: Investigar quais as tensões e os limites expressos nas diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente, a fim de compreender os desdobramentos que essas tensões e limites causaram nos projetos das licenciaturas da URI.

O questionário (em anexo) é parte da pesquisa empírica que compõe os dois projetos, para os quais, o(a) estamos convidando a participar respondendo às questões propostas. Sua participação será de grande valor uma vez que nos possibilitará um olhar mais real sobre a formação de professores, num sentido macro e da formação de professores na URI, em sentido mais estrito.

Sua adesão é voluntária e o questionário é anônimo, sendo assim, sua identidade será totalmente preservada. Para fazer parte desta pesquisa, precisará, somente, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, uma que ficará consigo e outra que deverá, após assinada, ser remetida a autora da pesquisa no endereço abaixo, até o dia 31 de julho de 2007:

Profa. SILVIA REGINA CANAN - Departamento de  
Ciências Humanas - URI – Campus de Frederico  
Westphalen.

Sem mais para o momento, desde já agradecemos sua disponibilidade em contribuir com nossos estudos investigativos.

Atenciosamente,

SILVIA REGINA CANAN  
Doutoranda em Educação  
PPG em Educação da UNISINOS

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário/entrevista anônimo/a que faz parte da coleta de dados da pesquisa Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente (Projeto de Doutorado desenvolvido junto ao PPG em Educação da UNISINOS, sob a orientação da professora Dra. Berenice Corsetti), sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Profa. Silvia Regina Canan, docente da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen.

A referida pesquisa tem como objetivo principal:

- Investigar quais as tensões e os limites expressos nas diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, no que se refere ao específico e ao pedagógico na formação docente, a fim de compreender os desdobramentos que essas tensões e limites causaram nos projetos das licenciaturas da URI.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- c) sua identidade será mantida em sigilo;
- d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

**NOME COMPLETO:** \_\_\_\_\_

**ASSINATURA:** \_\_\_\_\_ **DATA:** \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES DE CURSO

CURSO QUE COORDENA: \_\_\_\_\_

A edição pelo Conselho Nacional de Educação, no ano de 2002, da Resolução CNE/CP 01 /2002 fundamentada no Parecer PRC/CNE/CP 009/2001, gerou em todo o país, intensos debates sobre qual o projeto de formação de professores deveríamos ter nas Universidades. A URI, mais precisamente no ano de 2004, realizou debates e sessões de estudo que resultaram em diretrizes para a Formação de Professores na Instituição e em novos projetos para as licenciaturas. A partir disso perguntamos:

1. Você conhece o conteúdo da Resolução 01 /CNE/CP/2002 e do PRC/CNE/CP 009/2001?
2. Como a Resolução 01 /CNE/CP/2002 e o PRC/CNE/CP 009/2001 contemplam o específico e o pedagógico na formação docente? Você considera que haja o predomínio de um sobre o outro? Por quê?
3. Você participou dos debates e sessões de estudo que resultaram nas diretrizes para a Formação de Professores na URI?
4. É possível perceber tensionamentos ocasionados por limites impostos pela formação específica e a formação pedagógica no projeto do seu curso de licenciatura?
5. Qual a função das disciplinas pedagógicas na formação de professores?
6. O que é mais importante para a formação de professores no curso em que você leciona:
7. ( ) As disciplinas específicas ( ) As disciplinas pedagógicas ( ) Ambas  
Por quê?
8. Qual a sua opinião sobre o novo currículo do Curso de Licenciatura que você coordena e que implicações você acha que este novo projeto pode causar na formação dos licenciados do curso que você leciona?
9. A Resolução CNE/CP 01/2002 e o Parecer CNE/CP 009/2001, colocam que a concepção de competência é nuclear na formação de professores. Qual o seu entendimento sobre competência? Elas são importantes no currículo do curso?

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

### **CURSO EM QUE TRABALHA:** \_\_\_\_\_

A edição pelo Conselho Nacional de Educação, no ano de 2002, da Resolução CNE/CP 01 /2002 fundamentada no Parecer PRC/CNE/CP 009/2001, gerou em todo o país, intensos debates sobre qual o projeto de formação de professores deveríamos ter nas Universidades. A URI, mais precisamente no ano de 2004, realizou debates e sessões de estudo que resultaram em diretrizes para a Formação de Professores na Instituição e em novos projetos para as licenciaturas. A partir disso perguntamos:

1. Você conhece o conteúdo da Resolução 01 /CNE/CP/2002 e do PRC/CNE/CP 009/2001?
2. Como a Resolução 01 /CNE/CP/2002 e o PRC/CNE/CP 009/2001 contemplam o específico e o pedagógico na formação docente? Você considera que haja o predomínio de um sobre o outro? Por quê?
3. Você participou dos debates e sessões de estudo que resultaram nas diretrizes para a Formação de Professores na URI?
4. É possível perceber tensionamentos ocasionados por limites impostos pela formação específica e a formação pedagógica no projeto do seu curso de licenciatura?
5. Qual a função das disciplinas pedagógicas na formação de professores?
6. O que é mais importante para a formação de professores no curso em que você leciona:
7. ( ) As disciplinas específicas ( ) As disciplinas pedagógicas ( ) Ambas Por quê?
8. Qual a sua opinião sobre o novo currículo do Curso de Licenciatura em que você leciona e que implicações você acha que este novo projeto pode causar na formação dos licenciados do curso que você leciona?
9. A Resolução CNE/CP 01/2002 e o Parecer CNE/CP 009/2001, colocam que a concepção de competência é nuclear na formação de professores. Qual o seu entendimento sobre competência? Elas são importantes no currículo do curso?