

MARLENE DRULIS OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE ENSINO
NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS**

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

São Paulo

2007

MARLENE DRULIS OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE ENSINO
NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção para o Título de Mestre em Educação, na Universidade Cidade de São Paulo - UNICID sob orientação do Prof. Dr. Potiguara Acácio Pereira.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

São Paulo

2007

COMISSÃO JULGADORA

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por este grande momento da minha vida. Tudo foi possível graças a Sua existência.

Agradeço ao Professor Potiguara pela paciência, atenção e colaboração na construção deste trabalho.

Agradeço aos docentes convidados, Professor Júlio e Professor Luís Cláudio, pela competente contribuição a este estudo.

Agradeço aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICID pela atenção e pelo carinho.

Agradeço aos velhos e novos amigos que passaram pelos caminhos da minha vida pessoal e profissional, os quais, de forma consciente ou inconsciente, vieram contribuir para este trabalho.

Finalmente, agradeço à minha família que muito me apoiou nesta trajetória: pai, mãe, esposo, filhos e irmãos que sempre se orgulharam e acreditaram em mim.

DEDICATÓRIA

Àqueles que me são o mais precioso
presente de Deus e, por meio de suas
existências, que me mantêm certa de que o
verdadeiro sentido da vida é ser e fazer feliz:

VICTOR e EDUARDO

Ao
SÉRGIO

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Descrição dos Âmbitos, Áreas e Temas do CNSFS.....	97
Quadro 2. Descrição dos Núcleos de Estudos do curso de Pedagogia EAD....	100
Quadro 3. Carga Horária do CNSFS – 2 anos – 480 dias letivos.....	115
Quadro 4. Matriz Curricular do CNSFS – Programa Especial	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA DÉCADA DE 90.....	7
1.1. Breve Histórico dos caminhos da Educação no Brasil.....	8
1.2. A Educação em foco no mundo globalizado.....	10
1.3. As inovações da LDB.....	18
1.4. O Professor: Protagonista das Reformas Educacionais.....	23
1.5. Quem vai formar o Professor?	26
1.6. Teoria e Prática na formação do Professor: Tema em debate.....	34
1.7. Novas mudanças no processo de Formação de Professores.....	38
2. CAPÍTULO II. LEGISLAÇÃO.....	40
2.1. O Corpo Legal no Processo de Formação de Professores.....	43
2.2. O Normal Superior, como Programa Especial de Formação Docente....	52
2.3. Os contornos de um novo Currículo para a Formação Docente.....	56
2.4. A Pedagogia volta ao cenário da Formação de Professores.....	66
3. CAPÍTULO III. FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORA DE SEDE DA UNIARARAS.....	77
3.1. Os Cursos de Formação de Professores da UNIARARAS.....	83
3.2. Os Recursos Materiais e Humanos de Apoio Técnico-Pedagógico.....	89
3.3. Matrizes Curriculares dos Cursos de Formação.....	94
3.4. Os materiais utilizados nos Cursos de Formação.....	101
3.5. A Avaliação nos Cursos de Formação.....	108
3.6. Carga Horária do CNSFS – Programa Especial.....	114
CONCLUSÃO.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129

RESUMO

O tema formação de professores, nos últimos tempos, tem sido alvo de discussão entre pesquisadores, acadêmicos e aqueles que se responsabilizam direta ou indiretamente pela definição das políticas públicas para o setor educacional. Todos, no entanto, parecem concordar que as reformas educacionais serão efetivadas se houver professores bem preparados. Desta forma, é de consenso a idéia de que a Educação Superior deva ser condição necessária para formação docente e a própria LDB deu abertura para adoção de novos modelos de formação neste nível de ensino. Nos últimos anos, foram tomadas algumas iniciativas rumo à otimização desta formação. Este trabalho tem o objetivo de trazer à luz da reflexão a contribuição pedagógica de um programa voltado às práticas de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil em nível superior, com vistas às atuais políticas públicas na área de formação de professores. O relato de experiência na tutoria do programa de formação, a exposição dos elementos internos das propostas pedagógicas dos cursos, aliados às concepções teóricas sobre o tema, tiveram o intuito de mostrar um modelo alternativo de formação que foi pensado para se adequar à nova concepção de Educação anunciada na LDB.

Palavras-chaves: formação de professores, políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

The subject formation of teachers, in the last period of time, has been an aim of discussion among researchers, academics and people that are responsible direct or indirect for the definition of public policy for the education sector. Everybody, by the way, agrees that the educational reform will be effective if the teachers were prepared. In this way, there is an agreement that the idea of superior education must be a condition for the formation of lectures and even the Law of Directrix and Bases (Lei de Diretrizes e Bases – LDB) opened the way for the adoption of new models of formation in this level of teaching. In the last years, some enterprises were done in the route of improve this formation. This task has the purpose of bring to the reflection lights the pedagogic contribution of a program conducted to the formation practices of teachers of primary and elementary school in undergraduate course in the standard, considering the present public politics in the area of formation of teachers. The report of the experience in the support of this formation program, the exposition of the intern elements of the pedagogic proposes of this course, with the theorist conceptions about this subject, had an intention to show an alternate model of formation that was thought to adjust in this new conception of Education announced at LDB.

Key-words: formation of teachers, public educational politics.

INTRODUÇÃO

O Brasil deu um grande salto nas últimas décadas em relação à Educação. Em termos quantitativos, houve um avanço considerável: tem quase 100% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas na escola. Agora, o grande desafio da Educação Básica é de ordem qualitativa. Então, para sustentar o esforço quantitativo e manter um maior número de crianças e adolescentes na escola, haverá de melhorar a qualidade desta.

Além de investimentos em recursos materiais, é preciso dar novo sentido ao papel do professor e rever sua formação para resolver uma contradição básica de reforma educacional brasileira: como podem os profissionais da Educação protagonizar a transformação pedagógica necessária para melhorar a Educação Básica, se eles mesmos não receberam uma educação prática e teórica de qualidade na sua formação?

Uma das grandes fragilidades do sistema educacional brasileiro está na formação do professor da Educação Básica. Para reverter tal situação, grandes passos foram dados rumo à otimização desta formação. A promulgação da LDB 9.394/96 iniciou esta caminhada e inaugurou uma nova etapa das reformas educacionais.

O tema formação de professores, nos últimos tempos, tem sido muito discutido, seja pelos pesquisadores e acadêmicos, seja por aqueles que se responsabilizam direta ou indiretamente pela definição das políticas públicas para o setor educacional. Todos, no entanto, parecem estar convencidos de que as reformas, que visam à melhoria da Educação Básica, serão efetivadas se houver professores bem preparados.

Devido à grande extensão territorial brasileira e à sua diversidade sócio-cultural e econômica, ao número crescente de crianças e jovens matriculados, à urgência de contar com profissionais qualificados da Educação, colocar em ação a

reforma do sistema educacional, principalmente no que se refere à formação de professores, configura-se num grande desafio.

E a questão que hoje em dia está posta é se a Universidade, como hoje é organizada, consegue cumprir a missão de formar um grande contingente de professores. Isto está inserido num amplo debate que se estabeleceu ao longo de décadas e que discute a forma institucional mais adequada para a realização da formação dos professores. Há, portanto, uma grande discussão em definir o local de formação mais adequado, bem como em definir novas modalidades que representem alternativas de formação em nível superior dada a urgência da situação.

É de concordância de todos a idéia de que a Educação Superior deva ser uma condição para formar os professores da Educação Básica. Após a promulgação da LDB, o Brasil, paulatinamente, tenta elevar o nível de formação de professores à graduação universitária com o argumento que justifica esta necessidade de que as questões educacionais são muito complexas para serem enfrentadas por profissionais com baixa qualificação.

As novas exigências da realidade educacional – atender uma grande demanda de formação de professores, em face de uma escola altamente expandida que busca suprir as necessidades de quantidade e qualidade – trouxeram importantes desafios que levam a constatar a necessidade de se construir um novo modelo de formação que atenda esta demanda espalhada por todo o território nacional.

Em 2001, a Lei nº. 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação, determinou que, até 2011, 70% dos professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental deverão ter formação específica no ensino superior. Para se alcançar esta meta, será necessário adotar novos modelos de formação, de forma a otimizar recursos materiais e humanos e lançar mão de tecnologias que facilitem o ensino em larga escala, sem deixar perder de vista a questão da qualidade, como preconiza o Plano Nacional de Educação.

Neste contexto, o Centro Universitário Hermínio Ometto – UNIARARAS – instituiu dois cursos de formação de professores caracterizados como fora de sede: o Curso Normal Superior Fora de Sede e o curso de Pedagogia.

O Curso Normal Superior Fora de Sede (CNSFS) faz parte de um Programa Especial de Formação de Professores da Rede Pública de Ensino e o de Pedagogia é destinado aos egressos do Ensino Médio. Forma professores de Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Oficialmente, o curso de Pedagogia recebe a denominação EAD (educação a distância), mas não se caracteriza como tal. É mesmo um curso fora de sede.

O CNSFS e o curso de Pedagogia EAD da UNIARARAS são realizados por meio de aulas presenciais de frequência diária obrigatória, ministradas no município ou região em que vivem os alunos. São cursos que utilizam diferentes tipos de mídias, produzidas especialmente para eles, dentre as quais se destacam os materiais impressos ou disponibilizados via internet, as videoaulas e a biblioteca itinerante.

Seu conteúdo curricular segue as tendências de formação profissional com ênfase na contínua reflexão sobre a prática e de acordo com as diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Cada grupo de alunos constitui uma classe ou turma que fica sob os cuidados presenciais de um tutor responsável pelas tarefas de gestão da sala de aula e também pela motivação dos alunos. Os tutores são gestores de sala de aula do CNSFS e do curso de Pedagogia EAD. Deve ter formação em nível superior, experiência em magistério na Educação Infantil e/ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental e em gestão educacional.

Regularmente, são promovidos encontros pedagógicos, junto à supervisão e coordenação do curso de Pedagogia EAD e do CNSFS da UNIARARAS com o objetivo de preparar o tutor para que o mesmo, além de contribuir para a

aprendizagem dos alunos, desenvolva também competências e habilidades necessárias para gerir sua sala de aula.

Este trabalho pretende adentrar o campo das reformas educacionais no tocante à formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil no Ensino Superior. Como vem sendo realizada a formação deste profissional no contexto de reformas e mudanças estruturais da Educação?

Para conhecer a contribuição pedagógica de um programa voltado às práticas de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil em nível superior e entender este momento histórico de transformações pedagógicas e institucionais, escolhi os cursos de formação de professores fora de sede da UNIARARAS – o curso de Pedagogia EAD e o curso Normal Superior Fora de Sede – para uma análise mais detalhada, uma vez que foram criados para suprir as demandas de formação de professores desta modalidade, tendo em vista a preocupação com as atuais políticas públicas na área de formação docente.

Fiz, de ambos os cursos, meu objeto de pesquisa. Considero o “fora de sede” modalidade que se diferencia dos padrões atuais vigentes de formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil em nível superior. Sem dúvida alguma, um “modelo” alternativo para a formação de professores de nível superior com destaque para a organização pedagógica e estrutural.

Para “provar” e “comprovar” esta minha hipótese, valho-me do procedimento metodológico Reflexão sobre a Própria Prática, uma vez que atuo como tutora em ambos os cursos. Experiência única, mas jamais, como não poderia deixar de ser, desvinculada de um contexto maior – o da cultura como um todo.

Meu objetivo, pois, é o de participar das discussões que dizem a respeito à formação dos professores, para que estes, num futuro próximo, sejam considerados e se sintam verdadeiros mestres.

A coleta de dados se deu pela Análise Documental. Meu dia-a-dia, como tutora, acabou registrado paulatina e cuidadosamente e constituiu-se também documento. Além dos meus registros e das obras escritas, vali-me, detidamente, do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, da Legislação Educacional, federal e estadual, especificamente do Estado de São Paulo, tais como Leis, Pareceres, Resoluções e Decretos. Considerei, também, textos relevantes publicados por educadores ontem e hoje.

O primeiro capítulo, intitulado “*A formação do professor no processo de reforma da Educação Básica na década de 1990*”, fez uma breve apresentação da Educação no cenário global e dos discursos produzidos pelos organismos internacionais que nortearam a Educação no mundo ocidental. Mostrou também, a reforma educacional que aconteceu no final de 1996, com a promulgação da atual LDB e as conseqüências para a formação do professor. Mudou-se radicalmente todo o processo administrativo, pedagógico e didático da Educação, o papel do professor, do aluno e da organização da escola.

As teorias de Schön, Pérez, Perrenoud permeiam todo o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de professores da Educação Básica (DCN-FP). Ao fundamentar a formação de professores nestas teorias, as DCN-FP lançaram o desafio às Instituições de Ensino Superior (IES) para elaborar seus cursos de licenciatura sob uma nova concepção de formação: a articulação da teoria e prática. E propôs, ainda, um novo local exclusivo para formação de professores, o Instituto Superior de Educação (ISE).

Este capítulo mostrou as diferentes posições que desencadearam um amplo debate: a Universidade se vê como um local privilegiado de formação e defende uma sólida formação teórica; os documentos legais insistem na articulação teoria e prática e o novo espaço de formação e consideram que os futuros professores precisam de outro tipo de formação que se diferencie do bacharelado em uma instituição específica. Como e onde se dará a formação do professor?

O objetivo do primeiro capítulo foi, portanto, observar os impactos que a LDB causou ao instituir as novas orientações curriculares para a Educação Básica e os

seus reflexos na formação de professores, bem como, conhecer as diversas opiniões sobre o espaço e o modo considerados ideais para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil no ensino superior.

O segundo capítulo, sob o título “*A legislação*”, trouxe o grande aparato legal construído ao longo dos últimos dez anos, em especial a legislação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professores da Educação Básica, cujo teor estabeleceu a nova concepção de Educação, instituída pela atual LDB. Estes documentos procuram esclarecer a importância de se dar um novo enfoque ao ensino e à aprendizagem, ou seja, partir para a inovação, esta vista, não como um modismo, um projeto partidário, mas, como algo que deve ter continuidade, independentemente, de entradas e saídas de governos.

A partir de questões dirigidas aos Conselhos de Educação, sejam eles Nacional, Estaduais ou Municipais, surgiram novos pareceres, novas resoluções que explicam e revelam o que está nas linhas e entrelinhas dos diversos artigos da LDB, principalmente aqueles que tratam dos profissionais da Educação e normatizam todo o processo de implementação da LDB.

O objetivo deste capítulo foi verificar como os sistemas educacionais se adaptaram à nova realidade instituída pela LDB no tocante à formação de professores.

No último capítulo, intitulado “Formação de Professores Fora de Sede da UNIARARAS”, analisei o Cursos de Pedagogia e o Curso Normal Superior à luz do discurso legal das Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores da Educação Básica (DCN-FP).

Por fim, as reflexões feitas durante a exposição dos capítulos, bem como, a análise documental realizada, referem-se ao meu ponto de vista pessoal a respeito do meu objeto de estudo, e pode não sê-lo, para outros pesquisadores ou outros envolvidos no próprio curso.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA DÉCADA DE 90

Neste capítulo, volto-me para os discursos produzidos sobre o enfoque dado à Educação, face às grandes mudanças ocorridas nas sociedades globalizadas do mundo ocidental, que necessitam de mão-de-obra criativa e polivalente para enfrentar os desafios de uma sociedade pós-industrial e voltada para o setor de serviços. Refiro-me às concepções teóricas produzidas no Brasil e no Exterior, aos documentos legais, bem como à exposição da recepção desses discursos no meio acadêmico brasileiro.

Antes, faço uma breve abordagem histórica, cujo objetivo foi trazer para o presente as dificuldades e os descasos com a Educação, no passado, que se refletem na contemporaneidade e se somam aos problemas atuais. Compreendo que, desta forma, será possível entender a necessidade dos novos desafios que a atual LDB impõe à Educação no mundo globalizado e prever o caminho traçado para o professor no âmbito das reformas e mudanças de paradigmas.

As pesquisas apontaram para um rompimento na formação de professores. Rompeu-se o modelo tradicional da racionalidade técnica que se fez presente durante décadas na Educação brasileira. As produções teóricas demonstraram as atuais tendências na formação de professores: a epistemologia da prática, uma nova concepção que trouxe para os cursos de formação de professores a união da teoria e a prática.

Os documentos legais tiveram por base teórica estas pesquisas. Além disso, ressurgiu outra discussão sobre qual seria o espaço considerado ideal para a formação do professor no ensino superior: o Curso Normal Superior no Instituto de Educação Superior ou a Pedagogia na Universidade.

1.1. BREVE HISTÓRICO DOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O estudo da história da Educação Básica brasileira e das políticas educacionais das diferentes épocas revelou que os problemas que enfrentamos atualmente possuem raízes históricas. Fundamentada nos autores Tanuri (1999), Marcílio (2005) e Schwartzman (2005), esta seção retrata os difíceis períodos que o povo brasileiro enfrentou devido à falta de atenção com a Educação.

A escola parecia não ter uma importância essencial. Os governantes de diferentes períodos históricos, pelos quais o Brasil passou, pouco investiram em Educação.

Por muito tempo, o país foi predominantemente rural. No Brasil-Colônia, o acesso dos colonos e seus filhos à Educação Elementar era ínfimo ou nenhum e somente uma parte da elite, que compunha a sociedade brasileira da época, era formada ou aperfeiçoada em universidades européias.

No Brasil-Império, o panorama pouco se modificou. Algumas poucas escolas funcionavam precariamente, sem o mínimo de recursos materiais e humanos. As escolas superiores aqui instaladas com a vinda da família real vieram suprir somente as necessidades da nobreza. O povo da terra quase não tinha acesso à Educação Elementar.

Fora do Brasil, as mudanças sociais – ocorridas em decorrência das grandes revoluções, industrial e política, iniciadas no século XVIII – desencadearam um período de profundas transformações em que a transmissão de cultura se viu em mudança cada vez mais rápida.

As demais nações, sob o impacto das novas condições, empreendiam esforços pela Educação Universal e criaram um sistema popular de escolas para cuidar das novas exigências da transmissão de uma cultura em mudança; o Brasil ficou com as suas escolas tradicionais para uma minoria composta por uma elite dispersa.

Essa transformação exigiu esforços de nações de antigas culturas da Europa, e que se fez com lutas e sacrifícios. Para o Brasil, cujas condições sociais eram de uma sociedade de regime patriarcal e escravocrata, nem se pensava em fazê-la, um conjunto de circunstâncias dificultava que o país tomasse consciência da nova situação.

Data e decorre daí “o retardamento do nosso desenvolvimento, o qual se evidencia exatamente a partir do momento em que a escola se faz instrumento necessário à marcha normal da sociedade moderna em rápida transformação política, econômica e tecnológica”. (TEIXEIRA, 1953, p. 4)

Somente no início do século XX, a Educação começou a ser vista como plataforma do desenvolvimento social e econômico. A década de 30 foi o período de formação de uma nova consciência educacional: divulgava-se a idéia da necessidade de expansão da escola pública, do direito de todos à Educação, da necessidade de implementação de uma política nacional de Educação.

A Constituição de 1934 registrou avanços significativos na área educacional. Foi a nossa primeira tentativa de avanço na Educação. Porém, durou pouco. O golpe de 1937 fechou o Congresso e elaborou uma segunda Constituição, que não foi feita por uma Constituinte. Sua redação tinha um caráter unitário e centralizador, com excessivo poder ao Executivo. Velhas conquistas foram suprimidas e os organismos oficiais se tornaram rígidos e autoritários.

Desde então, a Educação vem aos tropeços; passou pela promulgação de mais três Constituições e duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 4.024/1961 e LDB nº. 5.692/1971) e chegou à Constituição de 1988 (LDB nº. 9.394/1996).

Nos textos destas Constituições, a preocupação em inserir a população brasileira nas escolas era ascendente, e as ações decorrentes, como a construção de prédios escolares e outras medidas menos significativas, fizeram parte dos programas de governo de diversos governantes, em diversas épocas. Dessa forma, portanto, chegamos ao século XXI com as questões quantitativas quase resolvidas.

E a questão qualitativa é o grande desafio deste século para todos os envolvidos em Educação.

1.2. A EDUCAÇÃO EM FOCO NO MUNDO GLOBALIZADO

A Constituição de 1988 reacende, em seu cerne, as esperanças de uma Educação que consagra os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, pluralismo de idéias e concepções, gratuidade do ensino público e gestão democrática das instituições de ensino. A Educação Básica passa a ser direito público subjetivo do cidadão, ou seja,

O que está na Constituição é legislação fundante e fundamental de toda a ordem jurídica relativa à Educação existente nos Estados, nos Municípios, no Distrito Federal e no que couber ao Brasil como um todo. (CURY, 2000, p. 19)

Apesar de uma legislação educacional avançada, apesar de o pensamento pedagógico brasileiro atual ser, em geral, progressista, o Brasil é um país que tem o menor desempenho no setor. O analfabetismo, uma herança deixada pela nossa história, é um exemplo disso.

O país, cuja Educação foi objeto de descaso, terá muito que recompor, a começar pela formação de seus professores para sanar seus problemas básicos. Para isso, terá que ter um grande contingente de professores bem formados, para atender a uma demanda de alunos altamente expandida e com grandes dificuldades, fruto da ausência de políticas de inclusão ou pelo ínfimo interesse por elas ao longo dos tempos.

Para se falar de Educação no Brasil, há necessidade de se refletir sobre o atual contexto no qual se insere. Trata-se do cenário sociopolítico e econômico da nação, cujo ideário reflete e dá contornos a sua política educacional.

Nos últimos anos, as mudanças desencadeadas no mundo ganharam corpo e palavras como “nacionalização”, “globalização”, “mundialização”, bem como os

termos “redefinição do papel do Estado”, “transformações tecnológicas” fizeram parte da base desse quadro e gerou impactos nas políticas sociais, em especial, nas políticas educacionais.

As políticas neoliberais, nas décadas passadas, estiveram presentes no cenário global, no qual, tanto os países desenvolvidos quanto aqueles em desenvolvimento, em destaque os países da América Latina, fizeram-nos viver uma profunda transformação política, econômica e social.

As principais orientações neoliberais referiram-se ao questionamento do papel do Estado na sociedade e na Economia e a proposta era diminuir sua interferência sobre estes setores. Os três principais pilares da reestruturação proposta basearam-se na diminuição do papel e tamanho do Estado na sociedade (privatizações, demissões e desvio de reivindicações populares para a esfera do mercado), desregulamentação das relações trabalhistas (quebra da estabilidade, criação de contratos temporários, terceirizações, diminuição da carga tributária sobre o capital) e abertura econômica e comercial, o que possibilitou ao capital internacional o investimento direto nos países conforme seus interesses e necessidades de expansão. (NEGRÃO, *apud* CRUZ, 2003, p. 55)

Essas orientações fariam parte de um conjunto de situações novas que exigiriam novas ações e políticas que levariam à redefinição do papel do Estado: o Estado passa a ser visto como ineficiente, incapaz e provedor de serviços de baixa qualidade e aponta como alternativa o seu distanciamento ou sua saída das questões relacionadas ao mercado.

Essa condução de política econômica sugeriu, como uma das atribuições do Estado, a sua participação no desempenho de ações de caráter compensatório, e ficou, a seu cargo, a criação de fundos destinados a financiamento de programas sociais de emergência.

Esse modelo político trouxe, no entanto, alguns questionamentos, uma vez que se portou diferentemente do prescrito. Os fundos constituíram-se em um mecanismo paralelo à administração pública dos setores sociais, ou seja, enquanto alguns gastos com os setores sociais foram diminuídos, aqueles previstos para os

fundos passaram a contar com mais verbas, o que constituiu um assistencialismo sem precedentes.

Na prática, a redefinição do Estado reforçou a vulnerabilidade dos países em desenvolvimento em relação à definição de suas políticas públicas. No final dos anos 90, e início do novo milênio, emergiu um novo discurso que sugeriu a reconfiguração das proposições. Os próprios organismos internacionais as revisaram, uma vez que os países que foram objetos de ajustes estruturais propostos por tais agências vivenciaram um quadro de profunda crise financeira – o que acabou por refletir na economia mundial, dada a crescente globalização –, sem ter solucionado seus problemas sociais e a pobreza; na verdade, agravou-se face às implicações do crescente desemprego gerado pela crise.

A problemática do emprego e desemprego que emergiu desse cenário de crises e mudanças, inserido numa economia de mercado em processo de globalização, acabou por colocar em xeque os preceitos defendidos e difundidos pelos organismos internacionais.

(...) Curiosamente parte da crítica ao modelo neoliberal foi gestada dentro de instituições que conceberam e impuseram tal modelo, dentre elas, o Banco Mundial. O Consenso de Washington, sinônimo de medidas neoliberal voltadas para a reforma e estabilização das economias 'emergentes', principalmente da América Latina, estaria em crise, assim como grande parte dos países que se dispuseram a executar as tarefas que lhes foram passadas (BARONE, 1999, p. 6).

O novo ideário enfocou a inclusão de aspectos relativos ao desenvolvimento humano, à Educação, à Tecnologia e ao Meio Ambiente. Houve um discurso que buscou recuperar a importância de investimentos em políticas sociais, tendo como palavra-chave a competitividade, equidade, democracia, alternativas ao crescimento, desenvolvimento humano. Os organismos internacionais recolocaram a importância do Estado na proposição e manutenção de políticas públicas.

Diante dessa nova configuração política e social, das necessidades de mercado e de pessoas constituídas de capacidades de pensar, agir e tomar decisões, a Educação passou a ser elemento de destaque e lhe foi conferido um lugar privilegiado nos processos de reestruturação produtiva, no desenvolvimento

econômico e para a inserção de grande parte da força de trabalho no mercado, pois coube a ela definir os vínculos entre o nível e o grau de escolaridade da população e a sua capacidade de entrar e permanecer no mercado de trabalho, bem como seu desenvolvimento produtivo. Foram as novas solicitações feitas à Educação e à Escola num contexto de uma economia imersa no processo crescente de globalização.

Na esfera econômica, o fenômeno mais importante é a globalização dos mercados, ou como outros preferem denominar, a mundialização da Economia. A competitividade internacional leva a modificações nos padrões de produção e consumo. Novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho, modificando cada vez mais o perfil do trabalhador necessário para esse novo tipo de produção. Surgem novas profissões, desaparecem outras. Há uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio, etc. (LIBÂNEO, 1999, p. 15)

Nesse novo panorama, constituiu-se uma agenda de reformas que apontaria para um conjunto articulado de novas proposições elaboradas pelos organismos internacionais – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, (BIRD – Banco Mundial), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNESCO) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNICEF).

Barone (1999, pp. 8-11) nos auxilia a compreender as proposições de cada um dos organismos internacionais:

1. A proposta do Banco Mundial para a Educação baseou-se na geração de capital humano para o novo desenvolvimento, por meio de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade, de forma a concentrar, na Educação Básica, a aquisição do conhecimento, das habilidades e das atitudes essenciais para fazer funcioná-la de maneira efetiva na sociedade. O Banco Mundial traçou sua proposta educacional voltada aos interesses e necessidades do mercado de trabalho; daí a ênfase no ensino fundamental como fator relevante de

retorno para o crescimento econômico do país, para melhoria da qualidade de vida e para a redução da pobreza. Apontou também que a demanda de Educação no contexto de Economia globalizada deve ser a formação que possibilite ao trabalhador o desenvolvimento da capacidade de aprender, para que este possa se adequar com facilidade às aceleradas transformações do mundo do trabalho.

2. O CEPAL apresentou a Educação como mecanismo essencial e prioritário para assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade. Apostou não só na difusão de um padrão de competitividade, como também no domínio de um conjunto de conhecimento e destrezas, transmitidos pela escola, necessários para a participação na vida pública e também para o aumento da produtividade. O desafio primordial, no entender dos técnicos, seria conciliar modernidade e cidadania enquanto inserção da grande massa da população excluída. Destacou também para a necessidade de se firmar um compromisso da sociedade civil com a Educação.
3. O UNICEF reforçou a fundamentalidade da Educação Básica e sua proposta está voltada para a idéia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, como a leitura e a escrita, o cálculo, a solução de problemas, dentre outras, que possibilitariam aos seres humanos a sobrevivência, o desenvolvimento pleno de suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, melhorar a qualidade de sua vida e continuar aprendendo e conduzir, portanto, ao desenvolvimento humano.
4. A UNESCO enfatizou a necessidade de que as políticas educativas promovessem a inclusão dos excluídos, não mais como medida compensatória, mas como uma obrigação social, de forma a introduzir modificações no sistema educativo comum que permitiriam ajustar o ensino às diferenças individuais, sociais e culturais. Ao mesmo tempo, destacou a importância de fortalecer a função do Estado para assegurar a igualdade de oportunidades.

A Educação, portanto, ganhou um novo status. Passou a ser pauta de reuniões das grandes instituições internacionais e, conseqüentemente, de governos que constituíram suas políticas para fortalecer um compromisso mundial de implantação de políticas públicas de reformas nos sistemas educacionais, de modo a garantir a democratização do ensino, a oferta de uma Educação de qualidade e o direito à cidadania.

Com relação à cidadania, a Educação passou a ser considerada como o caminho para a sua promoção, cujo desafio foi tornar a Educação um veículo de diminuição de disparidades de acesso aos recursos materiais e cognitivos entre a população dos países que compõem o complexo processo de globalização.

No mundo do trabalho, inserido num cenário visto agora como produtivo, uma força de trabalho qualificada e apta para aprender a aprender novas qualificações são exigências cada vez mais presentes. Com as transformações nas demandas de trabalho, do perfil do emprego, busca-se agora um trabalhador conectado ao processo de mudança que vai além da simples execução de tarefas.

Uma empresa de qualidade, atualmente, exige de seus funcionários autonomia intelectual, capacidade de pensar, de ser cidadão. A qualidade do trabalhador não se mede mais pela resposta a estímulos momentâneos e conjunturais, mas pela capacidade de tomar decisões. O trabalhador deve ser, hoje, polivalente? Sim. Mas não como generalista. Ele deve ser polivalente no sentido que possui uma boa base de cultura geral que lhe permite compreender o sentido do que está fazendo. E isto pode ser oferecido por todas as escolas. (GADOTTI, 2000, p. 228)

O papel estratégico da Educação será, pois, de promover o desenvolvimento de novas aptidões requeridas do trabalhador que envolve mais o cumprimento de funções cerebrais, tais como, o raciocínio lógico, resolução de problemas, domínio da leitura e da escrita e disposição para aprender. É requerido também, um novo modelo de atitudes, que envolvem cooperação, autonomia, comunicação, dentre outros.

Desta forma, o conhecimento, como fator de produção, gerou um novo perfil do trabalhador e do cidadão e passou a ser palavra de ordem no mundo produtivo e

globalizado. O conhecimento ganhou papel de destaque, à medida que as chamadas tecnologias de informação e comunicação foram elementos coadjuvantes na revolução pós-industrial que marca a atual época. As tecnologias invadiram os mais diversos setores da sociedade e, pode se dizer, são as grandes responsáveis pela aceleração da criação e divulgação de novas formas de produzir e distribuir bens. Dessa forma, impeliu o mercado de trabalho para uma nova tendência concentrada na valorização da competência do trabalhador.

A manifestação desse fenômeno adquiriu novo formato, dado o seu alcance em escala mundial e velocidade. Constituiu-se fenômeno desencadeado em âmbito mundial ao longo das últimas décadas e ganhou corpo nos anos 90 em diversos países.

No Brasil, em especial, o primeiro passo dado em busca do cumprimento das proposições dos organismos internacionais, depois da promulgação da Constituição Federal, ocorreu com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, seguido da publicação dos documentos oficiais que traçaram os Parâmetros e as Diretrizes da Educação no país.

Tais proposições tiveram como eixo a Educação Básica, considerada central para a inserção dos países em desenvolvimento no cenário global. O investimento em Educação poderia contribuir para satisfazer às solicitações de trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis, com capacidade de aprender novas habilidades, de forma a reiterar a estreita relação entre Educação e desenvolvimento econômico.

Uma sociedade em ritmo acelerado, preocupada com o acúmulo de capital gerado pela globalização crescente, priorizou um trabalhador que, por meio da Educação, se tornou capaz de construir uma visão da totalidade, dominar conhecimentos e desenvolver competências necessárias às suas áreas específicas. Porém, o novo status da Educação também pode se constituir *“num processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo de civilizatório (...), numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora”* (PIMENTA, 1999, p. 23)

A Educação, traduzida na nova concepção que se desponta, acontece em diferentes espaços – trabalho, escola, família, igrejas, dentre outros. Seja qual for o espaço, o conhecimento ganhou novo significado. E não se pode restringir a um grupo seletivo de uma sociedade. A Educação deve ser estendida a todos, de modo que cada indivíduo seja apto em tornar o saber produtivo e de converter o produto da aprendizagem em ação, numa dimensão social importante na medida em que for compartilhada com outros indivíduos.

Na Educação Escolar, Pimenta (1999, p. 26), assevera que esta, enquanto instituição social, cumpre uma função que lhe é específica: a socialização do saber historicamente acumulado. Para a autora, a escola

instrumentaliza os alunos para participarem nas lutas mais amplas pela necessária transformação da sociedade brasileira injusta, que distribui de maneira desigual a riqueza social construída pelos seres humanos. Reconhecendo-se que a escola tem sido privilégio das camadas sociais dominantes (minorias), torna-se necessário colocá-la ao acesso das camadas sociais dominadas (maioria). Para isso, a escola precisa traduzir o saber historicamente acumulado em conteúdos escolares a serem ensinados, de modo que os alunos pobres aprendam e deles se apossam por condição do exercício de sua cidadania no processo de transformação da sociedade. A Educação escolar tem, pois, uma finalidade sócio-política.

A formação de uma sociedade educativa, portanto, no exercício da cidadania, exigirá a constante mobilização de saberes que garantam a participação do cidadão junto às constantes mudanças que se ajustam com o fenômeno da globalização. Tudo leva a crer que será a Educação Escolar o berço onde se pretenderá desenvolver os sujeitos para que possam transformar o seu meio e buscar uma qualidade de vida ascendente.

Por fim, reforça-se a idéia da reforma educacional em curso e sua relação intrínseca com a área econômica. Trouxe a clareza do estabelecimento de ligações entre o contexto socioprodutivo e político e as políticas educacionais que foram implantadas nos últimos anos no Brasil. E também sobre o potencial que há na Educação, em seus diferentes níveis, como a melhor forma de ascensão social da

população mais pobre. Chega-se, portanto, à conclusão de que se colocou, sob os cuidados da Educação, uma grande responsabilidade social.

1.3. AS INOVAÇÕES DA LDB

Não muito diferente de outros países em desenvolvimento, o Brasil encaminhou sua política educacional à luz dos pressupostos difundidos pelos diferentes organismos internacionais. Estes estiveram presentes na agenda educacional brasileira e se materializaram na política educativa, desenhada para o mundo globalizado, que teve como protagonista das transformações políticas e pedagógicas no âmbito da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996.

A LDB de 1996 marcou uma etapa de reformas educacionais que teve início com a promulgação da Constituição Federal em 1988, cujos princípios e fins foram retomados literalmente no texto da LDB. A sua essência consiste em três eixos importantes: a flexibilidade, a autonomia e a avaliação. Estes elementos se constituíram em condições propícias para uma reforma educacional ampla e menos vulnerável à instabilidade política, pois, uma vez implantada, não poderá ser interrompida ou negligenciada por questões políticas, em especial, as partidárias.

A reordenação do sistema educacional na esfera nacional compreendeu a construção e implantação de metas e padrões nacionais para a Educação, ao lado de diretrizes e parâmetros curriculares, de forma a atender às necessidades e exigências nacionais e regionais. A Lei mobilizou Estados e Municípios para adequarem seus sistemas, de forma a regular as responsabilidades dos diferentes órgãos e instituições oficiais existentes para desenhar políticas, conceber programas e estabelecer planos e metas de acordo com as atuais demandas da sociedade.

A Educação escolar passou a vincular-se ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Visou o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Despontou, então, uma

nova concepção educativa voltada à formação integral da pessoa que mudou decisivamente os rumos da Educação Nacional.

As mudanças afetaram as práticas nas salas de aula empreendidas pelos professores, mudaram a forma de administrar e gerir a escola e alteraram as relações entre aqueles que estão envolvidos direta e indiretamente com a Educação.

Este contexto trouxe um novo olhar para a Educação, que passou a ter um papel bem mais amplo e complexo do que teve até o momento. Os olhares se voltaram particularmente aos modelos escolares tradicionais e à viabilidade do modelo tradicional de formação baseado na racionalidade técnica (GÓMEZ, 1995, p.96), cuja aplicação baseava-se na idéia de que *“a atividade profissional do professor é, sobretudo, instrumental dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”*.

Os novos desafios trazidos pela universalização do ensino obrigatório e, na sua esfera, a inclusão das camadas mais pobres da população, puseram em questão os conhecimentos produzidos a respeito das situações de ensino fundamentadas na racionalidade técnica, os processos de formação de professores e alunos, assim como o desempenho docente e a eficácia de suas instituições formadoras.

A literatura produzida nas últimas décadas mostrou o questionamento deste modelo de formação que não mais se adequava às demandas da sociedade globalizada. Mão-de-obra mais criativa e polivalente tornou-se necessária para enfrentar os desafios de uma sociedade pós-industrial, absorvida pelas novas tecnologias de informação e comunicação, e voltada ao setor de serviços.

Discussões a respeito do esgotamento do modelo tradicional de formação de professores foram estendidas aos países em desenvolvimento da América Latina por meio de conferências, seminários, congressos e acordos internacionais que ajudaram a disseminar um modelo de formação de professores baseado em uma nova concepção: a epistemologia da prática.

A epistemologia da prática é uma proposta que se caracteriza por uma contraposição à visão do professor como simples reprodutor e transmissor de conhecimentos. Pressupõe considerar as experiências pessoais e profissionais dos professores, aliadas a teorias científicas, de forma a torná-los capazes de gerir o seu processo formativo por meio da reflexão sobre a sua própria ação e de buscar respostas aos desafios da profissão, que não podem ser resolvidos simplesmente pela prática desarticulada da aplicação de teorias e técnicas ou vice-versa.

Schön (1995) foi um dos primeiros autores a desenvolver o paradigma do profissional reflexivo-investigativo. Esta abordagem foi revisitada e ampliada por diversos estudiosos do tema formação de professores, tais como: Nóvoa, Gómez, Zeichner (1995) e Perrenoud (1999).

A formação docente é vista, portanto, segundo o modelo reflexivo e artístico, e tem por base, a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta. Entende-se que o docente constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática, isto é, reage de maneira pessoal à influência de agentes externos, e processual, de modo a incorporar e transcender o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 15)

Em outras palavras, o professor, como profissional reflexivo, prepara-se para examinar, com criticidade, sua prática e o contexto em que trabalha, para que possa lidar com as situações concretas do cotidiano escolar com autonomia e criatividade.

Brasil baseou suas reformas educacionais nesta nova concepção e introduziu os novos paradigmas curriculares e pedagógicos em consonância com as reformas educacionais que se processavam em todo o mundo ocidental. Inaugurou uma nova fase de reformas que mudou radicalmente a Educação Brasileira com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Desta forma, possibilitou-se a definição de orientações curriculares que deram início a processos em direção à melhoria qualitativa.

Esta definição de orientações curriculares fez parte de um conjunto de reformas que deu início à articulação entre o sistema normativo e pedagógico.

Houve uma grande mobilização dos órgãos educacionais no sentido de empreender esforços para a regulamentação e implementação do novo paradigma curricular anunciado pela LDB.

No âmbito do Conselho Nacional de Educação, estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para a Formação de Professores. De caráter normativo, as diretrizes são documentos genéricos e focalizaram as competências que se quer desenvolver nos sujeitos em formação. No âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaborou-se um currículo nacional – os PCNs e os RCNs – cujos princípios têm caráter de recomendação a todos os sistemas e escolas.

Essa fase de reformas influenciou radicalmente o sistema de ensino: mudou o currículo da Educação Básica (RCNs e PCNs), que alterou o conteúdo e o desenho da formação de seus formadores. Exige-se um novo perfil docente (DCNs); as novas exigências levaram a modificar a estrutura das instituições de formação. “*Dessa forma, a atual LDB tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender, ou seja, uma mudança nos processos pedagógicos e didáticos, no papel dos professores e alunos e na organização da escola*” (MELLO, 2004, p. 74).

No modelo de formação anterior, o eixo consistia na *liberdade de ensino*. No novo modelo trazido pela LDB, o eixo deslocou para o *direito de aprender*. Em outras palavras, antes, o enfoque incidia no ensino, na formulação do currículo e indicava o que se queria ensinar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, etc. O que o novo modelo de formação propõe é que o currículo indique aquilo que o aluno precisa aprender.

A organização da escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; os professores são e continuarão a ser, professores de disciplinas, não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de “competências”. No entanto, urge uma organização do trabalho escolar que reconfigure seus espaços e seus tempos, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento que se busca, da formação pessoal como constituição de um amplo espectro de competências e, sobretudo, do papel dos professores em um cenário onde as idéias de conhecimento e de valor encontram-se definitivamente imbricadas (MACHADO, 2002, p. 139).

Os PCNs garantiram as disciplinas e as mudanças curriculares concentraram-se na efetivação da aprendizagem. *“O que se quer é que o aluno aprenda a usar o aprendido na escola em sua vida presente e na sua vida futura”* (MELLO, 2004, p. 56), ou seja, o desejável é que o aluno constitua competências por meio dos conteúdos curriculares aprendidos.

Os artigos 32, 35 e 36 da LDB 9.394/1996, que tratam do Ensino Fundamental e Médio, destacam o desenvolvimento da capacidade de aprender, aquisição de conhecimentos e habilidades, formação de atitudes e valores, compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, dentre outros. Mello (2004, p. 36) entende que, nas linhas dos artigos citados, ficou descartada a aquisição de conhecimento enciclopédico que levam à erudição e não preparam para a vida. Para a autora, *“educar para a vida significa contextualizar, relacionar teoria e prática, mostrando ao aluno que aquele conteúdo tem a ver com a vida dele, porque é importante e como aplicá-lo em uma situação real”*. (2004, p. 36)

Entende-se, desta forma, que contextualizar é uma estratégia fundamental para a construção de significações e ajuda os alunos a atribuir sentido ao conhecimento. Quanto mais próximos estiverem do conhecimento escolar e dos contextos presentes na vida pessoal do aluno no mundo em que está inserido, mais o conhecimento terá significado.

O professor, portanto, para contextualizar, precisará saber fazer recortes em sua área de especialidade, selecionar os conhecimentos mais relevantes, relacioná-los com as outras áreas, dominar estratégias de ensino eficazes para organizar situações de aprendizagem. E isto denota que o professor não deve prescindir do domínio em extensão e profundidade dos conteúdos curriculares previstos para a Educação Básica.

1.4. O PROFESSOR: PROTAGONISTA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Percebe-se que, neste contexto de profundas mudanças, o professor passou a ser visto como elemento essencial na reconstrução pedagógica do processo do ensinar e do aprender. Isto tem traduzido uma inquietação básica a respeito do papel que os docentes devem exercer no atual cenário, o que representa uma maneira de evidenciar a sua relevância no desempenho educacional para o desenvolvimento econômico e a prática da cidadania que, na atual circunstância, parece depender da atuação deste profissional.

A responsabilidade do professor aumentou tanto quanto da escola. Espera-se, portanto, que o professor, além do domínio do conteúdo que ensina e das estratégias pautadas no ato pedagógico, saiba conduzir uma aula como facilitador e mediador da aprendizagem dos alunos.

Como condutor do processo de um ensino direcionado ao desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de relacionar os saberes escolares com a vida prática, o professor está preparado para a nova situação? A sua formação dá conta dos desafios que enfrenta ou irá enfrentar? É pouco provável.

A LDB, no seu capítulo que trata dos Profissionais da Educação, traz os princípios para a nova configuração do processo de formação docente. No seu cerne, a formação está pautada no desenvolvimento de competências que se estende aos outros documentos oficiais – os PCNs, os RCNs e as DCNs. O conceito de competências é definido por Perrenoud (2002, p. 07), *“como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”*, ou seja, seria a mobilização de saberes teóricos e da experiência em diferentes situações, a fim de enfrentá-las, de forma a apoiar-se nos saberes adquiridos para resolvê-las.

Entende-se que, trazida para o processo de formação de professores, a perspectiva da competência permite realizar a formação prática sem prender-se ao tecnicismo. Dessa forma, faz com que o professor aprenda a criar e recriar sua prática e apropriar-se de teorias e métodos, técnicas e recursos didáticos.

Uma característica do trabalho com o desenvolvimento de competências é o fato de que elas, as competências, só poderão ser constituídas em situação, ou seja, competência não se aprende apenas pelo saber, mas requer saber fazer. Aprende-se fazendo na situação, que requer esse fazer determinado. Esse princípio é crucial na Educação: se quisermos desenvolver competências em nossos alunos, teremos de ir além do ensino para memorização de conceitos abstratos e fora de contexto. É preciso que eles aprendam também como, quando e para que sirva o conhecimento, bem como o momento de aplicá-lo. (MELLO, 2004, p. 56)

É possível afirmar que as escolas ainda se organizam, em seus diversos níveis, em torno da idéia de um currículo formado por disciplinas somente. A importância do ensino e da aprendizagem se volta para os conteúdos de cada uma em si mesma. Machado (2002, p. 152-3) observa que, a escola assim organizada, mesmo com todas as atenções escolares voltadas explicitamente para ela – a disciplina –, os conteúdos não se constituem em significados e que o tempo apaga da memória. Para o autor, um ensino articulado com o sentido de cada uma das disciplinas o que permanece

são as competências pessoais desenvolvidas tacitamente por meio das disciplinas. (...) Em múltiplos sentidos, sem disciplina, nenhuma competência pessoal pode ser desenvolvida. (...). Vários conteúdos disciplinares podem servir ao desenvolvimento de cada competência; e as competências é que importam, não os conteúdos/ instrumentos.

Se é assim entendida, formar com vistas ao desenvolvimento de competências não pode levar à negação ao conhecimento. A apropriação de conhecimentos é, pois, necessária e desenvolver competências é utilizar, integrar e mobilizar tais conhecimentos. A apropriação de numerosos conhecimentos não garante sua mobilização em situações de ação. Acredita-se que a construção de competências é, pois, inseparável da mobilização de conhecimento em tempo real e a serviço de uma ação eficaz.

(...) a formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo, a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e

circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente. (MACHADO, 2002, p. 151)

Dessa forma, os autores citados trazem a compreensão de que trabalhar a competência na formação é aliar teoria à prática. Para o professor, o domínio teórico do conhecimento é essencial, mas não suficiente. Faz-se necessário mobilizar esse conhecimento em situações concretas qualquer que seja a natureza. “*A produção de conhecimento pedagógico exige construir um discurso sobre a prática, sistematizar e comunicar saberes construídos para poder compartilhá-los*” (BRASIL, 1999, p. 62), ou seja, realizar a transposição didática: fazer do objeto de conhecimento, objeto de ensino e, conseqüentemente, objeto de aprendizagem.

Entende-se que o professor precisará vivenciar isto no seu curso de formação, para que, no âmbito de sua atuação, possa vir a contribuir com que seus alunos construam significados a serviço de sua inteligência ou de seus projetos de vida. Mas não qualquer curso de formação, mas um curso que faça parte de um projeto pedagógico que respeite as peculiaridades profissionais do professor.

Teóricos de diversas linhas traduzem o conceito *formação* em diferentes explicações, como o americano Schön que conceituou o professor reflexivo e o suíço Perrenoud que abordou o desenvolvimento das competências docentes, abordados neste estudo. No Brasil, há também teorias que trazem importantes reflexões e contribuem para a discussão a respeito do tema formação de professores. Uma delas é o trabalho da professora Ecleide Furlanetto.

A palavra formação, segundo as observações de Furlanetto (2004, p. 25), traz na sua base dois conceitos: fôrma e forma. Trazidos para a formação de professores, estes conceitos assumem uma perspectiva interessante. O primeiro remete a idéia de enformar, moldar, ou seja, não leva em conta a pessoa e o saber do professor. O segundo resgata o movimento de formação que permite ao professor buscar os seus próprios contornos.

A autora ressalta a impossibilidade de se construir um único modelo de formação para os professores. Estes parecem seguir um eixo próprio de formação no qual se incluem experiências e vivências decorrentes de escolhas pessoais. Há

um *professor interno* que se constitui numa base da qual emana suas ações pedagógicas que representam seus aprendizados teóricos bem como suas experiências culturais vividas a partir do lugar de quem aprende.

Este professor interno, ambíguo e complexo, remete ao conceito de *matriz pedagógica* (FURLANETTO, 2004, p. 26). As matrizes pedagógicas podem ser consideradas em espaços onde a prática dos professores é gestada. Conteúdos do mundo interno se encontram com os do mundo externo e são por eles fecundados, originando o novo. Apresentam-se como arquivos existenciais que contém imagens, conteúdos coletivos e pessoais que são acessados quando o professor se exerce nos espaços pedagógicos.

A matriz, além de configurar-se como local de fecundação e gestação, também se apresenta como possibilidade de retorno em busca da regeneração e da transformação. Em outras palavras, o sujeito em formação – o professor – ganha, deste modo, os seus próprios contornos.

1.5. QUEM VAI FORMAR O PROFESSOR?

Desde muito tempo, na Educação Básica e no Ensino Superior, o aprendizado dos saberes teóricos tem espaço desproporcionalmente maior que o aprendizado prático. Este último sempre ocupou um lugar periférico na formação e, em tempos de mudanças, tornou-se um obstáculo na reorganização dos cursos de formação, principalmente de professores. Acredita-se que uma formação de alto nível é aquela que se concentra numa formação teórica.

Ao serem formados desta maneira, ou seja, ênfase na teoria e ausência da prática, acredita-se que os professores não modificam sua atuação junto aos alunos. Apenas reproduzem conhecimentos obtidos, sem refletir sobre esta ação, o que os torna um profissional sem domínio de sua prática e autonomia para tomar decisões. E sem refletir, o professor é um mero expositor de conhecimentos que enfatiza “o *que ensinar, quando muito como ensinar em detrimento do para que ensinar. Uma*

verdadeira construção de competência profissional, portanto, exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática". (BRASIL, 1999, p. 63)

O tema formação de professores tem sido muito discutido nos últimos tempos, seja pelos pesquisadores e acadêmicos, seja por aqueles que se responsabilizam direta e indiretamente pela definição das políticas públicas para o setor educacional. Porém, todos estão convencidos de que elevar o nível de formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil à graduação universitária é urgente e necessária. Mello (2004, p. 115), acrescenta que o que justifica esta necessidade é a de que *"as demandas educacionais são muito complexas para serem enfrentadas por profissionais com uma qualificação deficitária"*.

A idéia de que a Educação Superior deve ser requisito para formar professores já se estabeleceu. São poucos os países que ainda têm formação de professores em nível médio. A tendência é, em praticamente todo o mundo ocidental, a de eliminar as escolas normais em nível médio e elevar à graduação o nível de formação de todos os docentes.

No Brasil, devido à sua grande extensão territorial, ao número crescente de crianças e jovens matriculados, à urgência de contar com profissionais competentes, colocar em ação a reforma do sistema educacional, particularmente no tocante à formação do professor, tem sido um grande desafio.

A LDB prevê, no seu artigo 87, que, até o término da década da Educação, iniciada na sua promulgação, todos os professores deverão ter nível universitário para exercer a profissão. A Lei nº. 10.172/01, que instituiu o Plano Nacional de Educação, determinou que, até 2011, 70% dos professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental deverão ter formação específica no Ensino Superior.

E a questão é se a Universidade, como hoje é instituída, conseguirá dar conta desse enorme contingente de professores sem formação específica, seja ela inicial ou continuada; ou ainda, se cabe à Universidade formar o professor, uma vez que essa nunca foi a sua prioridade, como denuncia Mello:

As grandes universidades públicas federais e estaduais, nas quais o custo/aluno é alto, dedicaram-se muito mais proporcionalmente às carreiras superiores “nobres” como a Medicina, a Engenharia, o Direito e a Arquitetura. Entre essas carreiras, nunca se incluiu a formação de professores para a educação da maioria. Por esta razão, há várias décadas, os futuros professores, geralmente originários das camadas médias e médias baixas, ou arcam com os custos de sua própria formação profissional no setor privado ou recorrem ao ensino superior estadual, quase sempre de custo e qualidade inferiores ao federal ou aos estaduais “nobres”. (2001, p. 29)

Estas questões estão inseridas num amplo debate que se estabeleceu ao longo de muito tempo e que trouxe à discussão a forma mais adequada para a realização da formação de professores: se em institutos especializados, em escolas superiores ou em Universidades; algumas dúvidas foram suscitadas devido aos artigos da LDB que ainda estavam em processo de regulamentação.

Há concordância da necessidade de elevar o teor acadêmico dos cursos de preparação de professores e oferecer uma formação sólida, mas integrar a formação teórica e científica e a formação prática docente tornou-se objeto de discussão, uma vez que as instituições de formação enfrentavam o desafio de alcançar esse objetivo.

Mello (2004, p. 115) observa que, existem debates históricos a esse respeito que, em algumas ocasiões, têm levado a posições irreduzíveis. A autora apresenta três argumentos, que devem ser considerados quando se trata do papel da Universidade na formação de professores.

Exponho abaixo os seus argumentos que, para melhor elucidá-los, apresento de forma sintetizada nas seguintes palavras: a) *a Universidade não pode formar o professor*, b) *a Universidade deve formar o professor*, e c) *a Universidade pode formar o professor, mas com ajuda de parceiros* (solução mista).

Em relação ao primeiro argumento – *a Universidade não pode formar os professores* – a autora entende que há aqueles que defendem a idéia de que a Universidade que se dedica ao ensino e à pesquisa não cabe tal encargo, e que a

formação de professores, entendida como elemento vital para todo o sistema público, tem de ser realizada em instituições especializadas de nível superior, sintonizadas com as demandas da realidade escolar e educacional.

Argumentam que a formação acadêmica, apesar de extremamente relevante, não é suficiente para a formação profissional. Para eles, os cursos de formação devem alimentar-se das pesquisas realizadas nas Universidades, porém devem ocorrer em um local com vocação para a preparação dos professores.

Além do desconhecimento e do despreparo para lidar com as questões da prática, apontam a negligência das grandes instituições universitárias para com a formação do professor em benefício da formação do acadêmico pesquisador. Acreditam que é preciso criar novas modalidades de formação que representem alternativas de formação em nível superior, mas não restrita à Universidade.

Em relação ao segundo argumento – *a Universidade deve formar o professor* – a autora cita que há aqueles que defendem a participação ativa e até mesmo exclusiva da universidade do processo de formação de professores.

Argumentam que essa instituição, por sua própria natureza, explicitada em seus objetivos e suas funções, tem um papel de destaque a desempenhar nas respostas às demandas educacionais colocadas pela sociedade. Para eles, a Universidade tem o compromisso de elaborar uma proposta efetiva para a formação do professor da escola básica, de maneira a atender as novas exigências colocadas pela sociedade atual.

Os que defendem essa posição advogam que os conhecimentos decorrentes de uma sólida formação acadêmica e o espírito crítico desenvolvido no âmbito universitário são suficientes para preparar o professor a fim de enfrentar os diferentes desafios do cotidiano pedagógico. Fazem severas críticas aos modelos de formação isoladas na universidade e chamam a atenção para o risco de essas instituições oferecerem uma formação precária, superficial e desatualizada em termos de descobertas científicas mais recentes e da fundamentação teórica geral.

Por fim, no último argumento posto pela autora – *a Universidade pode formar o professor, mas em parceria com os sistemas de ensino e outras instituições* – há aqueles que defendem a participação da Universidade, mas reconhecem que ela não é capaz de dar conta sozinha de toda a formação, especialmente no que se refere à dimensão prática. Acreditam que, se a Universidade estiver seriamente empenhada na tarefa de formar bons profissionais, ela pode, em parceria com outras instituições e com as escolas do sistema de ensino, prestar um grande serviço à construção da democracia.

Postulam que, quando a formação está totalmente fora da Universidade, sob a responsabilidade das ações governamentais, ela pode ficar muito mais vulnerável às discontinuidades administrativas. Ainda que, se as Universidades conseguirem aproximar-se do sistema público e articular-se a ele, elas podem contribuir para a necessária vinculação entre os aspectos teóricos e práticos, já que as salas de aula e as escolas podem funcionar como um laboratório para a realização de pesquisas e novos aprendizados, trazer descobertas e conhecimentos fecundos para alimentar a atuação prática e o campo das investigações.

São argumentos que trazem elementos importantes para a formação de professores que é de extrema complexidade. Uma discussão veio à tona por conta das determinações da LDB que cria novos dispositivos de formação de professores, cuja implantação não teve uma boa recepção.

Cada argumento apresenta suas convicções, mas a discussão mais acirrada sobre o tema fica por conta de seus defensores. De um lado, o movimento dos educadores, ferrenhos defensores da formação de professores na Universidade, que têm como sua representante mais significativa a ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores –, uma entidade nacional voltada especificamente para o debate dos problemas de formação de professores, que critica qualquer outro modelo de formação profissional de professores, em particular, os da Educação Básica. Do outro lado, o poder político dominante, que defende para a formação inicial, o primeiro argumento – *a Universidade não pode formar o professor*. Há a necessidade de se criar institutos com vocação para tal função – e para a formação

continuada, principalmente, o terceiro argumento – *a Universidade pode formar o professor, mas em parceria com os sistemas de ensino.*

Cada qual defende seus pontos de vista com os instrumentos de que dispõem: os primeiros, por meio da literatura, congressos, seminários e afins; os últimos por meio de leis, decretos, resoluções e pareceres.

Quando a atual LDB abriu margem para outras formas e locais de formação de professores especificados nos seus artigos 62, 63 e 64 – a criação do Instituto Superior de Educação (ISE) e do Curso Normal Superior (CNS) – os estudos da ANFOPE, realizados no final dos anos 90, delinearam uma expectativa sombria em relação à criação do ISE: rebaixamento do nível de formação geral dos cursos, valorização exagerada na aquisição de competências técnicas e empobrecimento da visão sócio-histórica dos problemas educacionais brasileiros.

No que tange às concepções de formação, assistimos ao retorno da concepção tecnicista do educador (neotecnicismo), tal como anunciado por Freitas (1992), com ênfase nos aspectos pragmatistas da formação. A opção por esse modelo de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional, retirando das faculdades/centros de educação a experiência construída historicamente de formação de professores e de produção de conhecimento na área educacional, sobre a escola, o ensino e o trabalho pedagógico em suas múltiplas dimensões. (FREITAS, 1999, p. 11)

Para a entidade, o MEC, por meio de suas ações e principalmente no destaque dado ao ensino e aprendizagem por desenvolvimento por competências, enfatizou o retorno ao pragmatismo e tecnicismo aplicados à Educação, na tentativa de buscar a formação superior na Educação Básica. Assevera que acarretou o empobrecimento do currículo do curso superior, o qual, na visão da entidade, necessita de um horizonte mais amplo voltado à área da Educação como campo de estudos.

As duras críticas feitas ao ISE também foram rebatidas pelo poder público dominante da época. Na ocasião, o governo se defendeu das críticas com o

argumento de que o poder público assumiria um papel de liderança, de coordenação e implantação do ISE e do CNS e buscaria alternativas de formação de professores, de forma a estimular o sistema de ensino em busca de soluções mais rápidas e menos onerosas. O governo federal apoiaria o CNS à distância com materiais gráficos e tecnologias, enquanto os sistemas estaduais e municipais implementariam as propostas dos cursos à distância e do ISE nas suas jurisdições.

Os embates continuaram quando o Decreto nº. 3.276/99 anunciou que a formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental deveria se dar *exclusivamente* no CNS. Depois de muitas discussões, o Decreto nº 3.554/00 veio para alterar esse ponto de discussão, e amenizou o seu impacto: a formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental deveria se dar *preferencialmente* no CNS. Esse assunto trouxe, mais uma vez, às pautas de discussão, a questão da identidade do curso de Pedagogia, o que fez reacender os debates em torno do assunto.

Do lado da Universidade, os professores e pesquisadores queriam respostas para a questão: se a Universidade não está cumprindo seu papel institucional tão bem como deveria, segundo as autoridades constituídas, qual seria a fórmula mais adequada para melhorar a formação de professores?

Na visão dos políticos do governo, a Universidade foi avaliada como uma instituição cara para a formação de professores. Segundo eles, os cursos de bacharelado e as atividades de pesquisa sempre foram prioridades nessa instituição, enquanto as licenciaturas eram consideradas menos importantes no seu âmbito. No final da década de 80, Menezes já apontava os problemas na formação do licenciado ao afirmar que:

O licenciado é concebido pela Universidade como um “meio-bacharel” com tinturas de Pedagogia. A aversão ao saber prático que predomina nas unidades universitárias dedicadas às Ciências, inviabiliza a formação do professor para o Ensino Médio e o reduz a um subproduto da formação de pesquisadores. (1987, p. 120)

Menezes (1987, p. 119), trouxe ainda à reflexão uma questão importante em relação ao papel da Universidade na formação de professores. O autor ressalta que,

antes de especificar o como a Universidade deveria formar o professor, é necessário perguntar de que forma ela tem tratado tal questão, que esforço tem dedicado neste sentido. Ele faz uma análise da Universidade pública, não menciona as instituições privadas, que para ele, é outra questão.

O autor observa que se travou na Universidade uma discussão ociosa: o papel da Universidade é crítico – questionador do saber e, portanto, gerador de saber novo – ou a Universidade deve ser reprodutora de pessoas que conhecem o saber consagrado? Para ele, esse é um debate equivocado porque ou a Universidade assume ambos os papéis ou não é Universidade. Ou é capaz, ao mesmo tempo, de estar transmitindo o saber e questionando o saber, ou não estará fazendo nenhuma das duas coisas (MENEZES, 1987, pp. 119-20).

Quanto à formação teórica defendida pela Universidade, o autor questiona como é que se pode manter o licenciando na sala de aula passivo, a ouvir o professor que enche o quadro-negro de fórmulas que ele tem que aprender, fazer lista de exercícios, e, depois, pretender que, quando ele for professor, vá ter uma postura distinta. Menezes (1987, p. 120), afirma que é preciso dar uma formação diferenciada ao futuro professor.

O professor precisa ter aprendido na Universidade conhecimentos práticos, técnicos, que não prescindem do saber científico, abstrato, mas o completa. É preciso privilegiar o licenciando numa formação específica, que tenha a ver com a função que ele vai desempenhar. (MENEZES, 1987, pp. 119-20)

Para o autor, isso exigirá modificações de conteúdo na formação do licenciado e implicará modificações inclusive na interface pesquisa-ensino; nos cursos de Licenciatura, necessitará talvez um docente universitário de novo tipo. Por fim, conclui que isso é um desafio, mas, sem estas transformações, serão ineficazes quaisquer tentativas mais profundas de mudanças. (MENEZES, 1987, pp. 119-20)

1.6. TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: TEMA EM DEBATE

A necessidade de equilibrar a formação teórica e a prática é ainda um ponto mal resolvido. Os modelos tradicionais de formação, baseado na racionalidade técnica, são questionados por não prepararem o professor para as exigências do mundo contemporâneo, uma vez que reduzem a prática docente ao exercício técnico de saberes. E as políticas atuais para o preparo de profissionais da Educação no país romperam com esse modelo de formação que esteve presente desde 1930. (PEREIRA, 1999, p. 3)

O modelo da racionalidade prática ocupa um espaço cada vez maior na literatura especializada. Neste modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. Nesta concepção, a prática não é apenas espaço de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas ambiente de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. (SCHÖN, 1995; GÓMEZ, 1995)

Para se adaptar ao novo modelo, a epistemologia da prática, as instituições formadoras precisarão passar por mudanças. Mello (2001, pp. 31-2) advoga que o objetivo dessas transformações será o de garantir aos futuros professores, que atuarão na Educação Básica, formação integrada, seja no plano da preparação científico-pedagógica, seja no plano da articulação teórico-prática.

Pereira (1999, p. 5) discorda deste posicionamento e alega que o descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desses profissionais, é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica.

Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato somente com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Para o

autor, a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar.

Apesar da relutância, medidas foram tomadas para iniciar esse processo de mudanças de modelo de formação. Uma delas foi a aprovação da Resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

No seu artigo 7º, inciso VIII, para as instituições não detentoras de autonomia universitária, determinou-se a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas para a docência no Ensino Fundamental e Ensino Médio e, em particular, ao Curso Normal Superior a docência multidisciplinar para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na mesma resolução, os três parágrafos do artigo 12 da referida legislação tornaram norma o desenvolvimento da prática nos cursos de formação de professores e as instituições de ensino superior (IES) teriam que se adaptar às novas medidas.

Um pouco antes, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº. 115/1999, regulamentou e estabeleceu diretrizes gerais para os ISEs. As diretrizes propostas apontaram para a nova concepção de formação de professores, baseada no modelo da racionalidade prática proposta por Gómez e Schön. A formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental no Curso Normal Superior foi citado no Parecer como uma solução para a questão da qualificação desses professores em nível superior. As Práticas de Ensino foram enfocadas como o eixo integrador e articulador entre a teoria e a prática na formação docente. O ISE foi instituído como o local formador, sistematizador e disseminador de conhecimentos aclamado como escola de formação profissional para professores da escola básica.

Com a imposição do novo modelo de formação e sem se render a ela, a corrente defensora do modelo que prioriza a teoria na formação do professor, em

discussão, reconhece que precisa repensar seu atual modelo de formação de professores e buscar uma nova cultura institucional das licenciaturas (CURY, *apud* PEREIRA, 1999, p. 8). Esta deve ser entendida como a capacidade de as Universidades, especialmente as públicas, responderem aos desafios propostos pela nova conjuntura política e socioeconômica brasileira. De acordo com Cury (*apud* PEREIRA, 1999, p. 8), “*cabe às Universidades públicas assumir o desafio e o compromisso social de formar, de maneira diferenciada, profissionais da Educação capazes de atuar como agentes de mudança na escola básica*”.

Essa corrente assevera que a Universidade deve assumir a formação do professor-investigador que deve resultar da vivência do licenciando, durante sua trajetória na Universidade, da pesquisa como processo, o que faz com que o futuro professor não só aprenda, mas também apreenda o processo de investigação e, o mais importante, incorpore a postura investigativa em seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula.

E para que essa formação aconteça efetivamente, verifica-se também a importância de os professores-pesquisadores das Universidades, formadores de educadores, assumirem esta postura também no que diz respeito à sua própria ação docente. Por desempenharem, nessas instituições, o papel de produtores de conhecimento, eles têm condições de ultrapassar a função de simples mediadores entre a ciência, o conhecimento, os produtos da pesquisa e o licenciando.

Pereira (1999, p. 9) afirma que as instituições formadoras do professor da escola básica devem estar atualizadas nos resultados da pesquisa em sua área, para poderem trabalhar o conhecimento, em sala de aula, no estado em que ele se encontra e no momento em que é ensinado. Por fim, o autor deixa em aberto as seguintes questões:

Qual o papel dos ISEs, já que não são definidos como instituição de pesquisa, ensino e extensão? De que modo contemplam o princípio da articulação entre investigação científica, formação inicial e formação continuada dos profissionais da Educação? Uma vez que a pesquisa não faz parte de seu cotidiano, como esses institutos vão cumprir aquilo que os define como ‘produtores do conhecimento’ referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à Educação escolar como um todo? (p. 11)

O CNE, por meio do Parecer 115/1999, explica que o relevo atribuído à Prática de Ensino como elemento articulador do processo de formação dos professores tem como objetivo, exatamente, atingir a necessária integração entre teoria e prática. 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 ensino e aprendizagem. O seu enfrentamento estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias a que se expõe, ao mesmo tempo em que suscitará redirecionamento ou reorganização da atividade pedagógica que ora se efetiva.

Quanto aos ISEs, o CNE os define como 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. Terão como objetivos favorecer o conhecimento e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da Educação Básica e das metodologias e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola.

No artigo 61, da LDB, o CNE assinalou que a formação de professores para a Educação Básica pressupõe a vivência de um currículo que integre teoria e prática, o que exigirá dos ISEs instituir mecanismos de colaboração com os sistemas de ensino, de modo a assegurar a oferta aos graduandos desde o início de sua preparação profissional, de oportunidades de contato regular supervisionado com a escola mediante a sua inserção efetiva no projeto pedagógico por ela desenvolvido.

Os ISEs deverão assim, fazer da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre ambos os aspectos, o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério; e também favorecer a abordagem multidisciplinar e constituir-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação.

Esses institutos, para o CNE, deverão organizar-se de tal forma que a prática de ensino perpassasse toda a formação profissional, e ter, como referência básica, tanto a proposta pedagógica da escola na qual o futuro docente é supervisionado e os conteúdos a serem ensinados, como as políticas educacionais formuladas localmente e para o País. A prática de ensino deverá assim, proporcionar ao aluno além da vivência em sala de aula, o contato com a dinâmica escolar, nos seus mais diferentes aspectos: gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família e com o debate social mais amplo sobre Educação.

1.7. NOVAS MUDANÇAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As regulamentações, as decisões e ações sobre a formação de professores, consubstanciadas no final da década de 90 e no início da década de 2000, e evidenciadas neste capítulo, pareceu ser o ponto final nas questões político-pedagógicas relacionadas à formação docente. Dada à posição dos órgãos oficiais, que empreenderam esforços no fortalecimento do ISE e do Curso Normal Superior como o local privilegiado de formação do professor, teve-se a impressão de que havia se estabelecido o encerramento das discussões sobre o assunto. Mas não foi o que aconteceu.

A renovação política em virtude das eleições presidenciais ocorridas nesta década, as eventuais mudanças nos Ministérios e a eleição de novos membros para Conselho Nacional de Educação contribuíram para dar alguns contornos diferentes à política educacional no país. No final de 2005 e início de 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP nº. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP nº. 01/2006.

Em constante mobilização e paralelamente às definições políticas nas questões sobre a formação do professor, os educadores e suas entidades acompanharam de perto as regulamentações em curso. O documento foi encaminhado ao CNE em maio de 1999, mas, segundo as entidades, não foi considerado pelas instâncias governamentais. Em novembro de 2001, foi apresentado ao CNE um novo documento “Posicionamento Conjunto das Entidades”

que reafirmava, explicitava e aprofundava as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia de 1999. Até sua definição e regulamentação, foram, portanto, oito anos de embates, lutas e conquistas.

Estes documentos trouxeram outras questões para o campo da formação do profissional da Educação e uma nova configuração à formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil que serão tratados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

A LEGISLAÇÃO

As transformações dos padrões políticos, econômicos e culturais do país, inerentes ao processo de globalização, no âmbito da Educação, vista como central no processo de desenvolvimento humano e econômico, implicam em redefinir o perfil do profissional da Educação e, conseqüentemente, o seu processo formativo.

A atual cultura globalizada toma conta de diversos espaços sociais e, no seu caminho, está a formação acadêmica de todos os profissionais, mas principalmente daquele que interessa a este estudo: o professor.

Este movimento atinge profundamente os currículos em todos os níveis de formação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Deste último, objetiva-se a construção de um perfil profissional condizente com as novas exigências, de forma que os primeiros, sob sua orientação, tenham as suas bases construídas numa sólida formação, proporcionadas por um profissional bem preparado.

Para isto, o Estado formulou e implementou políticas reformistas que destacaram a ressignificação da formação do professor com vistas às regulamentações da LDB. A iniciativa se deu por meio de legislações específicas relativas à organização das instâncias formadoras, no sentido de definir suas atribuições para inseri-las na realidade de um país com grandes diferenças econômicas, sociais e culturais de raízes históricas.

Conhece-se de antemão que, nas reformas educacionais, estão implícitos discursos ideológicos que se traduzem na construção do perfil de profissionais com vistas às demandas imediatas do mercado de trabalho. Não cabe também à ingenuidade a desconsideração do peso das influências internacionais nas reformas na era da globalização.

A globalização não apenas afetou a Economia, como também a Educação por interposição dos compromissos do governo federal com as agências internacionais. Os Institutos Superiores de Educação são instituições de formação de professores da Educação Básica que parecem ter sido criadas por um processo influenciado pelas políticas em vigor no período de sua criação.

Mas, ao mesmo tempo em que receberam influências de modelos internacionais, também sofreram um processo de transformação ao vir de encontro à realidade brasileira. Acabou por se constituir numa instância dentro das Instituições de Ensino Superior que retirou os cursos de licenciatura da condição suplementar dos cursos de bacharelado e os coloca como cursos com projetos específicos para a formação de professores.

Mas, dada as medidas tomadas pelos órgãos oficiais, posições conflituosas emanaram por todo o país. Diante das definições políticas educacionais voltadas para a implementação de novos elementos para a formação de professores, que aconteceu de forma incisiva no final da década de 90 e início da década de 2000, os conflitos se intensificaram e estiveram presentes também na normatização das bases curriculares dos cursos de formação de professores, documentadas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial dos professores da Educação Básica em nível superior.

Quanto à implementação dos novos elementos para a formação de professores, exponho, neste capítulo, o corpo legal produzido pelo poder executivo e legislativo no Brasil, desde a promulgação da LDB e que acompanha o processo de formação de professores no Brasil, em especial, no Estado de São Paulo.

Os discursos formulados pelos principais representantes dos Conselhos de Educação do sistema brasileiro de ensino, que têm grande influência na Política Educacional, bem como pelos representantes do movimento de educadores na defesa dos seus direitos, se encontram, nesta pesquisa, para nos situar no tenso cenário constituído pelas proposições governamentais em contraposição com as propostas defendidas pelo movimento dos educadores.

O capítulo tratará, ainda, da saída legal encontrada pelo Sistema de Educação de São Paulo, que valeu-se da modalidade a distância, para acolher um alto contingente de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, formados no Magistério em nível médio, e que necessitam elevar seu grau de formação para atender a exigência da LDB, ou seja, todos os professores do Ensino Fundamental deverão ter formação em nível superior para exercer as suas funções nesta modalidade de ensino.

Quanto à normatização das bases curriculares dos cursos de formação de professores, trouxe, para este estudo, dois documentos em vigor que integram as proposições para o modelo curricular dos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

O primeiro documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica em nível superior (DCN-FP), lançado pelos órgãos oficiais em 2001, produzido com a finalidade de orientar as IES na reformulação curricular dos cursos de licenciatura, a fim de adequá-los às exigências da LDB.

O segundo, homologado em 2006, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN-PED), fruto da conquista do movimento dos educadores, cujo propósito reflete a construção de um currículo teorizado por uma concepção histórico-crítica que, há algum tempo, influencia as instituições voltadas para a formação de professores, sobretudo nos cursos de Pedagogia.

Esses intensos momentos de um passado recente resultaram uma grande discussão que suscitaram importantes questões, cuja problemática foi o mote para o amadurecimento de idéias no tocante à formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Depois de um período de ajustamentos políticos, foram revistos alguns posicionamentos conflitantes que, uma vez compreendidos, vieram somar alguns quesitos ao processo de formação docente, movimento este que proporcionou a ascensão de mais um degrau rumo à qualidade desejada.

2.1. O CORPO LEGAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O corpo legal no processo de formação de professores foi protagonizado pela LDB, que deu origem a um considerável aparato legal sobre o assunto por meio de decretos, pareceres, resoluções, dentre outros.

As ações tiveram o objetivo de redirecionar a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, uma vez que a formação dos professores deste segmento foi o principal alvo das reformas educacionais, pois esta ainda se encontrava excluída do Ensino Superior.

A elevação do grau de formação ao nível superior destes professores se constituiu em condição essencial para inserir estes profissionais no novo panorama social e econômico e das novas exigências conferidas à Educação. Também acalorou uma disputa de instâncias formadoras em realizar a formação deste profissional: o Curso Normal Superior, no Instituto Superior de Educação, espaços de formação que se consolidaram na LDB ou a Pedagogia e a Universidade, que gozam de tradição histórica.

Neste estudo, inicio com a implantação do Curso Normal Superior que representou os esforços do poder público, representado pelo Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação e demais instâncias, em regulamentar os artigos da LDB que determinaram a sua criação.

Para falar sobre o CNS, há de se falar sobre o ISE, pois ambos estão intrinsecamente relacionados. A exposição do corpo legal que trata do ISE é essencial para a compreensão do CNS.

Na LDB, a denominação Instituto Superior de Educação aparece pela primeira vez no seu artigo 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 (...)”*.

No seu artigo 63, a LDB destaca o ISE como instância formadora responsável pela formação de profissionais para a Educação Básica, inclusive o CNS destinado à

formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

Art. 63: Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A LDB criou o ISE e o Parecer CNE/CP nº. 115/99 estabeleceu, em suas diretrizes gerais, como um espaço formador, sistematizador e disseminador de conhecimentos.

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

A criação do ISE causou muita polêmica, principalmente no tocante a dois problemas: a defesa do ensino das teorias e métodos educacionais, associada à crítica da prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar, e a defesa da universidade como local exclusivo de formação.

As diretrizes propostas pelo Parecer CNE/CP nº. 115/99, normatizadas pela Resolução CNE/CP nº. 01/1999, sinalizaram para a nova tendência de formação de professores, baseada na racionalidade prática presente nos estudos de Schön e Gómez (in NÓVOA, 1995). Apontou a formação superior dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental no Curso Normal Superior e reafirmou este como o novo espaço de formação de professores dessas séries em nível superior.

O Parecer coloca a prática de ensino como eixo articulador e integrador entre a teoria e a prática na formação de professores.

Esses institutos deverão organizar-se de tal forma que a prática de ensino perpassasse toda a formação profissional, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola na qual o futuro docente é supervisionado e os conteúdos a serem ensinados, como as políticas educacionais formuladas localmente e para o país. A prática de ensino deverá ser assim, proporcionar ao aluno vivência em sala de aula, o contato com a dinâmica escolar, nos seus mais diferentes aspectos: gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família, e com o debate social mais amplo sobre educação. (Parecer CNE/CP nº. 115/1999)

De acordo com as diretrizes gerais do ISE, a prática de ensino desenvolvida na escola, como parte de sua formação profissional 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 enfrentamento desses problemas, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver a reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias a que se expõe, ao mesmo tempo em que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que ora se efetiva.

Com a finalidade de formar professores em nível e qualidade superior, a criação do ISE significou colocar as licenciaturas na condição de cursos específicos, articulados entre si e com projetos pedagógicos próprios, promover mudanças no que se refere à superação da desarticulação entre a formação dos professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e a formação dos professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Esta desarticulação, que se constituiu por muito tempo dentro da própria escolaridade básica, trouxe prejuízos para a formação dos alunos. Por que o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil tem a sua formação normatizada fora do Ensino Superior, se as demandas de sua formação são tão complexas quanto a dos outros níveis de ensino da Educação Básica?

Para se evitar a continuação das rupturas, a LDB buscou promover, na formação do aluno, um caráter de continuidade por meio da implantação da Educação Básica que compreende todos os segmentos: da Educação Infantil ao

Ensino Médio. Desta forma, ao se pensar em formação de professores, é preciso, portanto, pensar em formar *todos* os professores para a Educação Básica no Ensino Superior.

Não é justificável que um jovem recém saído do Ensino Médio possa preparar-se para ser professor de primeira a quarta série em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem ensinados no início do Ensino Fundamental (...). É também difícil justificar que para lecionar até a quarta série do Ensino Fundamental o professor domine os conteúdos dessas séries apenas em nível de Ensino Médio, quanto para lecionar da quinta em diante do Ensino Fundamental e Médio seja necessário um curso superior de quatro anos (...). (MELLO, 2001, p. 26)

A preocupação da LDB, demonstrada no artigo 63, confirmada no parágrafo 4º do artigo 87, diz respeito à necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental. Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, coloca-se a necessidade de oferecer-lhes uma formação em nível superior.

A proposta do Curso Normal Superior, dentro do ISE, teve o objetivo de prover essa formação profissional e preparar docentes para ministrar um ensino de qualidade, no âmbito da nova visão de seu papel na sala de aula, na escola e na sociedade.

O Parecer CNE/CES nº. 970/1999 ressaltou a importância da criação do CNS e outra vez reacendeu a polêmica da identidade do Curso de Pedagogia: o curso forma o professor ou o especialista? O Conselho avaliou que, historicamente, os cursos de Pedagogia foram concebidos como instrumento de formação de pesquisadores e especialistas de Educação. Paralelamente, cabia-lhes a formação de docentes das matérias pedagógicas que integravam o currículo dos cursos normais de nível médio.

No Parecer, o Conselho assevera que, por não haver sido ainda regulamentado o CNS, houve uma grande lacuna resultante da inexistência de cursos para formação de docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os cursos de Pedagogia procuraram suprir essa deficiência e

passaram a oferecer uma habilitação para a formação de professores destes níveis de ensino. Tratou-se, portanto, de uma solução provisória.

Com a criação de um curso específico para formação de docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, o CNS, estabelecido no Parecer CNE/CP nº. 115/1999, o Conselho julgou que o CNS seria a melhor opção:

“(...) julgamos que não devem mais ser autorizadas as habilitações para magistério da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia, mas tão somente nos Cursos Normais Superiores” (Parecer CNE/CP nº 970/1999).

O Parecer CNE/CP nº. 970/1999 teve um voto em separado do Conselheiro Jacques Velloso, cujo conteúdo discordava da posição dos demais conselheiros sobre a exclusão do curso de Pedagogia na formação de professores das primeiras séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

O Conselheiro argumentou que a LDB não proíbe a formação desse profissional no referido curso quando ministrado em Universidade e o Parecer CNE/CP nº. 115/1999 também não impede que o curso de Pedagogia cumpra essa finalidade quando oferecido pela Universidade. O Conselheiro prosseguiu nos seus argumentos:

Na boa hermenêutica, quando são interpretadas as leis, tudo o que estas vedam em sua letra ou em seu espírito é proibido. De modo análogo, tudo o que estas não vedam em sua letra ou em seu espírito é permitido. Se isso é verdade para toda e qualquer Lei, tanto o mais o é para a LDB, que tem em sua espinha dorsal a diretriz da flexibilidade e o convite à inovação, sempre resguardada a qualidade do ensino – esta pela vida da comedido supervisão do Estado sobre os fatores iniciais da oferta do ensino e da enfática avaliação dos resultados. Efetivamente, não cabe proibir aquilo que a LDB permite, porque não veda. (Parecer CNE/CP nº. 970/1999)

À época, o Conselheiro fundamentou sua argumentação na conclusão do Parecer CNE/CP nº. 115/1999 e no Projeto de Resolução a ele anexado. A legislação assevera que os cursos de licenciatura destinados a formar docentes para atuar na Educação Básica poderiam ser ministrados em Universidades ou ISE.

Se os cursos de licenciatura fossem oferecidos em instituições que gozam das vantagens de autonomia universitária, conferido somente a Universidades e Centros Universitários, poderiam estas instituições criar o ISE ou apenas a coordenação unificada do projeto institucional de formação de professores. Caso contrário, se o CNS e/ou Pedagogia viessem a ser ministrados noutros tipos de instituição – faculdades isoladas, faculdades integradas – estariam estas obrigadas a criar o ISE.

Em 2001, por meio do Parecer CNE/CES nº. 133/2001, esclareceu-se a questão, quando, após análise do aparato legal disponível até então sobre formação de professores, a Comissão do Conselho apresentou a seguinte conclusão:

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios: a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares; b) as instituições não-universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na Resolução CNE/CP nº. 01/1999”. (Parecer CNE/CES nº. 133/2001).

À medida que a legislação federal definiu os percursos legais para a implantação do CNS, seguido do projeto do ISE, este se firmou como o novo local de formação de professores da Educação Básica e o disseminador responsável pela implementação do novo modelo de formação.

§ 1º. Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seus alunos:

I - a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;

II - a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional;

IV - a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo. (Parecer CNE/CP nº. 115/1999)

O ISE passou a abrigar todos os cursos de formação de professores desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, inclusive programas especiais de formação pedagógica.

§ 2º. O Curso Normal Superior, os cursos de licenciatura e os programas especiais de formação pedagógica dos Institutos Superiores de Educação, observando o disposto no parágrafo 1º deste artigo, serão organizados e atuarão de modo a capacitar profissionais aptos a:

I – conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos;

II - compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino;

III - resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos;

IV - considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas características sócio-culturais e psicopedagógicas;

V - sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente". (Parecer CNE/CP nº. 115/1999)

Em São Paulo, a primeira legislação a normatizar o ISE foi a Deliberação CEE/CP nº. 08/2000 que dispõe sobre credenciamentos de Institutos Superiores de Educação no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Em seu artigo 2º, a Deliberação mantém o mesmo texto do artigo 63 da LDB, cujo conteúdo apresenta os cursos e programas direcionados aos profissionais da Educação, porém, acrescido de três parágrafos que mencionam o caráter experimental do ISE.

Art. 2º. – Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos de licenciatura, de formação de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programa de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada.

Parágrafo 1º. – A organização de institutos superiores de educação ou a autorização dos cursos referidos no inciso I e II deste artigo terão caráter experimental, nos termos do art. 81 da LDB e deverão ser aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, conforme esta deliberação.

Parágrafo 2º. – A justificativa de caráter experimental dos institutos superiores de educação e de seus cursos estará no ensaio de novas possibilidades de formação docente, desde que obedecidas às disposições da Lei nº. 9.394/96.

Parágrafo 3º. – O caráter experimental de que trata o parágrafo primeiro deste artigo terá o prazo fixado no projeto de formação docente, referido no artigo art. 4º. desta Deliberação.

Tal caráter experimental quando reaparece na Indicação CEE/CE nº. 12/2001, o Conselheiro José Mário Pires Azanha relatou que o termo “experimental” já havia surgido nas LDBs anteriores. Dada a rigidez dessas Leis, a “experimentação” era vista como uma quebra de padrão, ou seja, a legislação federal impunha padrões uniformes e rígidos a todo país. Qualquer iniciativa, qualquer esforço de renovação somente poderiam ser admitidos a título experimental. De acordo com o Conselheiro, experimental significava não estar organizado segundo a uniformidade.

Com a vigência da LDB nº. 9.394/1996, esse quadro geral foi modificado. O artigo 81 da Lei dispõe que “*é permitida a organização de cursos e instituições de ensino experimental, desde que obedecidas às disposições desta Lei*”. A única restrição, segundo o Conselheiro Azanha, que ainda permanece é a de que eventuais iniciativas de cursos ou instituição de caráter experimental não contrariem as disposições da própria Lei, uma vez que a LDB é a interpretação legal de princípios constitucionais.

O Conselheiro considera que o estatuto experimental criou oportunidades para abertura de iniciativas de experiências pedagógicas livres de normas comuns e gerais. Porém, na maioria das vezes em que foi pleiteado, o que se visou foi apenas o seu caráter de excepcionalidade, ou seja, o ser diferente. Azanha responsabiliza os próprios Conselhos de Educação que, na sua rotina institucional, nem sempre foram sensíveis à necessidade de incentivar novos caminhos em Educação.

Ainda na Indicação CEE/CE 12/2001, Azanha fez uma longa exposição sobre conceitos de experimentação ao diferenciar experimentação científica da experimentação educacional, motivado pela crítica a algumas pesquisas científicas e opiniões sobre experiências pedagógicas já desenvolvidas, cujos pontos ressaltados, de acordo com o Conselheiro, são sempre os mesmos:

(...) o grande número de variáveis envolvidas, as dificuldades de observações objetivas e ausência de critérios de controle sobre a complexidade das condições presentes inviabilizam que essa categoria de experimentação educacional possa conduzir a conclusões que mereçam alguma credibilidade científica. (Indicação CEE/CE 12/2001, p. 6)

Para Azanha, a experimentação científica trabalha para dar respostas a questões de conhecimento da realidade e não é válida para a Educação.

(...) O fato de que a elaboração ou a execução dos projetos de educação (...) pressuponha a realização de algumas investigações no sentido usual do termo – como pesquisas de comunidade, caracterização do educando, etc. – não permite que se interprete o curso ou a classe experimental, globalmente considerados, como um esforço de investigação para confirmar ou refutar hipóteses. Nessas condições, a inexistência de hipóteses nesses estudos – não obstante o equivocado esforço de alguns em formulá-las – não representa, como se entendeu muitas vezes, uma lacuna, mas antes uma peculiaridade. Por isso, a conclusão inevitável é a de que cursos e escolas experimentais são investigações, se é que a expressão é apropriada, de uma categoria diversa daquela em que consiste a experimentação científica. (Indicação CEE/CE 12/2001, p. 7)

A experiência educacional representa a busca de um caminho que conduz aos objetivos visados e o projeto experimental é o delineamento desse roteiro. Diferentemente da experimentação científica, as quais seriam confirmadas mediante hipóteses conclusivas, a experimentação educacional traça o percurso na tentativa de imprimir uma direção e um estilo do desenvolvimento de um particular projeto de Educação.

O conceito de experimentação educacional, proposto na Indicação CEE/CE 12/2001, trata de incentivar a elaboração e a execução de projetos de formação docente permanentemente reformuláveis. Face à dimensão e à gravidade dos problemas de formação profissional do professor que ganharam proporções

inusitadas, a instituição de um novo espaço de formação docente, o ISE, previsto na Deliberação CEE/CP nº. 08/2000, representa esforços para delinear coordenadas que incentivem a busca de novas soluções formativas.

Em oposição ao modelo único (de formação de professores), recomenda-se que a busca de novos padrões de formação docente seja permanente, pois inúmeros caminhos são possíveis e, cada projeto deve ser a exploração de uma dessas possibilidades. A própria lei atual, ao prever a criação de institutos superiores de educação para, ao lado da universidade, ocupar-se da formação docente, de certo modo estabeleceu a necessidade permanente de busca para essa tarefa educacional. Se assim não fosse, dispensava-se a criação de uma nova instituição. O Conselho Estadual de Educação compreendeu assim ao preparar os novos documentos legais. Não mais a fórmula pronta, o roteiro curricular padronizado, mas o esforço de investigação permanente, entrelaçado com o próprio processo de formação. (Indicação CEE/CE nº. 12/2001)

Com esses argumentos, a avaliação do caráter experimental do ISE deveria pautar-se pela lógica dos rumos escolhidos para o alcance dos objetivos pretendidos. Qualquer projeto experimental, conforme a Indicação, constitui-se num projeto que é uma tentativa de solução de uma problemática pedagógica, ou seja, uma interpretação pedagógica que abrange as opções feitas, desde a fixação dos objetivos educacionais até as decisões referentes à seleção, a organização e ao desenvolvimento de avaliação das práticas escolares.

Por fim, a Indicação CEE/CE nº. 12/2001 propõe que projetos de formação docente em caráter experimental sejam formulados e executados, conforme o projeto previsto na Deliberação CEE/CP nº. 08/2000, e envolverá opções curriculares, didáticas e outras, a partir de uma visão das relações pedagógicas desejáveis na escola básica.

2.2. O NORMAL SUPERIOR, COMO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

O caráter experimental defendido por Azanha relaciona-se, principalmente, ao ISE por este representar esforços para delinear coordenadas que incentivem a busca de novas soluções formativas. Na sua visão, diante da LDB, inúmeros são os

caminhos possíveis para se ocupar da necessidade permanente de busca para a tarefa de formar o professor.

Desde que pautado nos princípios da LDB, são saídas legais as experimentações educacionais que esboçam a trajetória na tentativa de produzir uma direção e um estilo do desenvolvimento de um particular projeto de Educação.

No artigo 87 das disposições transitórias da LDB, foi instituída a década da Educação que teve início no ano da promulgação da Lei. Ao fim desse prazo, como dispõe o parágrafo 4º. do mesmo artigo, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Para cumprir o disposto na Lei, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo propôs o desenvolvimento de programas que permitiram aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuavam na Rede Pública, a aquisição da graduação em nível superior. Isso foi possível, dada à publicação da Deliberação CEE/CES nº. 12/2001 que dispõe sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destinado aos professores da Rede Pública de Ensino.

Em 2001, os Pareceres CEE nº. 132, 133, 134 e 135/2001 aprovaram a celebração de convênios com a Secretaria de Estado da Educação e as universidades Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de São Paulo (UNESP - Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho), cujo objetivo visava o desenvolvimento profissional dos docentes efetivos na Rede Estadual de Ensino Fundamental das séries iniciais. No final de 2003, foi a vez da Prefeitura Municipal de São Paulo em implantar o programa em convênio com o Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS) e estendeu o benefício aos seus professores que também atuavam na Educação Infantil.

Originalmente, o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destinava-se exclusivamente a oferecer cursos para professores efetivos com formação em curso Normal ou em Habilitação ao Magistério em nível médio que deveriam estar em exercício na Rede Pública de Ensino. Essa exigência foi modificada primeiramente pela Deliberação CEE nº. 33/2003, que, com a alteração,

beneficiou não só os efetivos, mas também aqueles professores não concursados que se encontravam em efetivo exercício na Rede Pública.

A alteração foi motivo de controvérsias no CEE. Na declaração de votos da Indicação anexa à Deliberação CEE nº. 33/2003, alguns Conselheiros não concordaram com a mudança do público alvo do Programa Especial. Por ser um Programa Especial, haveria necessidade de se definir seus beneficiários, pois, segundo o Conselheiro Ângelo Cortelazzo,

(...) o programa é especial e só pode ser realizado em um tempo menor porque privilegia a experiência profissional já adquirida pelos alunos professores (...). A meu ver, o Conselho reedita, ainda que por tempo limitado, a formação em dois anos para pessoas que poderão não ter experiência nenhuma no magistério (...).

Para o Conselheiro, possibilitar para que os demais professores em exercício e efetivados em seus cargos possam ter os mesmos direitos, abriu a possibilidade de se ter sempre novos professores em condições de realizar o Programa Especial, o que fere o princípio da sua criação. Os argumentos dos demais Conselheiros que votaram contrariamente à decisão seguiam as mesmas ponderações. O Conselheiro Cortelazzo sugeriu uma negociação da mudança da condição de efetivo para um tempo mínimo de exercício profissional estável. Na ocasião, foi voto vencido.

Em 2005, por meio da Deliberação CEE nº. 49/2005, essa sugestão foi acatada. *“Somente poderão se inscrever nos Programas Especiais profissionais em efetivo exercício, de atividades docentes em Redes Públicas de ensino há pelo menos dois anos e que tenham formação em nível médio”*. (parágrafo único do artigo 1º.)

A mesma Deliberação prorrogou, até 31/12/2007, o prazo de autorização de funcionamento do curso do Programa Especial. Terminado esse prazo, os professores, sejam eles oriundos do sistema público, efetivos ou não, deverão matricular-se em cursos regulares para sua formação nos termos da legislação vigente.

O Programa Especial, segundo a Deliberação CEE nº. 12/2001, poderá ser oferecido por Universidades ou IES jurisdicionadas ao CEE que ministrem curso de licenciatura plena, autorizado por esse órgão.

As instituições conveniadas tiveram que apresentar projeto pedagógico do curso para o Programa Especial com carga horária total de 3.100 horas, distribuídas em dois anos letivos. Segundo o artigo 3º. da Deliberação, a especificação de atividades foi as seguintes:

- a) 1600 horas de aulas;
- b) 400 horas de atividades complementares que deverão resultar em trabalhos individuais relacionando teorias e práticas escolares no ensino;
- c) Mínimo de 300 horas de prática de ensino (Deliberação CEE nº. 12/1997) em atividades dedicadas à recuperação de alunos ou a outras atividades especiais;
- d) Máximo de 800 horas, segundo avaliação do aluno na sua experiência prévia na docência, nos termos do artigo 61 da LDB e
- e) Critérios para classificação em processo seletivo especial.

Os concluintes do curso ministrado no Programa Especial, conforme o artigo 5º. da Deliberação, receberam diploma equivalentes à licenciatura plena para fins de docência e de continuação de estudos. O curso não previu a formação de especialistas da Educação constante no artigo 64 da LDB.

Amparadas pelo disposto no inciso III do parágrafo 3º. do artigo 87 da LDB – *“cada município, e supletivamente o Estado e a União, deverá (...) realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”*.

A USP, a UNESP e a PUC-SP, bem como a UNITAU (Universidade de Taubaté) e a UNIARARAS, que tiveram seus cursos reconhecidos no âmbito do Programa Especial através dos Pareceres CEE nº. 548/2002 e CEE nº. 238/2003, respectivamente desenvolveram seus cursos do Programa Especial na Rede Pública Estadual e Municipal. Valeram-se da modalidade a distância, cada uma com suas características e peculiaridades nos termos da legislação vigente. Desta forma, cumpriram a missão ao elevar o grau de formação de milhares de professores em

exercício da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental em todo o Estado.

As metas estabelecidas para a formação específica em nível superior do professor de educação básica ainda estão longe de ser alcançadas. Haja vista a inclusão das creches aos sistemas municipais, que agora fazem parte da Educação Básica, o que aumentou consideravelmente a demanda para o Programa, pois trouxe ao sistema, profissionais que antes pertenciam a outros setores, ligados principalmente à Assistência Social.

Desse modo, o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, ao considerar o estatuto experimental, explicitado por Azanha, que permitiu a abertura de experiências pedagógicas, foi a solução encontrada pelo Estado de São Paulo para cumprir o disposto no parágrafo 4º. do artigo 87 da LDB e encarar o desafio de elevar o grau de formação ao nível superior de milhares de professores que estão em exercício na Rede Pública de Ensino com a qualidade necessária.

Foram projetos de formação muito bem recebidos pelos protagonistas do Programa, os professores, e objeto de investigação de diversos pesquisadores que trouxeram boas impressões sobre a sua qualidade. Foi também a oportunidade dada aos professores, talvez única, para muitos dos quais já não tinham mais expectativas em realizar essa formação.

As parcerias formadas entre Estado e Prefeituras com as Instituições de Ensino Superior do sistema Estadual de Ensino puderam por em prática uma política de qualificação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, urgente e necessária para o compromisso firmado com a qualidade.

2.3. OS CONTORNOS DE UM NOVO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A Indicação CEE/CES nº. 07/2000 dispõe sobre um estudo pedagógico a respeito da formação de professores no Brasil. Na sua primeira parte, o também

relator Conselheiro José Mário Pires Azanha destaca que, há décadas, se discute em Congressos, Seminários e outros eventos, qual a formação ideal ou necessária do professor do Ensino Básico.

O que tem emergido desses encontros são propostas que não ultrapassam o nível de recomendações abstratas tais como “sólida formação dos educadores”, “integração teoria e prática”, “interdisciplinaridade”, etc., que não vão além do efeito retórico (AZANHA in INDICAÇÃO CEE/CES nº. 07/2000)

Destas constatações, caminha-se primeiramente para a afirmação da necessidade de uma política nacional de formação de professores e, em seguida, desenha-se o perfil profissional do professor ideal.

Para o relator, essas duas idéias não retratam a dimensão real do problema de formação de professores, pois em um país com grandes diferenças econômicas, sociais e culturais, uma única política nacional de formação de professores poderia conduzir a um modelo abstrato e inviável. A própria LDB já incentiva diretrizes gerais para a formação para todos os níveis de ensino.

A segunda idéia se deposita na figura individual do professor. As discussões e propostas emergidas têm se detido na caracterização de uma figura abstrata de um profissional dotado de determinadas qualidades como sendo um ideal de formação que, de acordo com o Conselheiro, *“se aproxima da concepção de Comenius, ou seja, o bom professor seria aquele capaz de dominar a arte de ensinar tudo a todos”*. (DIDÁTICA MAGNA, 1657, *apud* INDICAÇÃO 07/2000, p. 5)

Azanha expõe a desconfiança nos modismos da Educação. A idéia de que ensino eficaz é basicamente *“a aplicação competente de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica”* é, para o relator, altamente discutível.

Para ele, teorias de aprendizagem, da inteligência, do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do adolescente entram e saem de moda constantemente e oferecem, nessa área, conhecimentos, argumentos pouco seguros que permitam fundamentar a formação de professores.

Somente os saberes teóricos, embora necessários, não serão suficientes para alicerçar a compreensão do professor sobre a situação escolar e a formação de seu discernimento. O Conselheiro assevera que essas dificuldades, portanto, sugerem que talvez não convenha alicerçar a formação de professores sobre esse terreno movediço.

Na segunda parte da Indicação, o Conselheiro trata da natureza da relação pedagógica entre professor e aluno. Devido à maciça expansão das matrículas no Ensino Fundamental e mais recentemente no Ensino Médio, acabou por inviabilizar a concepção de ensino-aprendizagem baseada na relação preceptorial, ou seja, um bom professor que domina um saber disciplinar, o qual seria transmitido a um discípulo.

A relação preceptorial, segundo o relator, nunca foi na verdade uma relação escolar. Seu contorno social não era a escola, mas a casa, o castelo, o convento, o seminário. Embora essa relação faça parte do passado e nunca pertenceu ao mundo público – a escola faz parte do mundo público – ela influenciou o imaginário pedagógico das instituições escolares no país e permanece ainda como uma concepção idealizada da relação pedagógica.

O preceptor atuava em nome da família, o professor atua na escola em nome de um mundo público. Por isso, não é suficiente contrapor o caráter individual do ensino preceptorial ao caráter coletivo do ensino escolar (INDICAÇÃO CEE/CES nº. 07/2000, p. 9)

A escola básica de hoje mudou. Não significou um retrocesso com relação à escola de ontem, é somente outra escola: ampliada, altamente expandida.

A escola contemporânea é, pois, uma novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, sempre inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica. Analogamente, a família contemporânea é uma novidade social e cultural em comparação com a família de algumas décadas atrás. As relações entre pais e filhos, nessa nova

situação, não podem tomar como modelo aquelas vigentes no passado. (INDICAÇÃO CEE/CES nº. 07/2000, p. 9)

Ao se pensar num projeto de formação de professores, o importante não seria traçar o perfil do professor desejado a ser formado, mas sim pensar na realidade da instituição escolar. As instituições formadoras de docentes precisam ter, nessa constatação, o ponto de partida para formular suas propostas.

O exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola e que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em curso de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios de uma escola contemporânea.

Na terceira e última parte da Indicação, o relator apresenta o novo quadro legal da formação docente. O texto ressalta a relevância da abertura legal proporcionada pela LDB que permitiu aos Conselhos de Educação o delineamento de possibilidades que incentivaram iniciativas na imensa variedade de situações educacionais no país.

O teor contido nesta Indicação parece sugerir novos contornos aos projetos de construção de propostas específicas para a formação dos professores da Educação Básica, profissionais que necessitam ser formados para a realidade que irá enfrentar. As instituições formadoras não necessitarão mais ficar aprisionadas à uma política única nacional, pois a própria LDB deu abertura para novas experiências, desde que respeitados os seus princípios.

A preocupação, não só quanto ao domínio de saberes teóricos que o professor utilizará na sua ação em sala de aula, mas também com referência ao seu perfil profissional e a sua relação com o aluno, significa um grande avanço no pensamento sobre a ressignificação dos processos de formação docente.

Estes elementos sempre se posicionaram nos currículos dos cursos de formação do professor de forma ínfima ou ausentes. Presume-se que a falta destes elementos na formação docente, conjugados a outros fatores, constituiu-se na

ausência de preparo do professor em enfrentar os grandes problemas de uma escola que, há muito, se vê expandida e diversificada culturalmente.

Porém, muitas instituições formadoras e seus cursos de formação ainda insistem numa formação abstrata e inviável que não retratam a realidade de sua profissão. São temas pesquisados por diversas ciências, cujas investigações poderiam oferecer uma importante base teórica ao professor, mas, por se tratar de uma das questões “da prática do professor” e não do seu saber acadêmico, são negligenciados em detrimento de outros temas considerados mais “nobres” à Educação.

O Conselho Estadual de Educação propõe, na Indicação CEE/CES nº. 07/2000, delinear um quadro conceitual básico para a questão da possibilidade legal de uma nova instituição formadora de professores, o ISE, para que possa ser encaminhada sem nenhum atropelo das instituições já existentes.

O ISE veio ocupar um espaço ignorado até então, considerado de segunda categoria dentro das Universidades: as licenciaturas. A Universidade pode, juntamente com essa nova instituição, dentro de sua autonomia, repensar suas experiências acumuladas de forma crítica e convergir para uma efetiva busca de renovação institucional. O CEE acredita na indução – e não na imposição – dessas renovações para que haja a mobilização de adesões críticas e não a resistência legítima da parte do magistério.

O CEE destaca que o artigo 62 da LDB é muito claro a respeito das instituições formadoras de docentes, em nível superior para atuar na Educação Básica: a Universidade e o ISE. “*Haverá, portanto, somente esses dois caminhos*” (Indicação CEE/CES nº. 07/2000, p. 7). Atualmente, esses são os caminhos para a formação de professores. Aquelas instituições de ensino superior que não se denominam Universidades ou Centros Universitários deverão obrigatoriamente criar o ISE, caso essas instituições ofereçam qualquer curso de licenciatura.

As Instituições de Ensino Superior receberam novas denominações, constantes do Decreto Federal nº. 5.773, de 09 de maio de 2006, que *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. De acordo com sua organização e prerrogativas acadêmicas, as Instituições de Educação Superior serão credenciadas como: *I. Faculdades; II. Centros universitários; e III. Universidades* (artigo 12).

O ISE não é mencionado no referido Decreto que revogou, no seu artigo 79, o Decreto Federal nº. 3.860/2001. Neste, constava no artigo 14 que o ISE, por ser criado na forma do Decreto Federal nº. 3.276/1999 – que não foi revogado –, deveria desenvolver planos de desenvolvimento institucional. Foi citado no único parágrafo do referido artigo, “*como institutos que poderiam ser organizados como unidades acadêmicas de Instituições de Ensino Superior já credenciadas*”.

Então, conclui-se que as Universidades e Centros Universitários que desfrutam de suas prerrogativas de autonomia poderão constituir o ISE no seu âmbito, se assim desejarem. Para as Faculdades que oferecem ou vierem a oferecer cursos de licenciatura, a sua criação será obrigatória.

Os institutos isolados de ensino superior, pela nova denominação, as *Faculdades*, são, há muito tempo, os grandes provedores de quadros de formação de professores. Ao longo do tempo de sua atuação, não chegaram a acumular num sentido positivo experiências de formação de docentes para o Ensino Básico. Segundo consta na Indicação CEE/CES nº. 07/2000, a maioria desses institutos nunca tiveram autênticos projetos de formação docente e nem se preocuparam em reunir condições materiais e humanas que favorecessem um ensino atualizado e de boa qualidade.

Esses institutos isolados, obrigatoriamente terão de criar o ISE, cuja solicitação de credenciamento, conforme prevê o artigo 4º. da Deliberação nº. 08/2000, será instruída por um projeto de formação docente para o trabalho em escolas de ensino básico e por propostas curriculares dos cursos pretendidos e de desenvolvimento com as adequações necessárias aos diferentes níveis de Educação Básica.

A Universidade e os Centros Universitários têm autonomia para criar ou não o ISE. A legislação sobre formação de professores não tornou obrigatório a essas

Instituições de Ensino Superior (IES). No entanto, nos textos legais, é claro o incentivo do CEE para que essas IES instituíam o ISE, tomou-se o cuidado para que o ensaio de criação dessa nova instituição possa ser feito sem eventuais e desnecessários conflitos com as instituições universitárias, detentoras de uma experiência acumulada na formação de professores do Ensino Básico no nível superior.

O CEE conclui no documento que as Universidades e os Centros Universitários autônomos poderão buscar seus próprios caminhos de reorganização de formação de professores e os ISEs representarão a alternativa histórica de um ensaio institucional inteiramente aberto a novas idéias sobre formação docente.

Haverá tantos projetos institucionais quantos institutos superiores de educação forem previstos numa primeira fase. Cada um desses projetos disciplinará a implantação autônoma de uma nova instituição formadora, o que permitirá que, no fundo, haja diferentes experiências institucionais que apenas serão uniformes quanto às recomendações básicas do CEE, a serem fixadas por uma deliberação que disporá, em termos amplos e flexíveis, sobre os componentes indispensáveis desses projetos. (INDICAÇÃO CEE/CES nº. 07/2000, p. 17)

A Indicação CEE/CE nº. 21/2002 tratou das orientações curriculares para os cursos e programas mantidos pelo ISE. No seu texto, o CEE deixa claro que o ISE não é um novo curso que será implantado ao lado de outros existentes, mas uma nova organização que gradativamente absorverá os atuais cursos de licenciatura isolados.

Nas orientações curriculares propostas, o CEE reitera a busca de novos padrões de formação docente e que esta deve ser permanente, pois, *“inúmeros caminhos são possíveis e cada projeto deve ser a exploração de uma dessas possibilidades”*. O CEE, portanto, incentivou novas iniciativas que venham inovar o atual processo de formação de professores no Estado de São Paulo.

O CEE assevera que não há mais uma fórmula pronta, um roteiro curricular padronizado. O que deve haver é um esforço permanente de investigação, entrelaçado com o próprio processo de formação. Daí vem a explicação do que seria

a “natureza experimental” do ISE no sistema educacional de São Paulo, longamente explanada na Indicação CEE/CE nº. 12/2001.

A Indicação CEE/CES nº. 21/2002 relaciona um rol de expressões – *cultura escolar, comunidade, escola, relação pedagógica, educação escolar, currículo, proposta pedagógica, infância, adolescência, entre outras* – que merecem ser discutidas nos cursos de formação, e consiste num trabalho de elucidação de significados possíveis dessas expressões.

Tais expressões compõem um mapa ou uma rede conceitual que interessam aos futuros professores e à escola. Além de seus significados literais, essas expressões são carregadas de outras significações que refletem ideologias, preconceitos, adesões políticas ou religiosas, entre outros. Cada instituição interessada deverá orientar seus projetos de formação nessas expressões que não chegam a ser necessariamente conceitos.

Segundo a Indicação CEE/CES nº. 21/2002, os conceitos emergirão dos estudos que precisarão ser empreendidos nos componentes do currículo proposto. Esses programas serão a própria escolha de um conjunto de áreas de estudos que determinará propostas para discussão e análise daqueles conceitos fundamentais, conforme as opções de cada escola, com seu projeto de formação de professores.

O ponto de partida proposto pelo CEE para a elaboração do projeto de formação deve ser a análise dos conceitos destacados na Indicação CEE/CES nº. 21/2002 e na Indicação CEE/CES nº. 07/2000 e outros escolhidos pela escola de formação. Na verdade, o que sugere o CEE é que a organização curricular dos IES seja proposta a partir de alguns conceitos e não de expressões vazias que se tornaram jargões pedagógicos, cujos conteúdos vagamente indicam disciplinas ou temas.

As orientações curriculares permitem também adotar blocos de conceitos que tenham afinidades entre si ou combinar redes conceituais com estudos disciplinares em segmentos mais ou menos abrangentes. Dessa forma, rompeu-se com os atuais modelos de projetos de cursos de formação de professores estruturados a partir de

disciplinas pedagógicas que comumente são fragmentadas e desarticuladas. Esse foi o objetivo do disposto na Indicação CEE/CES nº. 21/2002.

As orientações devem fazer parte do currículo comum de todos os alunos de licenciaturas do ISE que pretendem ser docentes do Ensino Básico, em qualquer dos segmentos admitidos pela legislação em vigor, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, até o Ensino Médio.

Pelo exposto, conclui-se que as orientações curriculares expressas na Indicação CEE/CES nº. 21/2002 proporcionaram às IES ampla liberdade para a construção de seu projeto institucional. Contudo, necessitariam de profissionais sensíveis à inovação e qualificados para uma nova concepção pedagógica, conscientes do rompimento com modelos tradicionais e com seus ideais voltados para o novo espaço formador para que este possa realizar o objetivo de afirmar-se como um novo modelo de formação de professores.

À medida que o corpo legal sobre formação de professores no Estado de São Paulo tomou forma, muitas dúvidas foram levantadas a respeito dos aspectos operacionais da implantação do ISE. A Indicação CEE/CES nº. 22/2002, mediante aos questionamentos, traçou diretrizes normativas e atrelou as questões a outras regulamentações legais.

Dentre as dúvidas levantadas, uma delas interessou a este estudo: *em que cursos serão oferecidas as licenciaturas das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil? Pedagogia ou Curso Normal Superior?*

Em resposta, o CEE expôs a sua decisão na Indicação CEE/CES nº. 22/2002:

Os Institutos Superiores de Educação poderão manter o Curso Normal Superior com uma ou duas licenciaturas, a saber:

a) Magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental – para formar professores capazes de conhecer e adequar os conteúdos da língua portuguesa, da matemática, de outras linguagens e códigos, do mundo físico e natural e da realidade social e política, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos a partir de seis anos, na licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental.

b) Educação Infantil - para formar professores capazes de promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicossocial e cognitivo-lingüístico, na licenciatura para Educação Infantil (...).

O documento também cita a Pedagogia e define as habilitações do curso e o seu lugar no ISE:

e) As universidades ou centros universitários poderão oferecer as duas licenciaturas acima descritas, utilizando a denominação que julgarem mais conveniente, podendo oferecer as licenciaturas no Curso de Pedagogia, em uma das seguintes formas:

I - Pedagogia para Magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e

II - Pedagogia para Magistério na Educação Infantil.

f) Essas licenciaturas, ainda que o curso tenha a denominação de "Curso de Pedagogia", não habilitarão para o exercício das funções indicadas no Art. 64 da Lei 9.394/96.

g) A graduação em Pedagogia para formação de profissionais da educação deve ter estrutura, carga horária, perfil profissional, enfim, projeto pedagógico próprio, compatível com as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, conforme nos aponta o mencionado Art. 64 da LDB. Evidentemente, os portadores de licenciatura, sejam quais forem elas, ao pretenderem prosseguir seus estudos em novo curso de graduação, poderão ter esses estudos aproveitados, a critério da instituição, que re-definirá plano de curso, prevendo o novo perfil profissional. Este novo plano de curso, em nenhuma hipótese, poderá ser inferior a 800 horas.

Em 2002, a decisão do CEE teve, como parâmetro, o disposto no Parecer CNE/CES nº 133/2001, que apontou os seguintes critérios para a questão:

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios: a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares; b) as instituições não-universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na Resolução CNE/CP nº. 01/1999.

Esses dois documentos legais (Estadual e Federal) enfatizam o CNS como o espaço preferencial de formação dos professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme determinou Decreto nº. 3.276, de 06 de dezembro de 1999, cujo parágrafo 2º. do artigo 3º. foi alterado pelo Decreto nº. 3.554, de 07 de agosto de 2000, ou seja, a formação desse profissional deverá se dar *preferencialmente* no CNS.

À época, o CNS pôde ser oferecido tanto no ISE, criado obrigatoriamente dentro de Faculdades, como na Universidade. O curso de Pedagogia continuou a oferecer formação para esse profissional no ensino superior, mas impedido, no Estado de São Paulo, nas condições de formador de professor de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, de habilitar para o exercício das funções indicadas no artigo 64 da LDB – administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica.

Mas, como a História de um indivíduo, de um povo, de uma nação, ou seja, qualquer História está em permanente construção, a História da Educação também se constrói no dia-a-dia, de forma lenta e contínua, pautada em cada ação dos sujeitos envolvidos.

Entre as muitas regulamentações dos dispositivos da Lei para a implementação de uma política de formação de professores condizente com as novas exigências anunciadas, ressurgiu o curso de Pedagogia na esteira das novas regulamentações legais no plano das definições das políticas educacionais, voltadas para a normatização das bases curriculares dos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

2.4. A PEDAGOGIA VOLTA AO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em 2006, no Estado de São Paulo, a Deliberação CEE 60/2006 revogou as orientações contidas no item 1.2.2 da Indicação CEE/CES nº. 22/2002, cujo conteúdo versava sobre o curso deveria formar o professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental: o CNS.

Após a instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, expressas na Resolução CNE/CP nº. 01/2006, o CEE deliberou sobre o estabelecimento de normas para a criação de cursos de graduação em Pedagogia e normatizou a adequação dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia já em curso.

Na Deliberação, o CEE, fundamentado na Resolução CNE/CP nº. 01/2006, considerou que a formação dos professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental será feita em cursos de Pedagogia e assegurou, no seu artigo 5º. , a formação de profissionais da Educação prevista no artigo 64 da LDB.

Art. 1º. A 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 será feita em cursos de Pedagogia, estruturados conforme prevêm as diretrizes curriculares pertinentes.

§ 1º – A formação de professores para a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental poderá continuar sendo desenvolvida em Curso Normal Superior, nos termos da legislação vigente.

O CNS continuará a desenvolver a formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, mas não habilitará os profissionais de Educação previsto no artigo 64 da LDB. Porém, a instituição formadora poderá optar pela transformação dos cursos de Pedagogia e CNS regidos pelas regulamentações anteriores, se elaborar um novo projeto pedagógico e obedecer ao contido na Deliberação em questão.

As instituições de educação superior que mantém cursos de Pedagogia e/ou de Normal Superior e que pretenderem sua transformação nos termos das novas diretrizes curriculares nacionais de pedagogia deverão elaborar projeto pedagógico a ser apresentado a este Conselho adequando suas estruturas curriculares às referidas diretrizes. (ART. 3º. da DELIBERAÇÃO 60/2006)

Conforme o estabelecido na Indicação CEE/CES nº. 61/2006, as IES isoladas (Faculdades) poderão também oferecer os cursos de Pedagogia e, enquanto licenciatura, deverão se integrar ao ISE.

Com todas essas regulamentações legais aqui expostas, ficaram definidos os espaços de formação dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental que passaram a coexistir em três modalidades de formação: 1. a tradicional *escola Normal em nível médio*, necessária diante das diferenças regionais do país e dos grandes problemas de formação que ainda precisam ser resolvidos, principalmente nas creches e escolas infantis; 2. o *Curso Normal Superior*, fortalecido pela sua relação estreita com o ISE; 3. o *Curso de Pedagogia*, reconhecido pela sua tradição histórica na formação de profissionais da Educação e pela luta dos movimentos de educadores travada durante décadas.

A grande questão das propostas de formação que pretendem formar o profissional da Educação no perfil docente, ajustado às necessidades imediatas do novo contexto, está centrada nas bases curriculares dos cursos de formação de professores, consideradas um dos espaços centrais das reformas. Devem expressar visões e significados da realidade, de modo que venham qualificar o professor para enfrentar os desafios que irá encontrar na Educação Básica, que não são poucos.

A normatização das bases curriculares dos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, atualmente, se define em dois documentos que integram as proposições para o modelo curricular dos cursos de formação destes professores.

O primeiro, aprovado em 2002, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica em nível superior (DCN-FP), cuja função se restringe a orientar as IES na reformulação curricular dos cursos de licenciatura a fim de adequá-los às exigências da LDB.

O segundo, aprovado em 2006, refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN-PED), cujo propósito reflete a construção de um currículo teorizado por uma concepção histórica-crítica que estabelece os princípios para a formação da base de qualquer profissional da Educação: a docência.

Início pelo Parecer CNE/CP nº. 09/2001 que subsidiou e orientou a produção da Resolução CNE/CP nº. 01/2002 que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Detalhou e apresentou a fundamentação para o projeto da referida resolução.

Com a finalidade de se apreender as mudanças propostas para os currículos de formação de professores e suas implicações na reconstrução do perfil docente, optei em focar este documento, pois, uma vez aprovado, foi considerado como um dos dispositivos que constituiu o eixo articulador dos princípios básicos, nos quais se desenvolve o movimento de implantação da reforma curricular nas licenciaturas.

Foi também, objeto de grandes divergências, já que foi aprovado mediante relações conflitantes entre os órgãos oficiais e os educadores. Destes últimos, os conflitos partiram da reivindicação de mais oportunidades de participação nas ações conduzidas pelo MEC, pois foram poucos os espaços para que a maioria dos profissionais da Educação se integrasse ao processo de elaboração e definição do documento.

As DCN-FP trazem, como um dos princípios norteadores para a reforma da formação de professores das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, a concepção de competências como eixo nuclear na orientação das bases curriculares dos cursos de formação.

Segundo o documento, a construção de competências perpassa por todos os princípios, e devem se refletir “*nos objetos de formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivências para os professores em formação, em especial, na sala de aula e no processo de avaliação*”. (p. 29)

A aquisição de competências na formação profissional do professor pode ser entendida como a preparação voltada para o atendimento das demandas do exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. Em outras palavras, a formação deve ocorrer mediante uma ação

sistematizada numa “*teoria articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão*”. (p. 29)

As DCN-FP elucidam também sobre as concepções de aprendizagem, conteúdo e avaliação, concepções estas que se encontram explícitas numa das seções do documento e que o permeiam por toda a sua essência. Além do teor destas concepções, prescrevem algumas orientações no sentido de subsidiar a elaboração de projetos curriculares.

A aprendizagem é definida, no documento, como a construção de conhecimentos que se desenvolvem no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive.

Os conhecimentos na Educação Básica se dão por meio das disciplinas, organização esta que está presente na quase totalidade dos projetos pedagógicos das escolas. Como a organização de conhecimentos atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, dentro de um projeto de formação inovador, as DCN-FP afirmam que a formação deve se dar com vistas à necessidade de se repensar as perspectivas metodológicas e propiciar situações de aprendizagem focadas em situações-problemas ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos que geralmente estão organizados em área/disciplinas.

As DCN-FP defendem um currículo de formação de professores que trate a aprendizagem como a constituição de competências que requer a construção de conhecimento, pois, segundo o documento, não há real construção de conhecimento sem que se resulte, ao mesmo movimento, o desenvolvimento de competências.

Noutras palavras, é preciso que os professores sejam desafiados por situações-problemas que os confrontem com diferentes obstáculos e exija-lhes superação e, ao mesmo tempo, experiencie situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar, ousar e agir, a partir dos saberes construídos no contato com a sistematização teórica e mobilizados nas novas e diferentes situações.

Com relação ao conteúdo, o documento ressalta que, aqueles definidos para um currículo de formação profissional, assumem papel central, uma vez que, é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências.

São eles que, no seu conjunto, desenvolverão as competências exigidas para o exercício profissional do docente e receber o tratamento nas suas diferentes dimensões: *“conceitual – sob a forma de teorias, conceitos, informações; procedimental – na forma do saber fazer, na contextualização; atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional”*. (p. 33)

Os conteúdos de um curso de formação de professores, como aponta o documento, devem formar uma rede de significados de modo que se garanta a articulação com o tratamento metodológico, *“pois a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia utilizada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja ensinar”*. (p. 33)

A concepção de avaliação descrita no documento define-se como a aferição de resultados alcançados, de modo a considerar as competências a serem constituídas. Destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores de forma a favorecer o seu percurso regular, a ações de sua formação, bem como certificar a sua formação profissional.

As DCN-FP destacam que o principal objetivo da avaliação é identificar melhor as necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. É imprescindível também, neste processo, o conhecimento dos critérios utilizados para avaliar e a análise de resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação. Desta forma, é possível que o futuro professor *“se conheça e reconheça seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolver capacidades de auto-regular a própria aprendizagem, de modo a descobrir e planejar estratégias para diferentes situações”*. (p. 34)

O documento sugere algumas possibilidades de instrumentos de avaliação: participação em atividades de simulação, planejamento de situações didáticas

consoantes com um modelo teórico estudado, reflexão escrita sobre os aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio, dentre outros; instrumentos pelos quais podem trazer importantes indicadores de aprendizagem e, conseqüentemente, da aquisição de competências.

Em função das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, recentemente aprovadas, o curso de Pedagogia, além da formação do especialista da Educação e dos docentes das disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, retomou o seu direito de formar o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, e teve também o seu campo de atuação ampliado para a docência na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos são previstos.

O discurso da falta de política curricular para formação docente, articulada com as reformas, que fragiliza a estrutura das licenciaturas, parece ter sido suprimido, pelo menos por enquanto, com a aprovação das DCN-PED. O curso de Pedagogia retomou o trabalho pedagógico e ação docente que agora estão constituídos na centralidade do processo formativo do Licenciado em Pedagogia, também uma das reivindicações dos educadores.

As DCN-PED prescrevem a organização curricular do curso de Pedagogia, respeitada a diversidade nacional e autonomia pedagógica das instituições e foi constituída em três núcleos: um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciam, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado.

Os estudos integradores compreendem, segundo o documento, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, as práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação. (p. 10)

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá contemplar fundamentalmente a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da Educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social. Também conhecer e compreender as políticas inclusivas e suas implicações organizacionais e pedagógicas para a democratização da Educação Básica no país. (p. 12)

Em linhas gerais, foram expostos, neste estudo, os princípios orientadores para a elaboração do currículo de cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, baseados nos dois documentos legais em vigor.

Como se sabe, as DCN-FP foram também objeto de grandes divergências, mas o motivo não se restringiu somente à aprovação do documento mediante relações conflitantes entre os órgãos oficiais e os educadores. A formação por competências, o eixo nuclear dos cursos de formação, defendida e regulamentada pelos órgãos oficiais, foi veementemente condenada pelos educadores sob o argumento de desqualificar o profissional da Educação.

A linguagem prescritiva das DCN-FP pareceu ser também um dos motivos das formas de resistência dos educadores, cuja luta não descarto a sua nobreza. Vistas como imposição, as DCN-FP soaram como um conjunto de normas a serem seguidas, o que deve ter gerado uma repercussão negativa no meio acadêmico, uma vez que os órgãos oficiais, segundo o movimento dos educadores, não lhes concederam o espaço suficiente na discussão.

Uma impressão suscitada neste estudo, que retomo logo adiante, foi a discussão em torno da identidade da Pedagogia que, por diversas vezes na sua história, esteve em risco iminente de extinção. Muitas lutas foram travadas e, dada a insistência sem tréguas de seus defensores, como nos conta a sua história, a Pedagogia obteve a sua mais importante conquista.

No discurso dos dois projetos de formação de professores aqui focados, percebeu-se que os eixos que os sustentam tem fundamentação teórica diferenciada, mas no cerne de cada um, os aspectos ideológicos, apesar de tomarem caminhos diferentes, parecem que detêm a consciência da necessidade de uma formação condizente para a realidade brasileira.

O primeiro documento trata da formação do professor de todos os segmentos da Educação Básica, de forma a enfatizar o ensino e a aprendizagem por competências e fundamentada nas teorias de Schön, Gómez, Nóvoa e Perrenoud, cujo foco de estudo está centrado no professor reflexivo.

A reflexão implica na imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento de processo de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento <<puro>>, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (GÓMEZ, 1995, p. 103)

Percebeu-se uma notada preocupação na exigência na construção de projetos que evidenciem a epistemologia da prática, ou seja, alicerçada na reflexão do profissional sobre as suas ações de forma que este possa suscitar possibilidades para a formação de um profissional capacitado a procurar respostas aos desafios a serem enfrentados em suas atividades cotidianas, que não podem ser resolvidos mediante aplicação de técnicas, mas na mobilização de saberes teóricos e práticos constituídos. Seu foco de formação é a docência somente, o profissional da sala de aula.

O segundo documento também busca a concepção de um curso de qualidade, suas teorias estão voltadas para a concepção de uma pedagogia histórico-crítica. No Brasil, temos Demerval Saviani como um dos principais representantes da tendência e ainda José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury, dentre outros. Nesta concepção,

os teóricos, influenciados pela dialética marxista, consideram que não há natureza humana dada de uma vez por todas, porque o homem se constrói pelo trabalho, inserido na cultura em que vive. O trabalho tem como resultado um produto material que ao mesmo tempo exige uma produção de saber. (...) o fazer não se separa da ideação, que consiste no trabalho não material de elaboração de conceitos e valores. (...) cada pessoa precisa se inteirar desses saberes, para se humanizar. Por isso, pensar sentir, querer, agir, avaliar pressupõem a apropriação individual do saber socialmente elaborado. (ARANHA, 1996, p. 219)

O documento entende a formação do pedagogo como profissional da Educação, que tem como base a docência, cuja formação estará voltada para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (p. 10)

Desta forma, a formação deste profissional suplantou a escola, diversificou o trabalho e as relações pedagógicas e docência é uma das suas ocupações. Esta ampliação e diversificação de atividades na atuação do pedagogo que envolve o ato pedagógico em todos os ambientes educativos, escolares e não-escolares, são as prerrogativas que agora lhe confere a denominação “Profissional da Educação”.

Diante das diferentes concepções que balizaram as diretrizes curriculares de dois cursos que disputam a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, das leituras das produções de diversos autores, cujas opiniões buscam defender uma ou outra concepção de formação de professores, frente aos documentos oficiais analisados e a literatura produzida pelos educadores do movimento, retirar do curso de Pedagogia o direito da docência foi o fator gerador dos agravantes dos embates.

Contudo, o jogo de contradições, de avanços e de recuos na questão da formação de professores, que resume os embates expostos neste estudo, se consistiu na história que se escreveu, e que ainda se escreve a muitas mãos, com a participação de todos os indivíduos envolvidos com a Educação, sejam por aqueles que a pensam ou por aqueles que a fazem, a partir de desejos e necessidades

concretas de diferentes épocas. As palavras de Rios (2006, p. 72), colocam estes debates no encontro da realidade:

É a partir do educador *que temos* que vamos caminhar para o educador que *queremos ter*. É a passagem do que se propõe como *ideal*, aquilo que ainda não temos, para o que é necessário e desejado, se faz somente pelo *possível*. Onde encontrar as condições da possibilidade? No único espaço onde ela já existe exatamente como possibilidade: o *real*, o já existente. (...) A nova escola só pode nascer desta que aí está. O novo educador, a nova educadora já estão aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar na escola brasileira. O desafio está na necessidade de se superarem os problemas e se encontrarem/criarem recursos para a transformação. Isso se concretiza na elaboração de *projetos* de ação (grifos da autora).

Por fim, não importa para o momento quantas ou quais são as modalidades de formação para os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. O importante é que aquele que será formado – o professor – deverá ser tratado como alguém que carece ser qualificado e preparado para enfrentar as questões desafiadoras do cotidiano. Inserir-lo em projetos de formação que o leve a mobilizar saberes em situações dentro e fora do espaço escolar, independentemente do lugar onde possa ser formado.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORA DE SEDE DA UNIARARAS

“O arranjo institucional adequado para a formação de professores será aquele que conseguir construir ao longo do curso o perfil profissional docente de que o país necessita para implementar a reforma da Educação Básica, consubstanciada em suas diretrizes curriculares nacionais, nos parâmetros curriculares recomendados pelo MEC e nas ações de implementação iniciadas por Estados e Municípios”.
(MELLO, 2004, p. 83)

Neste capítulo, será exposta a organização dos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil no Centro Universitário Hermínio Ometto, UNIARARAS, bem como o relato de minha experiência como tutora nestes cursos.

O que vem a seguir, é produto da análise de diversos documentos legais, e das concepções pedagógicas contemporâneas que norteiam o projeto pedagógico dos cursos destinados à formação de professores das séries iniciais e da Educação Infantil em nível superior na UNIARARAS: o CNSFS Programa Especial e o curso de Pedagogia EAD.

A nova organização pedagógica da Escola Básica brasileira que a LDB tornou possível foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação e conduziu Estados e Municípios a inserir o novo paradigma de Educação nos seus sistemas de ensino.

A resignificação do papel dos professores é ponto essencial dessas regulamentações. Para dar um novo sentido à função do professor, tornou-se necessário rever a sua formação para resolver um grande obstáculo à reforma educacional: como podem os professores ser os principais envolvidos na

transformação pedagógica que ora ocorre na Educação Básica, se eles próprios não tiveram uma formação, seja ela, prática e/ou teórica, condizente com tal realidade?

Os professores, como qualquer profissional necessitam constituir competências para continuar aprendendo ao longo de sua vida produtiva. Aprender a aprender e continuar aprendendo durante toda a vida profissional é uma competência exigida não só para os alunos da Educação Básica, mas para qualquer profissional inserido no mundo do trabalho, em especial, o professor.

Diante da reforma educacional brasileira, exige-se um novo professor. Outros conhecimentos e outras competências lhe serão necessários, porém, os professores não foram preparados para isso.

Constituem-se hoje, como recomendação nacional, haja vista os documentos oficiais – os Referenciais Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais –, a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*, conceitos recorrentes na literatura que trata da formação do professor e na legislação.

É pouco provável que tais conceitos tivessem feito parte da formação básica dos professores e da sua formação profissional, uma vez que estes não eram cogitados na antiga concepção de Educação, a qual foi presente no período da educação formal destes professores,

Se os aspirantes a professor, muitos deles egressos do Ensino Médio, e os professores hoje em exercício não vivenciaram tais experiências, como poderão cumprir seu novo papel, ou seja, como poderão promover, em outros, o desenvolvimento daquilo que não tiveram oportunidade de desenvolver?

Sabe-se que a exigência da formação do professor em nível superior é uma tendência aparentemente irreversível. É vista hoje como um dos maiores desafios para o poder público em garantir condições adequadas para que os programas de formação docente assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida.

As Instituições de Ensino Superior (IES), por força da lei, foram levadas a empreender esforços para adaptar seus cursos de formação inicial na graduação ao novo modelo de formação preconizado pela LDB.

Ao lado da formação inicial, a formação continuada é também necessidade intrínseca para os profissionais da Educação e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Muitos professores que atuam na Educação Básica, no entanto, não possuem a formação em nível superior e, para cumprir o disposto no artigo 87 das disposições transitórias da LDB 9.394/96, os órgãos executivos dos Estados buscam por soluções para resolver o problema e atender a demanda.

Dada às novas exigências da realidade educacional em atender uma grande demanda de professores em exercício – face ao crescimento da população de alunos matriculados nas escolas, a urgência em elevar o grau de formação do professor e à necessidade de suprir as questões de qualidade – tornou-se urgente enfrentar importantes desafios que levam a necessidade de construir um novo modelo de formação que atenda a essa demanda espalhada na imensa extensão territorial brasileira.

Em São Paulo, algumas Instituições de Ensino Superior autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação – USP, UNESP (cursos reconhecidos pelo Parecer CEE 548/2002), PUC, UNIARARAS e UNITAU (estas duas últimas com cursos reconhecidos pelo Parecer CEE 238/2003) – firmaram parcerias e convênios com Estado e Município para oferecer Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior para professores em exercício na rede pública de ensino, cuja fundamentação legal se encontra na Deliberação CEE 12/2001.

Ao instituir o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, destinado aos professores da rede pública de ensino, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo sinalizou para o desenvolvimento de uma política de educação continuada para a qualificação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil do sistema de ensino público em parceria com as Instituições de Ensino Superior.

Por meio deste programa, professores que atuavam nas Redes Públicas Estadual ou Municipais, e que possuíam apenas formação para o Magistério em nível médio, puderam participar dele em condições especiais e obter o diploma de licenciatura plena, que os fez conquistar, deste modo, o nível superior de formação profissional. Esta foi a maneira encontrada, no Estado de São Paulo, para atender na modalidade a distância, uma grande demanda de professores que atuavam na rede pública de ensino sem a formação em nível superior exigida.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal nº 10.172/2001, determinou como meta e objetivo que, até 2011, 70% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil deverão ter formação superior. Para alcançar tal objetivo, novos modelos de formação de professores deverão ser adotados para dar conta desta importante missão sem abrir mão da qualidade, como preconiza o PNE.

Neste contexto, o Centro Universitário Hermínio Ometto – UNIARARAS – em 2002, por meio do Parecer CEE nº. 214/2002, recebeu credenciamento para implantar os cursos e programas de que trata a Deliberação nº. 12/2001 e, em 2003, obteve o reconhecimento, pela Portaria CEE/CP nº. 251/2003, do Curso Normal Superior Fora de Sede (CNSFS), inserido no Programa Especial de Formação de Professores da Rede Pública.

Para a formação inicial dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, a UNIARARAS obteve o credenciamento da Instituição e autorização para o Curso de Pedagogia na modalidade a distância (Pedagogia EAD), por meio da Portaria MEC nº. 1.500 de 26/05/2005, alterada pela Portaria 4.387/2005. O processo que instaura as adequações às novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia foi protocolado no CEE em 11/09/2006.

Os cursos da UNIARARAS denominam-se “fora de sede” por serem ministrados em diferentes cidades fora da sede da Instituição, presencialmente por um tutor. São oferecidos mediante a locação de salas de aula no município ou região em que os alunos estudam ou trabalham em unidades de ensino, geralmente da iniciativa privada, que ficam ociosas no período noturno.

Neste formato, a UNIARARAS não depende de parcerias, nem convênios, de forma a agir com autonomia para instalação e montagem dos pólos conforme a demanda. Assim sendo, garante-se a existência de espaço físico para as aulas presenciais, reuniões e aplicação de avaliações.

Ainda que os cursos oferecidos pela UNIARARAS estejam inseridos na modalidade a distância, seu projeto pedagógico é característico, peculiar. Além de oferecer o contato com as tecnologias comuns aos programas desta modalidade, tem a presença diária do tutor, este com formação superior e especialista em Educação com ampla experiência na Educação Básica. Esta peculiaridade é que faz a diferença entre o formato “fora de sede” e a educação a distância convencional.

O modelo didático do Curso Normal Superior é um modelo que utiliza multimídias e a presença de um professor-facilitador (tutor) (...). Traz, um novo conceito de ensinar a distância, valorizando a comunidade de aprendizagem. Por isso, é considerado presencial, pois os alunos devem freqüentar, diariamente, as aulas sob orientação de um facilitador (tutor) utilizando-se dos recursos tecnológicos de educação a distância. (...) A metodologia de ensino a distância revoluciona a própria aula presencial, porque a torna replicável tanto em seu conteúdo quanto no que se refere às estratégias e etapas de ensino-aprendizagem adotadas. Isso ocorre sem que o docente e os alunos deixem de ser protagonistas nesse processo, pois ambos, a partir do estabelecimento de novas conexões e relações entre os conteúdos abordados e fatos mais próximos no tempo e no espaço, ressignificam e atribuem novos sentidos às propostas e atividades. Esta possibilidade deve-se, prioritariamente, ao processo de interação entre alunos e tutor, em tempo real e ao vivo na sala de aula local onde, inclusive os demais componentes didáticos estarão presentes, à disposição dos alunos. (Proposta Pedagógica CNSFS, 2003, p. 16).

Com a duração de dois anos, quatrocentos e oitenta dias letivos, o CNSFS Programa Especial da UNIARARAS é realizado a distância em regime presencial e direcionado a professores da rede pública somente. Destina-se à formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e está inserido no Programa Especial de Formação Docente em nível superior. Sua finalidade é a formação continuada de professores em exercício na rede pública de ensino, com o intuito de elevar o grau de formação destes para o nível superior, em licenciatura plena.

O curso de Pedagogia EAD da UNIARARAS é ministrado em três anos a distância em regime presencial, com carga horária geral de 3.204 horas, e destina-se à formação inicial de professores das primeiras séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil, em nível de graduação, licenciatura plena para alunos egressos do Ensino Médio.

Com a instituição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia em 2005, reexaminadas em 2006, regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº. 01/2006, o Curso de Pedagogia EAD era antes denominado Curso Normal Superior Fora de Sede - 3 anos. Teve alterado o seu projeto pedagógico e sua carga horária por força da nova legislação. Foram feitas algumas modificações que estão em andamento e em fase de conclusão para a inserção da habilitação prevista no artigo 64 da LDB – formação do especialista em Educação – para o cumprimento das recomendações constantes nas referidas diretrizes.

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução, que deverá ser protocolado junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, no prazo máximo de um ano, a contar da data da publicação desta Resolução. O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período em que for implantado. (...) As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados. Poderão, também, optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-as todas as características correspondentes ao estabelecido. (Parecer CNE/CP nº. 05/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 03/2006, pp. 15-6)

As turmas iniciadas como CNSFS – 3 anos e que hoje foram transformadas em Curso de Pedagogia EAD estão, atualmente, em processo de transição e em plena adaptação às novas exigências legais em comum acordo com os alunos provenientes das turmas em andamento; as turmas, que iniciaram após as mudanças curriculares do curso, já se inseriram na consolidação dos processos de adaptação proposto pelas DCN-PED.

O curso de Pedagogia EAD se apresenta no mesmo formato do Curso Normal Superior do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, a distância, em regime presencial. Este curso é oferecido em três anos aos egressos do Ensino Médio – e também aos professores que não se enquadram no perfil do Programa Especial –, em nível de graduação, licenciatura plena, com a carga horária ampliada e dentro de um novo projeto pedagógico, acrescido de novas disciplinas.

Por conta das DCN-PED, o curso de Pedagogia EAD da UNIARARAS manteve o núcleo da matriz curricular do antigo CNSFS – 3 anos, e algumas alterações significativas foram introduzidas para o seu aperfeiçoamento, pois a finalidade primeira deste era, anteriormente, formar somente o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil para os egressos do Ensino Médio.

Em virtude da ampliação da abrangência de formação dos profissionais da Educação que as novas DCN-PED permitiram ajustar, o núcleo do projeto do CNSFS – 3 anos da UNIARARAS, como formador de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, foi aperfeiçoado para o novo Curso de Pedagogia EAD.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções do 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. (PARECER CNE/CP nº. 05/2005, reexaminado pelo PARECER CNE/CP nº. 03/2006, p. 7)

3.1. OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIARARAS

O CNSFS que está inserido no Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, que eleva o grau de formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil em exercício na Rede Pública do Estado de São Paulo.

Este modelo rompeu um formato tradicional de formação e só se tornou possível em decorrência da flexibilidade da atual LDB. Para verificar esta afirmação, será analisado à luz do Parecer CNE/CP nº. 09/2001, regulamentado pela Resolução CNE/CP nº. 01/2002, que traçou as diretrizes curriculares a todos os cursos direcionados à formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O documento traz, no seu bojo, vários indicativos legais importantes para esta apreciação. Também apresento a minha experiência como tutora dos cursos de formação de professores da UNIARARAS, cujo relato parte do olhar e do recorte que faço de minha atuação. Este fazer e este olhar podem não ser a representação dos demais que exercem a mesma função na Instituição.

Os cursos de formação, em nível superior, para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil Fora de Sede da UNIARARAS (CNSFS – Programa Especial e o curso de Pedagogia EAD) são realizados por meio de aulas presenciais de frequência obrigatória, ministradas no município ou região em que vivem os alunos, em locais denominados “unidades de ensino”, jurisdicionadas a um “pólo regional” localizado na região das unidades, o qual é jurisdicionado à Sede, em Araras (SP).

Cada grupo de alunos constitui uma classe ou turma que fica sob os cuidados presenciais de um tutor. O curso é inserido na modalidade a distância, mas é totalmente presencial; trata-se, portanto, de um modelo presencial descentralizado, uma vez que a frequência diária do aluno é obrigatória. As aulas acontecem de segunda-feira a sexta-feira, geralmente no período noturno. Há unidades que oferecem o curso também no período diurno.

Atualmente a grande dificuldade dos cursos EAD convencionais é o acesso às tecnologias de ponta e seus problemas técnicos. Para uma grande parcela dos alunos, esta se encontra excluída do mundo digital. Quando muito, tem-se um computador, mas precariamente conectado a uma linha telefônica discada, o que muitas vezes impossibilita uma conexão contínua, condição básica e necessária para a participação num curso EAD conectado.

Diferentemente de um curso EAD convencional, os cursos da UNIRARAS utilizam-se, nas salas de aula, de tecnologias convencionais como mecanismos para democratizar a Educação para a população alijada do acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Uma delas é a televisão que é amplamente utilizada para a exibição de videoaulas previamente gravadas na sede pelos professores das diversas disciplinas e por convidados especiais. O conteúdo das videoaulas ora complementa o conteúdo estudado, ora desencadeia uma problematização de forma a enriquecer a compreensão dos conceitos abordados.

A internet fica à disposição para eventuais pesquisas; coleta de materiais gráficos, imagens, textos diversos para produção de seminários, apresentações; consulta ao e-Learning (ambiente de conteúdos diversos com links de sites relacionados aos temas estudados) e à Schoolnet (ambiente de consulta de notas, faltas, solicitação de documentos junto à sede, emails, estágio, manuais, dentre outros).

Muitos dos alunos que freqüentam os cursos não têm acesso às TIC, seja pelo aspecto econômico, seja pela pouca ou nenhuma habilidade no manejo dos equipamentos. Não poucas vezes, o único acesso é na própria sala de aula, junto aos dois computadores disponibilizados para a turma. Isso, porém, não significa que eles continuarão excluídos destes recursos.

Ao longo do curso, nas aulas de Tecnologias em Educação, os alunos, com o auxílio do tutor, tendem a desenvolver habilidades no manejo destas ferramentas ao sentirem a necessidade de utilizá-las na digitação da parte escrita dos trabalhos de seminários, resumos, bem como na sua apresentação em programas específicos, envios de trabalhos para o tutor via internet, dentre outras atividades inerentes ao curso.

O modelo didático do CNSFS Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD da UNIRARAS utiliza multimídia e a presença de um professor-facilitador – o tutor – segundo a proposta pedagógica do curso, *“para encurtar distâncias e alcançar um grande contingente de alunos”* (Proposta Pedagógica do CNSFS, p. 16) O modelo traz um novo conceito de ensinar a distância.

O grande diferencial está na presença do tutor junto aos alunos nos cursos EAD da UNIARARAS. As intervenções do tutor em tempo real garantem a vitalidade do curso EAD. Por meio de sua atuação e aliado às teorias do curso, o tutor promove a ativação de um dos elementos integradores do currículo: a identidade profissional do professor.

Sendo ele um profissional da Educação experiente, condição *sine qua non* para sua contratação, ele próprio tem condições de promover a articulação entre a teoria e a prática. Sua principal característica é de mediador, de orientador e de facilitador da aprendizagem dos professores em formação.

Pela proposta pedagógica dos cursos, é importante que o tutor apresente as seguintes características: a) capacidade de liderança, de planejamento e de organização das atividades coletivas presenciais; b) capacidade para coordenar grupos de trabalho; c) facilidade de comunicação e expressão; d) habilidades para relacionamentos; e) conhecimento da estrutura da Instituição assumindo, responsabilmente sua autonomia como líder e liderado; f) conhecimento da proposta pedagógica e dos conteúdos do Programa do CNSFS; g) gostar de ler e ter o hábito de registrar suas atividades; h) conhecimento de processos de comunicação por internet; i) capacidade de orientação de seminários e memoriais; j) capacidade de elaboração de relatórios; l) disponibilidade de tempo para dedicar-se ao curso, incluindo as capacitações e outras atividades para as quais for solicitado; e m) disponibilidade para viajar, aos sábados, para a Sede ou para os pólos regionais.

A importância da função e atuação do tutor na sala de aula exige critérios especiais para sua seleção e capacitação, tanto para a inicial como para a continuada. Sob esse aspecto, consta na Proposta Pedagógica do CNSFS Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD da UNIARARAS que, além da capacitação obrigatória que prepara seus tutores para ministrar aulas nos cursos, a instituição proporciona uma complementação para a formação de seus tutores, em nível de pós-graduação / especialização lato sensu, com duração de 360 horas com aproveitamento das horas de capacitação obrigatória e docência nas salas do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD. No final de 2005, mais de duzentos tutores receberam a certificação.

O tutor é responsável pelas tarefas de gestão da sala de aula e motivação dos alunos e é considerado uma figura de fundamental importância na construção da rede de aprendizagem na EAD. Constitui-se na ponte que une a Universidade e o aluno.

Segundo a Proposta Pedagógica dos cursos, o processo de interação entre aluno e tutor estabelece novas conexões e relações entre os conteúdos abordados e fatos mais próximos no tempo e no espaço, que ressignificam e atribuem novos sentidos às propostas de atividades sem que o docente e os alunos deixem de ser protagonistas desse processo.

Junto à instituição, a contribuição deste profissional no âmbito pedagógico é significativa, uma vez que traz informações que concorrem para refletir sobre o curso, sobre suas fragilidades e disfunções que requerem atenção e possíveis intervenções no sentido de reorganizar o percurso do programa.

Junto aos alunos, faz-se necessário que o tutor se torne uma presença de suporte, de auxílio, e estabeleça uma relação baseada na empatia, na confiança e na interação positiva, sem permitir que o aluno se torne dependente desta relação. Deve-se, portanto, encontrar na figura do tutor, um colaborador e motivador no processo de autonomia na construção do conhecimento do aluno.

Ter atuado na Coordenação Pedagógica, durante muitos anos e em pleno processo de reformas educacionais, como agente formador docente nas diversas disciplinas do currículo de uma escola de Ensino Fundamental, foi um fator de extrema importância no meu desempenho como tutora no Ensino Superior.

A visão adquirida na vivência do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica trouxe-me uma sólida bagagem e consolidou minha prática. Deu-me condições para me adequar ao perfil exigido para ser tutora, ou seja, capacidade de liderança, de planejamento e organização das atividades coletivas; capacidade de coordenar grupos de trabalho; facilidade de comunicação e expressão, habilidades para relacionamentos, dentre outros.

Ser professora da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias também auxiliou no meu trabalho como tutora. O conhecimento construído ao longo da minha formação em relação ao trabalho com textos, à comunicação escrita, à comunicação oral, enquanto gestora e mediadora de conhecimentos, foi fundamental na estruturação das aulas programadas do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD.

Foram dez anos ininterruptos, somados ao tempo de atividade docente, de trabalho com formação de professores. Uma carreira construída com muitas realizações pedagógicas que me fortaleceu enquanto profissional da Educação.

Esta experiência trouxe força e conhecimento e foi muito importante para minha formação continuada. Foi nela que descobri o meu papel de liderança em projetos pedagógicos e desenvolvi as competências necessárias e inerentes para fazer o que faço atualmente.

Portanto, a energia encontrada e os conhecimentos construídos ao longo de minha trajetória profissional ligada à formação de professores, bem como o aporte das experiências por mim vivenciadas nos diversos momentos de trabalho com formação, constituíram-se numa sólida plataforma para enfrentar este novo desafio que despontou na minha carreira: a tutoria do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD da UNIARARAS, em nível de graduação, licenciatura plena.

Dada a complexidade do trabalho do tutor no CNSFS – Programa Especial e no curso de Pedagogia EAD e da responsabilidade em estar diante de um curso superior, em que se privilegia o intercâmbio de experiências e a articulação de saberes, procurei elevar o grau de minha formação ao ingressar no Mestrado em Educação.

Apesar de não ser necessário o título de Mestre para atuar no CNSFS – Programa Especial e no curso de Pedagogia EAD, senti a necessidade de investir na minha formação. Ao atuar na formação de sujeitos, tornei sujeito da minha formação. A busca do conhecimento necessário para o desenvolvimento das minhas competências docentes levou-me a esta outra dimensão da minha profissão.

Ao me envolver com o CNSFS – Programa Especial e o curso de Pedagogia EAD, construí uma visão global dos cursos, dos seus propósitos, da sua inserção no atual contexto de reformas educacionais, o que fez abrir uma nova possibilidade e sentir a necessidade de saber algo mais sobre o assunto: as novas tendências, os impactos da reforma na formação do professor, a mobilização rumo à qualidade na Educação. Pude constatar que, ao acreditar no meu objeto de ensino, este se tornou meu objeto de aprendizagem.

3.2. OS RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS DE APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

A metodologia do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD utiliza amplamente a tecnologia em sala de aula. Todas as turmas têm a sua disposição equipamentos que permitem convergir os recursos disponíveis de modo a garantir uma aprendizagem significativa.

Estes equipamentos consistem em um armário que contém uma TV de 29 polegadas e um videocassete ligados diretamente em um dos dois computadores, com impressora, conectados à Internet em banda larga. Nas turmas mais atuais, o videocassete foi substituído pelo driver de DVD no próprio computador.

Na memória dos computadores, estão disponíveis todas as videoaulas do curso. Seu conteúdo está disponibilizado na WEB através da Schoolnet, uma página para o aluno no site da instituição na qual todos os alunos do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD a utilizam por meio de senhas de acesso.

A UNIARARAS disponibiliza um crédito a todos os tutores para que estes adquiram mensalmente materiais de consumo – resmas de folhas de sulfite, canetas, lápis, cola, entre outros – para uso dos alunos em sala de aula. Regularmente são enviados cartuchos de tinta para a impressora.

Para as despesas de envio de materiais e documentos, a UNIARARAS mantém um convênio com a Empresa de Correios e Telégrafos. Cada tutor recebe um cartão identificado para que possa fazer as remessas de documentos e materiais

via Sedex à Sede em Araras (SP). As despesas do tutor com viagens para orientação e capacitação centralizada na Sede ou em locais descentralizados são reembolsadas pela UNIARARAS.

O tutor é auxiliado por diversos profissionais envolvidos no CNSFS – Programa Especial e no curso de Pedagogia EAD. Os professores especialistas da Sede são os responsáveis pela gravação das videoaulas que são exibidas nas unidades e também pela orientação a distância dos trabalhos de conclusão de curso.

O Coordenador Geral do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD tem a incumbência de monitorar administrativa e pedagogicamente o processo de formação superior nas unidades e nos pólos regionais, bem como promover orientações presenciais de supervisores e tutores.

Os Supervisores integram a equipe administrativa do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD e são responsáveis pela supervisão do ensino nas unidades do Pólo de sua jurisdição, desempenham tarefas pedagógicas, gerenciais e administrativas. São auxiliados pelos Assistentes nas questões administrativas e pedagógicas.

O CNSFS – Programa Especial e o curso de Pedagogia EAD contam com os serviços da Central de Operações, cuja finalidade é atender supervisores, tutores e alunos pelo 0800, uma central telefônica disponibilizada para tratar de assuntos administrativos e pedagógicos. São profissionais envolvidos nas funções administrativas do curso – documentação, registro de notas e faltas, logística, entre outros – e também dão suporte técnico aos equipamentos eletrônicos e de informática.

Os alunos do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD têm a sua disposição serviços na WEB – a Schoolnet. Para cada aluno é gerado um email, um importante canal de comunicação entre o aluno e a instituição. O aluno, através de senha de acesso, tem a sua disposição todas as informações referentes à sua situação acadêmica: notas, faltas, emissão de documentos, entre outros.

O e-Learning do CNSFS Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD é outra ferramenta disponibilizada ao aluno. Ali ele encontra todos os textos das videoaulas, materiais relacionados aos módulos trabalhados em aula, links de acesso a outros sites de interesse do curso, textos complementares, etc.

Esta estrutura auxilia o tutor nas suas orientações em sala, aliado ao material didático que é o principal recurso didático do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD porque, segundo a proposta pedagógica, é o elo de convergência entre os outros meios utilizados: vídeo, aula presencial e WEB que estrutura, seqüencia e organiza a aula presencial coordenada pelo tutor. A função do material consiste em contextualizar e ampliar a mensagem da mídia televisiva e dá suporte às atividades na WEB, que estão disponíveis para download no.

A função de tutor é tão antiga quanto os cursos EAD. Nesses cursos sempre houve alguém que ficava à disposição do aluno para responder a eventuais dúvidas. No passado, era comumente utilizada a correspondência (carta) que demorava dias para serem respondidas.

Atualmente, com a revolução tecnológica, os cursos EAD se tornaram mais rápidos e interativos: começam pelos e-mails, passando pelo telefone, pelas teleconferências, chegando às videoconferências. Nesse formato, as dúvidas do momento também são sanadas rapidamente. No entanto, as pessoas encontram-se distantes e, por mais interativa que seja a comunicação, as máquinas, como intermediárias, nem sempre conseguem efetivar a interação desejada.

Não são todas as pessoas que se familiarizam com esse formato e algumas precisam do contato humano, não só num dado momento, mas sempre que necessitam. Desde a abertura dada pela LDB, os cursos EAD se proliferaram e estão presentes em vários formatos.

O formato não presencial é o mais comum, mas o CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD estão inseridos no modelo presencial, uma vez que sua proposta pedagógica admite que a relação professor-aluno é uma das condições necessárias para o sucesso da aprendizagem do aluno.

Por isso, o curso é presencial. O tutor está sempre presente nas aulas junto aos alunos, o que se diferencia muito pouco de um curso regular presencial. Um dos fatores que difere o CNSFS – Programa Especial e o curso de Pedagogia EAD de um curso regular nos moldes tradicionais está na sua organização estrutural: a sala de aula está em um local geralmente próximo do trabalho ou da moradia do aluno, as aulas já foram previamente planejadas e estão disponibilizadas em materiais impressos.

Cabe ao tutor, pautado no planejamento e na estruturação das aulas, e principalmente na sua própria formação, desenvolver as unidades programadas, de forma a adaptá-las às necessidades da turma. É o tutor que conhece bem as suas dificuldades e potencialidades.

Por ser um curso presencial, o tutor está junto aos alunos cinco dias por semana, quatro horas diárias, de modo que permite condições de diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos adquiridos. Os materiais do curso apresentam, de forma regular, diversas situações educativas que possibilitam colocar em prática os conceitos estudados nas suas unidades. São propostos debates, situações-problemas, estudo de caso, planejamento de situações didáticas, dentre outros.

As aulas, também contam, com o apoio das videoaulas gravadas pelos professores da UNIARARAS, cujo conteúdo complementa o material escrito; entrevistas gravadas concedidas especialmente para o curso por especialistas de renome no âmbito da Educação brasileira; e o apoio da Schoolnet, onde o aluno encontra textos trabalhados em aula, acesso a sites educativos, sugestões de atividades, dentre outros.

Quando o tutor é contratado, este é denominado pela UNIARARAS de “paradocente”. Não é considerado especificamente um professor. Para a instituição, o tutor não faz parte do seu quadro docente, pois é responsável somente pela execução da proposta pedagógica do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD e pela gestão da sala de aula.

Porém, sua atuação exige que desempenhe o papel efetivo de professor. As obrigações de sua função vão além de um executor de atividades e tarefas pré-estabelecidas. O tutor, conforme a turma que recebe, precisa fazer adequações do estabelecido no novo tempo e no novo espaço.

É mais que um facilitador, uma vez que diante das atividades planejadas, precisa assumir a posição de mediador entre o planejado e as limitações, ou mesmo as potencialidades dos alunos. Para isso, precisa ter uma sólida formação, conhecimento abrangente e atualizado para atuar de forma competente e ética com os conteúdos selecionados por especialistas e técnicos.

O material produzido para o curso faz parte de uma ampla produção científica. Os especialistas que o planejaram fizeram o seu recorte dos referenciais bibliográficos escolhidos, pois selecionaram aquilo que é relevante para o curso. Muitas vezes, produzem o seu texto, que faz parte dos materiais impressos do curso. Textos de diversos autores são utilizados na íntegra, respeitados os direitos autorais.

Estes materiais, selecionados ou produzidos pelos especialistas, são os mesmos em todos os pólos e em todas as turmas do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD. Cada tutor, dependendo da sua formação específica, da sua experiência na Educação Básica, seja como professor ou gestor, das suas particularidades e singularidades, pode contribuir – ou não – para a perfeita execução e funcionamento do projeto pedagógico do CNSFS Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD.

Daí a importância da formação para a sua execução. Não basta somente a competência do objeto – o material produzido – mas também contar com a competência do sujeito que irá executá-la – o tutor.

Desta forma, o tutor precisa exercer seu lado professor – um dos requisitos básicos para a sua contratação – ao fazer o acompanhamento da construção do conhecimento de cada aluno, ao orientar as pesquisas e ao esclarecer as dúvidas dos alunos sobre aquilo que ensinou.

Se o tutor se limitar a apenas exibir videoaulas, ler textos, organizar debates sem a sua interferência pedagógica, cumprir tarefas apenas, o curso não terá sentido e o aluno perderá o interesse. Este está, em primeiro lugar, para o tutor, no domínio que tem sobre o seu objeto de ensino, na forma como alcança o aluno.

Da forma como as aulas são ministradas, do domínio do conhecimento do tutor, a confiança no curso poderá ser conquistada ou abalada. O CNSFS – Programa Especial e o curso de Pedagogia EAD são cursos de Educação a Distância, longe da Instituição; logo, o tutor é o referencial do aluno. O que o tutor fizer em sala de aula será a representação da própria instituição, pois é assim que o aluno o vê. E seu papel de ensinar é constante no formato presencial do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD.

O material impresso orienta a ação do tutor e possibilita que este e os alunos estabeleçam relações com a realidade próxima, mesmo que este recurso didático tenha sido previamente produzido por outrem, em outros tempos e espaços.

3.3. MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO

Os materiais impressos e de multimídia concretizam as matrizes curriculares do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD e contemplam as atividades, cuja finalidade é desenvolver, em âmbitos e áreas, as competências apresentadas no projeto do CNSFS Programa Especial. Nos núcleos que estruturam o curso de Pedagogia EAD, estes *“organizam e descrevem as competências que os alunos deverão constituir, as áreas e os conteúdos organizam e detalham os conhecimentos a serem aprendidos para dar apoio à constituição das competências previstas nos núcleos”*. (Proposta Pedagógica do Curso de Graduação em Pedagogia, p. 6)

Ambos os cursos estão pautados na linha do desenvolvimento de competências, expressos claramente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, ainda em vigor.

(...) a construção de competências, para se efetivar, deve refletir nos objetos de formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação (...). A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda a sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. (Parecer CNE/CP nº. 09/2001, p. 29)

No CNSFS Programa Especial, a matriz curricular do curso estrutura-se em âmbitos, áreas, unidades temáticas e conteúdos curriculares que se movimentam por eixos. A dinâmica da matriz curricular em ação se expressa num conjunto de princípios sobre como ensinar os conhecimentos a serem aprendidos para apoiar a constituição de competências, que se organizam por eixos.

Os âmbitos organizam e descrevem as competências que os alunos deverão constituir, as áreas, unidades temáticas e conteúdos organizam e detalham os conhecimentos a serem aprendidos para dar apoio à constituição das competências previstas nos âmbitos. A proposta pedagógica do CNSFS descreve esses âmbitos, áreas e conteúdos, como consta a seguir.

As competências a serem constituídas se organizam em três grandes âmbitos: a) Competências da Educação Básica Complementar; b) Competências Profissionais; e c) Competências Pessoais e Sócio-Culturais.

As áreas do âmbito das Competências da Educação Básica são aquelas competências previstas para esse nível escolar, organizada nas áreas definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: a) Linguagens e Códigos e suas tecnologias; b) Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e c) Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias.

As competências necessárias ao desempenho profissional – as Competências Profissionais – são organizadas nas seguintes áreas: a) Gestão Educacional: conhecimentos para compreender, se inserir e agir no mundo educacional; b) Gestão Pedagógica: conhecimentos que fundamentam a gestão da aprendizagem e do cotidiano da escola; e c) Gestão das Práticas de Ensino:

conhecimentos que fundamentam a transposição didática dos conteúdos a serem ensinados.

As Competências Pessoais necessárias para o constante desenvolvimento pessoal e aprimoramento profissional são organizadas na área da Gestão de Desenvolvimento Pessoal. Os conhecimentos são referentes a recursos instrumentais da cultura letrada e experiências referentes ao acesso a bens culturais para o desenvolvimento pessoal e exercício profissional. *“Todos os âmbitos ou áreas incluem, portanto, temas, disciplinas ou conteúdos e atividades curriculares do Ensino Médio contextualizados e significados, tendo como referência a Educação e o ofício do professor”.* (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CNSFS, p. 24)

A proposta pedagógica do CNSFS – Programa Especial adota os eixos articuladores indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica. Os eixos, diferentemente dos âmbitos e áreas, não se expressam em conteúdos, não têm uma existência disciplinar ou epistemológica própria.

Segundo a proposta pedagógica, os eixos são o componente mais importante da metodologia do CNSFS – Programa Especial porque determinam como de fato os conteúdos de ensino serão organizados e tratados para produzir a aprendizagem das competências buscadas. Os eixos referem-se a como deve funcionar o currículo no planejamento, na coordenação, no trabalho em sala de aula – seja ela presencial, televisiva ou pela WEB. Indicam orientações e procedimentos complementares e não operam isoladamente.

Os eixos dos temas, dentro das diferentes áreas, serão os componentes envolvidos na tarefa de educar. Os temas propostos perpassam, dentro de suas especificidades, por todos os âmbitos e áreas da estrutura curricular do curso.

Quadro 1 – Descrição dos Âmbitos, Áreas e Temas do CNSFS

MATRIZ CURRICULAR		
ÂMBITO	ÁREA	TEMAS
a) Competências da Educação Básica: aprender mais para aprender melhor	- Linguagem e Códigos e suas tecnologias - Ciências Humanas e suas tecnologias - Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	- A criança e o adolescente - O professor
b) Competências Profissionais: aprender a conhecer e a fazer	- Gestão Educacional - Gestão Pedagógica - Gestão das Práticas de Ensino	- Creches, Pré-escola e Escola - As disciplinas da Educação Básica, como objetos de ensino.
c) Competências Pessoais e Sócio-culturais: aprender a ser e a conviver	- Gestão do Desenvolvimento Pessoal	- O professor (nesse âmbito, o foco é o professor)

Fonte: Proposta Pedagógica do CNSFS, pp. 23-6.

A proposta pedagógica do CNSFS – Programa Especial adota os eixos articuladores indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica. Os eixos, diferentemente dos âmbitos e áreas, não se expressam em conteúdos, não têm uma existência disciplinar ou epistemológica própria. Segundo a proposta pedagógica, os eixos são o componente mais importante da metodologia do CNSFS – Programa Especial porque determinam como de fato os conteúdos de ensino serão organizados e tratados para produzir a aprendizagem das competências buscadas. Os eixos referem-se a como deve funcionar o currículo no planejamento, na coordenação, no trabalho em sala de aula – seja ela presencial, televisiva ou pela WEB. Indicam orientações e procedimentos complementares e não operam isoladamente.

Os eixos articuladores do programa são:

- a) dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das competências profissionais;
- b) do trabalho coletivo e da autonomia individual;
- c) da interdisciplinaridade;
- d) da formação comum e da formação específica;
- e) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos pedagógicos e didáticos;
- f) da teoria e da prática; g) dos conhecimentos necessários para a compreensão da vida em sociedade e das comunidades para nelas se inserir e agir.

A matriz curricular do curso de Pedagogia EAD estrutura-se em núcleos, áreas e conteúdos curriculares que se movimentam sincronicamente. Segundo ao projeto pedagógico do curso, a dinâmica da matriz curricular em ação se expressa num conjunto de princípios sobre a aprendizagem da docência e o trabalho pedagógico para apoiar a constituição de competências.

Os núcleos organizam e descrevem competências que os alunos deverão constituir, as áreas e os conteúdos organizam e detalham os conhecimentos a serem aprendidos para dar apoio à constituição das competências previstas nos núcleos.

Estas competências a serem constituídas estão organizadas em três grandes núcleos: núcleo dos Estudos Básicos, núcleo dos Aprofundamentos e Diversificação de Estudos e núcleo dos Estudos Integradores.

O núcleo dos Estudos Básicos, ao considerar diversidade e multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, promove competências para aprender, aprender a conhecer e aprender a fazer para a ação docente, trabalho pedagógico e gestão escolar e educacional.

O núcleo dos Aprofundamentos e Diversificação de Estudos desenvolve aprofundamento em Gestão Escolar para a formação de gestores e competências de forma que o licenciando aprenda a investigar, a aplicar e avaliar processos didáticos e gestoriais para promover o desenvolvimento pessoal e profissional na perspectiva da diversidade cultural, social e necessidades educacionais especiais.

O núcleo dos Estudos Integradores, por meio de atividades práticas, como seminários, portfólios, vivências educativas, promove o desenvolvimento de competências para que o profissional do ensino e da Educação aprenda a ser, a vivenciar, a integrar os diferentes saberes.

Quadro 2 – Descrição dos Núcleos de Estudos do curso de Pedagogia EAD

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD		
NÚCLEO	ÁREA	DISCIPLINAS
Estudos Básicos	Gestão dos conhecimentos da Educação Básica	Conhecimento referentes à linguagens e códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e sociais e suas tecnologias.
	Fundamentos da Educação	Conhecimentos das diferentes bases do pensamento educacional para a construção de referências para interpretar processos educativos que ocorram dentro e fora das instituições de ensino.
	Gestão Pedagógica	Conhecimentos que fundamentam a gestão da aprendizagem e do cotidiano da escola, bem como práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.
	Gestão das Práticas de Ensino	Conhecimentos para compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e aprendizagem (...)
	Gestão Educacional	Conhecimentos para compreender a organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino para se inserir e agir no mundo educacional (...)
	Gestão do Desenvolvimento Pessoal e Profissional	Conhecimentos referentes a recursos instrumentais da cultura letrada e experiências referentes ao acesso a bens culturais para o desenvolvimento pessoal e exercício profissional.
Aprofundamento e Diversificação	Gestão Escolar	Aprofundamento sobre os processos de gestão escolar e educacional, com conhecimentos para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares, privilegiando-se sempre a experiência docente (...).
	Gestão para a diversidade cultural, social e necessidades Educacionais Especiais	Aprofundamento em processos de inclusão escolar, projetos didáticos para Educação de Jovens e Adultos, pessoas com necessidades educacionais especiais, temas transversais, teorias e metodologias pedagógicas, avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.
Estudos Integradores	Gestão do desenvolvimento profissional	Conhecimentos experienciais, por meio de investigação, reflexão crítica e vivências no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas para a integração e aplicação de diferentes saberes.

Fonte: Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Pedagogia UNIARARAS (pp. 7-8)

3.4. MATERIAIS UTILIZADOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO

Quanto ao conteúdo, os materiais referentes ao âmbito das Competências da Educação Básica Complementar (CNSFS – Programa Especial) e do Núcleo de Estudos Básicos (curso de Pedagogia EAD) se encontram organizados em formatos diversificados: de textos teóricos que articulam e sistematizam conhecimentos a seqüências de atividades a serem desenvolvidas individual e coletivamente, além de roteiros de leitura e pesquisa.

Informações ou textos reflexivos mobilizam o tutor e os alunos para o tratamento de um tema, e se constituem em ponto de partida para a proposição de atividades e para o desenvolvimento de orientações didáticas. Dessa forma, ambos têm a oportunidade de refletir sobre questões educativas, desenvolver competências e compartilhar conteúdos pertinentes ao exercício e a prática docente.

O material didático escrito, referente aos módulos que tratam do âmbito das Competências Profissionais e Competências Pessoais e Sócio-culturais no CNSFS – Programa Especial e no curso de Pedagogia EAD, pertence ao Núcleo dos Estudos Básicos e é organizado por módulos que se subdividem em unidades articuladas a um tema pelo qual se chega aos assuntos e aos subtemas.

Os módulos contêm a apresentação do tema a que se refere, a definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem e a relação das unidades pertinentes. Cada unidade corresponde a um dia letivo e se apresenta em roteiros compostos por seqüência de atividades, textos de estudo, indicação de fontes diversificadas e, em especial, a indicação da WEB, de forma a ampliar o conhecimento sobre o assunto abordado.

Todas as turmas contam com uma biblioteca fixa para complementar os conteúdos dos materiais impressos e auxiliar nas pesquisas para os seminários e trabalhos de conclusão de curso.

As turmas do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD recebem também, em períodos pré-estabelecidos nos cursos, material de apoio aos

módulos que tratam do âmbito das Competências Pessoais e Sócio-culturais para o CNSFS e do Núcleo dos Estudos Básicos do curso de Pedagogia EAD – as *Oficinas de Leitura e Escrita*. É um conjunto de livros paradidáticos de autores nacionais e internacionais que visam oferecer instrumentos para a cultura letrada dos professores-alunos. Estes materiais de apoio são devolvidos à Sede, via correio, assim que se concluem os trabalhos das Oficinas.

Para registrar uma faceta do trabalho do tutor na sala de aula com os conteúdos estabelecidos, faço uma breve descrição de uma experiência com alguns dos materiais utilizados no CNSFS – Programa Especial e da Pedagogia EAD.

Outra diretriz que o Parecer traça é em relação ao conceito da *simetria invertida*. Esse conceito, segundo o documento, ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática do professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente, ou seja, enquanto se prepara para ser professor, ele viverá também o papel do aluno que irá formar.

As Oficinas de Leitura e Escrita do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD são elaboradas para aproximar o aluno das práticas de leitura e escrita para além daquelas tradicionalmente desenvolvidas na escola. São promovidas experiências que ampliam o acervo de conhecimentos e competências em relação aos usos da linguagem escrita, bem como colabora no desempenho crítico e competente de seu papel enquanto professor.

Nas oficinas, o objetivo é resgatar o seu percurso pessoal de leitor e escritor e envolvê-lo em diferentes situações de leitura e escrita: compartilhar diferentes sentidos atribuídos aos textos, recompor oralmente as histórias lidas ou ouvidas (contadores de histórias), “reescrever” histórias em diferentes linguagens: por meio do desenho, da colagem, da escultura, da modelagem, da pintura.

As vivências nas oficinas favorecem o contato intenso e direto com livros e isso acontece quando os alunos os manuseiam para explorar o seu formato e a composição gráfica, observar suas cores, conhecer seus autores e estilos,

ilustradores, editoras, séries, coleções, os temas abordados; leitura em voz alta e a escuta de textos escritos compartilhada, em contraposição à leitura silenciosa e individual muito comum nas práticas escolares.

Todos participam de maneiras diferentes dos momentos de leitura, ao exercitar a atividade de ler para o outro e ouvir o outro ler; a recriação de histórias orais, escritas ou desenhadas, cujo objetivo é experimentar as diferentes maneiras de comunicação e, sobretudo, enfrentá-las.

Qualquer docente das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, inserido na nova concepção de Educação, deve possuir um bom repertório de histórias, pois serão elas a base do seu trabalho com a linguagem.

As crianças que ainda não sabem ler ou aquelas que estão se em fase de alfabetização fazem das histórias contadas o seu acervo pessoal de “leitura”. Dessa forma, o professor tem papel essencial na formação de leitores e, para isso, precisa compor seu repertório com os mais variados gêneros e aprender as diversas estratégias de leitura.

As oficinas de leitura que acontecem no CNSFS – Programa Especial e no curso de Pedagogia EAD apresentam um conjunto variado de leituras que possibilita aos alunos vivenciarem o trabalho que desenvolverão na sua sala de aula. Porém, em outros momentos, são convidados a aceitar o desafio de se colocar no lugar do seu aluno.

É a oportunidade de trabalhar coletivamente, de dramatizar, desenhar, pintar, esculpir, modelar as cenas e/ou personagens das histórias que lêem e reconstituir oralmente as seqüências do texto com o auxílio dos recursos produzidos.

Nas unidades finais do último módulo da Oficina de Leitura e Escrita, é solicitada uma memorização das leituras realizadas ao longo de todos os módulos. Ao fazermos essa retrospectiva oral das leituras das oficinas, aquelas que foram trabalhadas de forma a aliar a arte e a leitura foram aquelas que as remeteram à lembrança viva do livro trabalhado.

Ao voltar para o lugar do professor, as sensações emergidas são colocadas à mesa de discussão, e trazem à luz da reflexão a importância do papel do professor como incentivador da leitura e um formador de sujeitos leitores.

Um outro material do CNSFS – Programa Especial e do curso de Pedagogia EAD que destaco neste estudo é o “Ofício de Professor”. Ele faz parte do eixo das Competências da Educação Básica da proposta pedagógica do CNSFS – Programa Especial e do Núcleo dos Estudos Básicos da Pedagogia EAD. Mais uma vez, ressalto que o meu olhar pode ser ou não o olhar dos outros envolvidos direta ou indiretamente no curso.

Uma das diretrizes do Parecer CNE/CP nº. 09/2001 trata dos conhecimentos da escolaridade básica do professor. Um curso de formação de professores deve garanti-los de forma que os conteúdos sejam tratados de modo articulado com suas didáticas específicas, pois não se promove a aprendizagem de conteúdos que não se domina nem a constituição de significados que não possui. Ou seja, a formação de professores, segundo o Parecer, terá de garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente os conhecimentos da Educação Básica, de modo que essa intervenção se concretize em módulos ou etapas que abordem esses assuntos numa perspectiva que inclua as questões de ordem didática.

Não se trata de infantilizar a educação do professor, como preconiza o Parecer, mas a necessidade do docente em conhecer os conteúdos definidos dos currículos da Educação Básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e o aparato teórico que o embasam.

Para a atuação multidisciplinar ou em campos específicos do conhecimento, aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender, além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área. (PARECER CNE/CP nº. 09/2001, p. 38)

Dada as lacunas na formação do professor na Educação Básica, por conta dos conteúdos da Matemática, da Língua Portuguesa, da História, da Geografia,

etc., não poucas vezes, estes não foram bem trabalhados no seu tempo como alunos da Educação Básica. O material *Ofício de Professor* não trata da Educação Básica em si, mas da educação básica do professor, com a profundidade que ele deverá dominar aquilo que vai ensinar para seus alunos do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

O material não está organizado em disciplinas. São temas como meio ambiente, qualidade de vida, sociedade e cultura que servem como ponto de partida para os conhecimentos disciplinares tradicionais. A Arte, a Literatura e a Matemática perpassam estes temas, como linguagens, de modo transversal para mostrar na prática como o ensino é e deve ser: interdisciplinar.

Essas linguagens estão presentes nos oito volumes do material. Para os estudos de Literatura, foram selecionadas as obras de autores reconhecidos no contexto brasileiro do passado e do presente. Os textos literários ilustram os temas abordados e vão além quando assumem o lugar de encadeadores dos temas.

No campo da Arte, as obras que se apresentam no material foram selecionadas de acordo com a pertinência dos temas tratados, de forma a ampliá-los por meio da contribuição da linguagem artística. Isso possibilita novos olhares sobre os diversos assuntos. Obras realizadas em diversos espaços, tempos, culturas e etnias, expressas em diferentes propostas estéticas com uso de materiais, técnicas e suportes artísticos.

As aulas nos levaram a programar visitas em museus e exposições de obras de arte, o que causou um impacto nas alunas. O contato direto com os quadros e esculturas vistas em fotos nos materiais impressos ou nas videoaulas provocavam uma surpresa agradável, e foi discutido na classe, nas suas escolas e inclusive no âmbito familiar. Há relatos nos documentos de auto-avaliação de que passeios a esses locais passaram a fazer parte dos programas de final de semana com as suas famílias.

Na prática, as áreas de Literatura e Arte tomam outra dimensão. As alunas as redescobrem e ficam surpresas com a sua própria aprendizagem. São

conhecimentos da Educação Básica há muito adormecidos, muitas vezes trazidos à sala de aula em forma de recordações não muito boas.

Nos exercícios de memória, de volta ao passado, comum no CNSFS – Programa Especial e da Pedagogia EAD, a Literatura, muitas vezes, vem à lembrança em forma de punição, de penúria, desarticulada da realidade, sem nenhum significado. A Arte, nestes exercícios, pareceu ter ficado relegada à arte simplesmente pela arte, sem que houvesse um esforço sistemático para mostrar as relações existentes entre os conhecimentos que resultaram da apreciação (a contextualização).

A forma como essas linguagens são trabalhadas no material *Ofício de Professor* auxiliaram as alunas a entender o seu real sentido, enquanto arte associada à realidade e a sua relação com os temas estudados.

Como a História relaciona os ciclos econômicos do Brasil com a ocupação do espaço brasileiro e a formação do povo brasileiro pelas etnias branca, índia e negra estudados na Geografia? Como foi o encontro dessas culturas? Como era a Matemática desses povos? Eles usavam a Matemática? Como a sociedade brasileira veio se formando ao longo dos séculos? Quais os direitos do cidadão? Quem era considerado cidadão? O que tem a ver um quadro de Portinari, de Debret com a poesia de Castro Alves e José do Patrocínio no contexto estudado? Quais os momentos de época eram retratados nas obras desses artistas e escritores? Qual a característica de cada artista, seu estilo, seus traços?

As respostas às questões acima é o trabalho do tutor na sala de aula que, muitas vezes, vai além das linhas escritas do material impresso. Apesar de ser um material de linguagem fácil, escrito especialmente para formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil na modalidade EAD, o conteúdo do material *Ofício de Professor* é profundo, detalhado, que pretende fazer-se entender, mesmo quando aborda questões complexas que envolvem conceitos elaborados. Permite ainda ou ampliar o que já se sabe, aprofundar ou adquirir novos conhecimentos, conforme o nível de cada aluno.

Para o tutor, é o momento de pesquisa, da socialização de seus conhecimentos e, principalmente, colocar em jogo o seu conhecimento interdisciplinar. O que está em nossos manuais não substitui tais conhecimentos. Para o aluno, é momento de descoberta, de juntar os fragmentos da sua Educação Básica que ficou lá no passado. É momento também de outras indagações: *“por que não aprendemos assim no nosso tempo de aluno? Lembro de ter aprendido esse assunto, mas por que esteve o tempo todo de forma desarticulada, fragmentada?”*

São respostas que, enquanto uma articuladora do saber, me permiti dar aos alunos por meio de outro material do CNSFS – Programa Especial e da Pedagogia EAD: Gestão Educacional. Este material trata da legislação educacional brasileira do passado e do presente, da História da Educação. Mais uma vez, as alunas puderam perceber, na teoria e na prática, os momentos históricos vivenciados na Educação e ainda entender que os saberes possuem uma ligação intrínseca.

A título de ilustração, relato a seqüência da aula. Levantou-se o período em que as alunas foram formadas. Chegou-se à conclusão que, todos ali concluíram a Educação Básica no regime da LDB anterior, a Lei 5.692/71, ou seja, foram frutos dos paradigmas de Educação de uma época em que se privilegiava o conhecimento tecnicista, para memorização e repetição. O conteúdo era considerado como fim em si mesmo, isto é, os alunos aprendiam os conteúdos.

Nos nossos estudos sobre a legislação educacional, em especial a atual LDB, os alunos chegaram à conclusão que esta trazia no seu bojo um novo paradigma de Educação em que se prevê a interdisciplinaridade, a contextualização e a transposição didática. Os alunos, ao fazerem a análise comparativa das concepções de Educação do passado e do presente, perceberam-se presentes nas duas: na primeira, enquanto alunos, na segunda, enquanto professores. Concluíram, portanto, que, dentro da nova concepção de Educação, se aprende *com* os conteúdos. E este será o desafio que irão enfrentar quando atuarão nas suas próprias salas de aula.

O Parecer traz no seu bojo a concepção de conteúdo. Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado,

assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências.

No seu conjunto, segundo o documento, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: *“na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional”*.

O tutor, portanto, não pode ficar estático nessa situação. Precisa estar atento ao que está formando e informando e sensível aos temas do material que utiliza para fazer a interdisciplinaridade, ou seja, levar o aluno a produzir um conhecimento novo a partir dos conhecimentos adquiridos por meio das demais disciplinas, e ser coerente com as teorias que difunde e aos princípios das diretrizes curriculares para a formação de professores.

3.5. A AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO

Outro aspecto de destaque do CNSFS Programa Especial e da Pedagogia EAD é a concepção de avaliação do curso que dá suporte às atividades propostas. Segundo a proposta pedagógica do curso, a avaliação, realizada no CNSFS Programa Especial trimestralmente, e semestralmente no curso de Pedagogia EAD, é compreendida como uma prática educativa, como uma atividade que tem como finalidade informar os níveis de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, de forma a fornecer subsídios para tomadas de decisão no que diz respeito às ações educacionais.

O Parecer CNE/CP nº. 09/2001 orienta que a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira.

O documento ressalta que, os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados, de forma que, seja necessário, transformar formas convencionais e criar novos instrumentos. Avaliar as competências dos futuros professores é verificar não apenas se adquiriram os conhecimentos necessários, mas também se, quanto e como fazem uso deles, para resolver situações-problema – reais ou simuladas – relacionadas, de alguma forma, com o exercício da profissão.

Os instrumentos utilizados no CNSFS – Programa Especial e na Pedagogia EAD apresentam-se de forma diversificada – o portfólio, os seminários, a auto-avaliação, a prova escrita, a monografia (trabalho de conclusão de curso – TCC), a observação do tutor nas aulas – e, segundo a proposta pedagógica da instituição, trazem uma possibilidade de trabalho participativo e colaborativo em favor da aprendizagem. Tem como objetivo avaliar as competências desenvolvidas ao longo do trimestre/semestre.

O portfólio aparece como uma modalidade de avaliação que começou a se difundir nos âmbitos escolares e universitários. Baseia-se na idéia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. Oferece aos alunos e aos professores a oportunidade para refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino.

A realização do portfólio permite que os alunos sintam a aprendizagem como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória, enquanto os relacionam numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino com as finalidades de aprendizagem que se havia proposto. Em outras palavras, permite ao professor-aluno construir conexões naturais entre os conhecimentos adquiridos e as atividades desenvolvidas nas aulas, baseado em elementos e momentos inter-relacionais.

A elaboração do portfólio trata do registro da trajetória da própria aprendizagem e permite identificar o desenvolvimento de competências ligadas ao processo de construção da identidade profissional. Transforma-se num instrumento para desenvolver a capacidade de reflexão ao se defrontar com a sua produção de

modo que reflita sobre o que realizou e como conseguiu enfrentar os desafios propostos.

A construção do portfólio com os conteúdos do material “Ofício de Professor” permitiu ao aluno perceber seu significado, além dos limites da sala de aula. A dinâmica deste trabalho se deu na busca no seu meio de convívio, na mídia, nos livros, os assuntos que havíamos abordado, de forma que tentassem relacioná-los com os temas que discutimos e debatemos durante as aulas.

O resultado mostrou a clareza da trajetória de aprendizagem do professor-aluno relacionada com as teorias estudadas durante as aulas, expressas nos relatórios produzidos, cujo teor remetia à análise crítica dos materiais coletados. O produto final consistiu em portfólios que, além de serem portadores de uma rica coletânea de materiais provenientes das mais diversas fontes: livros, jornais e revistas sobre Educação, Política, Saúde, comportamentos, panfletos, cartazes, imagens diversas; artigos científicos, didáticos e de opinião; filmes, jornal televisivo, programas de TV semanais educativos, de entretenimento, de documentários, entre outros, consistiu num olhar mais acurado do próprio aluno na sua trajetória de construção de conhecimentos.

Os alunos sentiram que a sua percepção de mundo tornou-se mais desenvolvida ao realizar esta atividade. Assuntos antes ignorados ou despercebidos, agora se fazem presentes, pois perceberam que os conhecimentos construídos ao longo das aulas e aqueles que estão ao seu entorno, da cultura geral, principalmente, se inter-relacionam e os remetem a uma outra dimensão de aprendizagem. Os portfólios evidenciam a nós, formadores, esta trajetória de aprendizado e formação.

O que se pretende avaliar não é só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem a sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos. (PARECER CNE/CP nº. 09/2001, p. 34)

Ao conectar os materiais que fazem parte das coletâneas com o que foi ministrado em aula e ao produzir os relatórios, os conteúdos trabalhados ganharam

grande importância na construção do conhecimento do professor-aluno. Esses materiais são devolvidos ao professor-aluno e ficam a sua disposição como material de consulta e/ou utilização do futuro professor na sua prática em sala de aula.

Os Seminários, no CNSFS – Programa Especial, acontecem no primeiro ano do curso. No curso de Pedagogia EAD, acontecem ao longo dos três anos de estudos. São oportunidades que os alunos têm para constituir competências de realização de estudos e investigações. Estas investigações envolvem conhecimento sobre metodologia científica, habilidades de busca, seleção, processamento, análise e interpretação de dados e construção de valores relacionados à prática científica tais como respeito pelos fatos, rigor de análise, imparcialidade nas interpretações, abertura para compartilhar conhecimentos constituídos.

Semestralmente, para os cursos de Pedagogia e, trimestralmente para o CNSFS – Programa Especial, são disponibilizados aos alunos os temas dos seminários. Os seminários consistem em mais um instrumento de avaliação do semestre ou trimestre que se traduzem num importante veículo de pesquisa.

Nossos alunos são iniciados na pesquisa por meio dos seminários, os quais são realizados em grupos, ora de formação livre e espontânea, ora de formação orientada pelo tutor, de modo que todos tenham a oportunidade de se integrar com os demais colegas de classe.

O foco principal dos temas está no próprio processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares da Educação Básica. Num primeiro momento, se busca a compreensão e o aprofundamento dos temas estudados nas aulas e, num segundo momento, há a socialização do conhecimento pedagógico produzido pelos grupos.

Na pesquisa, na produção escrita e na apresentação dos resultados é incentivado e se consiste num dos critérios de avaliação, o uso das tecnologias disponíveis na sala de aula e no curso: internet, biblioteca fixa para a pesquisa; televisão, vídeo e computadores como recursos para a apresentação oral; e os processadores de texto (Word) e impressora para a produção escrita, incluindo-se, também, nesta fase, o estudo e a utilização das normas ABNT, como exigência na

apresentação escrita de trabalhos acadêmicos. Além de outros recursos trazidos pelos próprios alunos que enriquecem este instrumento de avaliação.

De acordo com a proposta pedagógica dos cursos de formação de professores da UNIARARAS, a natureza profissional da formação do professor requer que os seminários, da mesma forma que as demais atividades do curso, facilitem o processo de reflexão-ação, cuja referência é a prática docente, real ou simulada. Os seminários devem resultar em algum tipo de proposta de ação, intervenção ou iniciativa e visa à melhoria da prática docente.

A investigação não se efetua sem conhecimento prévio do objeto de estudo. A realização do seminário vai demandar que os alunos trabalhem conceitos, princípios, informações e conhecimentos que ancorem a reflexão sobre a educação escolar e o ensino. A mobilização desses conhecimentos, indispensável para identificar o problema, analisá-lo, antecipar explicações, buscar dados e informações e organizá-los de modo a (re)significar os conhecimentos que já possuem ou a construir novos significados. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CNSFS, p. 43)

Os seminários preparam os alunos para a produção do trabalho de conclusão de curso (TCC), um outro instrumento de avaliação, no qual o aluno terá a oportunidade de ter acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica em diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional, agora de forma mais sistematizada.

No segundo ano do CNSFS – Programa Especial, os instrumentos de avaliação, com exceção dos seminários, continuam os mesmos. Os seminários dão lugar ao trabalho de conclusão de curso (TCC), cujo objetivo é a iniciação científica dos professores-alunos de forma mais aprofundada e específica. No curso de Pedagogia EAD, os seminários permanecem na grade curricular. O TCC é introduzido a partir do terceiro semestre.

Os temas do TCC são previamente elaborados pela equipe pedagógica da UNIARARAS, os quais, dentro de um rol de ementas, podem ser escolhidos pelos alunos. Na primeira etapa do trabalho, os alunos reforçam conhecimentos relacionados à metodologia científica. O tutor acompanha todo o processo e indica

caminhos para a busca de referências bibliográficas indicadas nas ementas do trabalho e nas atividades para a construção do projeto de pesquisa.

Os projetos de pesquisa são encaminhados à Sede da Uniararas, onde os professores especialistas orientam sobre as questões do conteúdo desenvolvido, dão sugestões sobre bibliografias e na estruturação do trabalho. Os projetos são devolvidos aos alunos via correio, que devem imediatamente seguir as orientações e fazer as correções.

A versão final da monografia é produzida com base nas orientações anotadas nos projetos devolvidos e finalmente avaliada. Cada fase tem a sua singularidade e peculiaridades na forma de se avaliar: metodologia científica (5º. trimestre/3º. semestre) – projeto de pesquisa (6º. trimestre/4º. semestre) – versão final da monografia (7º. e 8º. trimestres/5º. semestre).

Todo esse processo é devidamente registrado em planilhas durante todo o período letivo. Neste trabalho, há a integração da atuação dos tutores e professores especialistas. Os primeiros auxiliam os professores-alunos na estruturação do texto, na utilização das normas vigentes para a produção de textos acadêmico-científicos. Aos últimos, cabe a orientação do aluno quanto a sua área de atuação, na indicação de referenciais bibliográficos, dentre outras.

No retorno dos projetos e na execução da monografia, os alunos se vêm necessitados do suporte do tutor para auxiliá-los na interpretação das orientações recebidas, uma vez que a maioria absoluta dos alunos nunca fez um relatório de pesquisa antes, pois na vigência da LDB anterior, a pesquisa não era assunto em pauta nos cursos de formação. As dúvidas são muitas e o tutor precisa estar preparado para lidar e resolver essas questões.

No final de cada trimestre (CNSFS – Programa Especial) ou semestre (Curso de Pedagogia EAD), os alunos realizam uma prova escrita dos conteúdos desenvolvidos durante as aulas. Esta prova é previamente elaborada pelos professores especialistas da Sede. A sua aplicação é feita no Pólo Central, ou seja, fora do ambiente de aulas. A correção fica a cargo do tutor.

Na devolutiva desta avaliação, as questões são discutidas e analisadas. Os acertos e os supostos erros tornam-se excelentes pretextos para o desencadeamento de reflexões sobre as suas possíveis causas, bem como sobre o percurso do curso, do tutor e do próprio professor-aluno.

Passa-se, então, para a última fase do processo de avaliação: a auto-avaliação, momento em que, o professor-aluno revê o seu próprio processo de aprendizagem, a compreensão das dificuldades e das facilidades que entrou no interior de seu contexto de vida e trabalho. O portfólio auxilia nessa reflexão.

Durante todo o processo de aprendizagem e avaliação, desde as atividades desenvolvidas em sala, seja em grupo ou individuais, a predisposição do aluno ou do grupo em realizá-las, passando pelos seminários, desde a formação dos grupos, na realização da pesquisa, no envolvimento individual, da equipe e na apresentação e finaliza com o trabalho de conclusão de curso. A observação do tutor permeia todas essas ações.

A avaliação sistemática do tutor de cada professor-aluno se faz ao se observar os progressos e falhas de todo o processo. A diversificação dos instrumentos e os momentos de registro formal do tutor têm o objetivo de garantir a confiabilidade dos resultados alcançados pelos alunos.

3.6. CARGA HORÁRIA DO CNSFS – PROGRAMA ESPECIAL

As atividades a serem desenvolvidas no Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, como mostram os quadros abaixo, são todas de cunho presencial. As aulas são ministradas diariamente, de segunda-feira a sexta-feira, com controle de frequência dos professores-alunos. Para o cumprimento das 3.900 horas do CNSFS – Programa Especial, são necessários 24 meses de aula. Independente do mês que inicia o curso nas diferentes unidades, nos meses de janeiro, os professores-alunos gozam de dez dias corridos de descanso; em julho, têm apenas cinco dias de recesso escolar.

Quadro 3 – Carga Horária do CNSFS – 2 anos – 480 dias letivos

ÁREAS E CARGA HORÁRIA						
1º ano	Gestão de conhecimento da Educação Básica 350 horas	Gestão das Práticas de Ensino 210 horas	Gestão Pedagógica I 130 horas	Gestão Educacional I 245 horas	Gestão de Desenvolvimento Pessoal I 275 horas	1.210 horas
2º ano		Gestão das Práticas de Ensino 840 horas	Gestão Pedagógica II 170 horas	Gestão Educacional II 60 horas	Gestão de Desenvolvimento Pessoal II 120 horas	1.190 horas
Total	350 horas	1.050 horas	300 horas	305 horas	395 horas	2.400 horas
Aproveitamento da prática da docência					800 horas	
Atividades especiais					300 horas	
Atividades complementares					400 horas	
Total Geral					3.900 horas	

Fonte: Proposta Pedagógica do CNSFS, p. 25.

O quadro a seguir se refere aos conteúdos distribuídos durante os vinte e quatro meses de duração do curso do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior e dá corpo à carga horária anteriormente descrita.

Quadro 4 – Matriz curricular do CNSFS – Programa Especial

Conteúdos/Atividades por mês, por dia da semana e carga horária CNS Fora de Sede								
Mês	Aulas Presenciais, Videoaulas e Web					Ativ. Compl.	Prát. Ens.	Prát.Doc.
	2a.f	3a.f	4a.f	5a.f	6a.f			
1	OP	OP	OP	OP	OP	Na sala de aula	Atividade na escola onde trabalha	Dispensa por ter experiência
2								
3								
4	OP	OP	OP	OP	OP			
5								
6								
7	GE2	OP	OLE 1	OP	OP	A oficina continua	Atividade na escola onde trabalha	Dispensa por ter experiência
8								
9								
10	GE3	OP	OLE 2	OP	OP	Ampliando as atividades do dia	Atividade na escola onde trabalha	Dispensa por ter experiência
11								
12								
13	GE4	PEMA1	OLE 3	PECN1	PELP1	Para saber mais	Atividade na escola onde trabalha	Dispensa por ter experiência
14								
15								
16	GP 1	PEMA2	OAR1	PECN2	PELP2	TCC	Atividade na escola onde trabalha	Dispensa por ter experiência
17								
18								
19	GP 2	PEMA3	PEAR1	PECH1	PELP3	TCC	Atividade na escola onde trabalha	Dispensa por ter experiência
20								
21								
22	GP 3	PEEF1	PELP4	PECH2	PELP5	TCC	Atividade na escola onde trabalha	Dispensa por ter experiência
23								
24								
CH	2400 h					400h	300h	800h

Fonte: Proposta Pedagógica do CNSFS, anexo 1

Disciplinas do CNSFS – Programa Especial

Gestão das Competências da Educação Básica

OP Ofício de Professor

Gestão das Competências Pessoais e Sócio-culturais

OLE Oficina de Leitura e Escrita

3 módulos

OAR Oficina de Arte

1 módulo

Gestão das Competências Profissionais

GE Gestão Educacional

3 módulos

GP Gestão Pedagógica

3 módulos

PELP Práticas de Ensino de Língua Portuguesa

5 módulos

PEMA Práticas de Ensino de Matemática

3 módulos

PECN Práticas de Ensino de Ciências da Natureza

2 módulos

PECH Práticas de Ensino de Ciências Humanas

2 módulos

PEAR Práticas de Ensino de Arte

1 módulo

PEEF Práticas de Ensino de Educação Física

1 módulo

CONCLUSÃO

Ao iniciar esta pesquisa, quis falar de um lugar onde me encontrava profissionalmente e que me trazia a realização profissional e, por esse motivo, levou-me ao Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, pois, além de elevar o meu nível de formação, queria adquirir maiores conhecimentos sobre a minha prática, analisá-la à luz das teorias que a norteiam. Enfim, seria algo que me traria uma gama de conhecimentos, que me faria compreender o que faço e o que produzo em sala de aula.

Este lugar é a tutoria dos cursos de formação EAD de professores da UNIARARAS: o curso de Pedagogia EAD e o Curso Normal Superior Fora de Sede (CNSFS), cursos estes de licenciatura de graduação plena para formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil na modalidade à distância. O primeiro para o egresso do Ensino Médio e o segundo inserido num Programa Especial de formação de professores da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

No entanto, deparei-me com alguns questionamentos que me fizeram repensar o rumo da pesquisa e o enfoque que pretendia inicialmente. Eu não havia dado conta, até então, da polêmica suscitada no meio acadêmico e político na qual os cursos ministrados a distância, em especial, o Curso Normal Superior estava envolvido: um confronto de instâncias governamentais e especialistas da Educação na tarefa preparadora de quadros docentes que já durava décadas e foi acentuado com a promulgação da LDB em 1996.

Os principais pontos de discussão foram, dentro do contexto das reformas do Ensino Superior, a introdução do novo espaço de formação de professores, o Instituto Superior de Educação (ISE), e do Curso Normal Superior (CNS), um novo espaço de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da

Educação Infantil no Ensino Superior e também o Ensino a Distância (EAD), incentivado pela mesma Lei.

Na visão dos defensores do curso de Pedagogia, que antes tinha a tradição histórica de formar estes profissionais, o Curso Normal Superior surgiu como uma ameaça defendida pelas políticas educacionais que ora se definiam.

A reestruturação dos cursos de formação de professores da Educação Básica foi alvo de severas críticas principalmente no que refere ao local mais apropriado onde deve ocorrer essa formação: os Institutos Superiores de Educação, uma nova instância de formação de professores.

A LDB criou esta nova instância: o lugar no qual os fundamentos da formação em nível superior deveriam ser concretizados, ou seja, em Universidades e Institutos Superiores de Educação. Dessa forma, a Lei determinou um novo espaço formador de professores da Educação Básica que pressupõe a vivência de um currículo que integre a teoria e a prática.

Em consonância com o debate compreendido entre as comunidades acadêmicas e os principais envolvidos no cenário das políticas educacionais, a LDB advoga a formação do professor em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena para docentes que for atuar na Educação Básica, inclusive nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Infantil.

Ficou explicitado que o Curso Normal Superior seria um dos cursos formadores de profissionais para a Educação Básica destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental a ser mantido pelos Institutos Superiores de Educação.

Mas, ao instituir um novo espaço institucional para formação de professores, a Lei provocou a mobilização de educadores de todos os níveis de ensino para discutir a formação de profissionais da Educação. Com a prevalência da dificuldade de diálogo entre as esferas governamentais e acadêmicas no debate educacional, neste estranhamento, ficou claro na pesquisa que os gestores governamentais, por disporem dos instrumentos necessários à implementação das

decisões tomadas, levaram vantagem sobre os pesquisadores e as instituições universitárias, de modo que muitos pontos polêmicos, que ainda estão em plena discussão, saíram do discurso para a ação como é o caso do Curso Normal Superior.

Estas discussões parecem ter sido amenizadas quando foi homologada a Resolução CNE/CP nº. 01/2006, que traçou as novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. O curso, além de formar o especialista em Educação e outros profissionais ligados à área, conquistou o direito de formar também o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

O curso Normal Superior, segundo o que propôs a Resolução citada, continuará a formar os professores deste segmento, mas as instituições formadoras que tiverem cursos autorizados como Normal Superior poderão solicitar a transformação deste para Pedagogia, desde que apresentem um novo projeto pedagógico para o curso. Depois desta regulamentação, é provável que o curso Normal Superior já esteja em vias de extinção.

A decisão do Conselho Nacional de Educação pareceu uma demonstração de por fim à discussão histórica e levar a cabo essa luta que, há muito, deveria se convergir em um esforço pela qualidade da Educação e da formação dos professores, ao invés de eleger um ou outro modo de formação, tido como privilegiado que, no meu ponto de vista, só permitiu reforçar algumas convicções ideológicas e corporativistas.

Quanto ao currículo dos cursos de formação de professores, a pesquisa demonstrou também que se criou uma controvérsia quando a Universidade foi questionada quanto ao seu papel, enquanto instância formadora de professores. Esta contradiz a Lei e sai em defesa de uma sólida formação teórica sob o argumento de que tem condições de elaborar uma proposta efetiva para a formação do professor e que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito universitário são suficientes para preparar o professor, a fim de enfrentar os diferentes desafios do cotidiano escolar.

A LDB despontou uma geração de reformas em todo o sistema educacional do país. Pôs à prova os processos de formação de alunos e professores, assim como, o desempenho docente e a eficácia de suas instituições formadoras. Foram questionados os modelos de formação tradicional de professores da Educação Básica que não tem conseguido responder com eficácia às exigências do mundo contemporâneo.

Na literatura selecionada para esta pesquisa, pareceu que de um lado, há algumas correntes que defendem os cursos de formação de professores inseridos nas universidades que, por prevalecerem de autonomia, elaboraram o seu próprio projeto pedagógico. Porém, recebem críticas porque fazem pouco ou nenhum uso dos documentos oficiais (RCNs, PCNs e DCNs), pois a tônica do seu currículo consiste na sólida formação teórica em detrimento da formação prática.

De outro lado, na contramão desta visão, estão outras correntes que lançam o desafio de propor cursos sob bases nas quais se concentram a superação do conteudismo, predominante no modelo anterior, e partir para o desenvolvimento de competências, o acolhimento à diversidade cultural e intelectual do educando e a introdução das práticas de ensino aliadas às teorias educacionais.

Este foi o caminho seguido pela UNIARARAS ao instituir os cursos de formação de professores, o CNSFS e o curso de Pedagogia EAD, objeto de estudo deste trabalho. As pesquisas apontaram que as propostas pedagógicas dos cursos inserem-se no contexto de reformas educacionais instauradas pela LDB, dada a sua organização curricular e institucional e ao atendimento à legislação vigente, em especial, as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da Educação Básica e a própria LDB.

A UNIARARAS, sendo um Centro Universitário e gozar de prerrogativas legais e autonomia, preferiu instituir o Instituto Superior de Educação e jurisdicionar a ele todos os cursos de formação de professores no ensino superior, regulares e de ensino a distância.

Parece colaborar para as transformações de ordem crítica e formativa na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação

Infantil, seja ela inicial ou continuada, uma vez que, dentre outros fatores associados apontados no capítulo III, atende a união do conhecimento teórico com o conhecimento prático que, diante dos fatos aqui apresentados, trata-se de um ponto polêmico nos embates sobre a formação do professor.

Na experiência em sala de aula, recortada para este estudo, fica comprovada a importância desta união, pois, diante dos elementos teoria e prática, estes são entendidos como separados, mas que necessitam ser unidos de forma a potencializar a própria prática formativa do professor. Não há, portanto, teoria sem prática, como não há prática sem teoria.

Investigar um curso, inserido no contexto de mudanças aqui evidenciado, que propõe um novo modelo de formação de professores no Ensino Superior, com a qualidade exigida diante da profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender, estabelecido pela LDB, foi o elemento propulsor desta pesquisa.

Para se fazer isto, foi necessário conhecer as atuais políticas educacionais para a formação de professores da Educação Básica, verificar como os sistemas educacionais se adaptaram à nova realidade instituída pela Lei e conhecer também por que chegamos à atual condição educacional de precariedade. E a minha prática na coordenação pedagógica de uma escola de ensino fundamental, enquanto agente formador de professores em serviço me permitiu conhecer tal condição de perto.

Um contingente expressivo de professores com formação profissional deficiente chega às escolas todos os anos. É provável que esses professores fizessem parte de um ciclo vicioso que se tornou comum, face ao descaso histórico dado à Educação. O aluno egresso da Educação Básica, aspirante à função de professor, chega à licenciatura, principalmente em instituições de ensino superior privada, sem satisfazer às mínimas condições deste nível de ensino.

Este mesmo aluno passa pelo Ensino Superior, ainda deficitário, em meio a teorias que nada significam para ele. Segue o seu percurso universitário, muitas vezes, em meio à dependência de disciplinas, trabalhos extracurriculares. Chega a exceder seu tempo no curso em alguns poucos semestres letivos. Por fim, forma-se

professor e retorna à Educação Básica, agora como docente. Chega à escola para formar outros alunos que, possivelmente, percorrerão o mesmo trajeto de formação que fez.

Trata-se de um ciclo vicioso que, há muito tempo, se faz presente nos cursos de formação de professores. A atual situação de precariedade da Educação, principalmente da rede pública de ensino, denuncia este fato. Estão em plena atividade as várias gerações de aspirantes ao magistério que, com raras exceções, vivenciaram este ciclo e que só tem agravado substancialmente os nossos problemas educacionais.

É preciso reverter este ciclo e torná-lo virtuoso a começar pela formação dos professores. Os cursos de formação de professores deveriam refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente percorrido na Educação Básica pelo professor. Em outras palavras, rever a educação básica do professor para torná-lo capaz de contribuir no futuro para a melhoria da qualidade da própria Educação Básica.

Refazer o percurso de aprendizagem na Educação Básica não significa tornar as situações de aprendizagem nos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança, do jovem na Educação Média. Significa torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deverá facilitar a seus futuros alunos.

Dentro deste recorte, os cursos de formação de professores da UNIARARAS – o CNSFS e a Pedagogia EAD – parecem colocar em prática este princípio, quando, no seu primeiro ano, garantem os conhecimentos da escolaridade básica nos oito volumes do material *Ofício de Professor*. Seus conteúdos são abordados de forma interdisciplinar de modo a consolidar os conhecimentos lingüísticos, matemáticos, artísticos, das ciências naturais e humanidades. Estes conhecimentos orientam-se por ir além daquilo que o professor terá de ensinar nas diferentes etapas da escolaridade nas quais atuará.

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica exigem o desenvolvimento das competências na formação, de

forma a contemplar as diferentes esferas de conhecimento profissional do professor. Além da formação específica às diferentes etapas da Educação Básica, requer a inserção do futuro professor no debate contemporâneo mais amplo que envolve tanto as questões culturais, sociais e econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Os materiais do CNSFS e do curso Pedagogia EAD da UNIARARAS asseguram conteúdos que levam ao aluno à aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias. Os cursos permitem que o aluno tenha uma visão global sobre esta temática de forma a aprofundar seus conhecimentos nas especificidades da faixa etária com a qual irá trabalhar. Os materiais são Gestão Pedagógica, Ofício de Professor, volumes 1 e 2.

Quanto ao conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação, item constante nas DCN-FP, este se refere a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e sua repercussão na Educação, ao papel social do professor, à discussão das Leis relacionadas à infância, à adolescência, à Educação e à profissão.

As políticas públicas da Educação, bem como os dados estatísticos, as relações entre escola e a comunidade, entre a Educação com o trabalho, são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e ainda, a análise da escola como instituição, gestão escolar democrática, conselho escolar e projeto pedagógico da escola. São assuntos que estão presentes nas diversas unidades do material Gestão Educacional, Gestão Pedagógica e Ofício de Professor, volume 2.

Em relação aos conteúdos da área de conhecimento, que são objetos de ensino, o domínio destes conhecimentos é condição essencial para a construção de competências profissionais docentes.

Estes conhecimentos são abordados na coleção Práticas de Ensino das disciplinas do currículo básico do Ensino Fundamental do CNSFS e do curso de Pedagogia EAD da UNIARARAS, de forma a contemplar, na formação de

professores, conteúdos que permitam analisar valores e atitudes, ou seja, compreender a natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, temas predominantes nas diversas disciplinas do currículo básico do Ensino Fundamental. Assim, fazer com que o professor alcance a clareza sobre o seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com seus alunos.

No tocante à pesquisa, vista como elemento essencial na formação profissional do professor, para um curso da formação de professores, ela torna-se imprescindível, uma vez que ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos em situações, muitas vezes, imprevisíveis, pois o contexto no qual se efetuam as ações de ensino é complexo e indeterminado. O foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação de professores é o próprio processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares na Educação Básica.

Os alunos do CNSFS e do curso de Pedagogia EAD da UNIARARAS são iniciados na pesquisa por meio de seminários ao longo do primeiro ano e do trabalho de conclusão de curso (TCC) no segundo ano. Os temas de ambos referem-se aos conhecimentos que ressignificam continuamente os conteúdos de ensino. Desta forma, os alunos são conduzidos de modo que saibam como são produzidos os conhecimentos que irão ensinar quais os métodos de investigação e os procedimentos necessários para divulgar estes saberes adquiridos.

O CNSFS e o curso de Pedagogia EAD da UNIARARAS tratam, portanto, de um modelo alternativo de formação de professores num contexto de transformações pedagógicas, pois está a serviço de um grande contingente de professores e futuros professores que, se não fosse pela sua estrutura, organização e localização, muitos dos alunos não estariam cursando o ensino superior.

O regime presencial na Educação a Distância, a presença diária do tutor, a formação deste tutor, a otimização de recursos materiais e humanos caracterizam um novo modelo de formação que facilita o ensino em larga escala, como preconiza o Plano Nacional de Educação, mas sem deixar perder de vista a questão da qualidade, condição presente em todos os documentos legais que regulamentam o sistema de ensino no país.

Apesar de não ser bem vista nos meios acadêmicos, talvez pelo desconhecimento das propostas pedagógicas dos cursos, esta foi à saída encontrada, devidamente autorizada, reconhecida e regulamentada, para levar a Educação Superior às pessoas que, há muito, esperam por uma oportunidade de ter a formação superior, sejam elas os professores em exercício, que buscam elevar o seu nível de formação exigida pela LDB, sejam os aspirantes à carreira docente da Educação Básica, que um dia sonharam em sentar-se nos bancos universitários.

A intenção desta pesquisa não foi entrar na grande discussão posta, mas divulgar uma alternativa quando o desafio é promover formação de nível superior de qualidade. Conhecer esta discussão foi o ponto de partida do qual pude me voltar ao passado, conhecer o presente e reconhecer a legitimidade da minha prática.

A pesquisa me trouxe a impressão de que a grande tônica dos embates entre o movimento dos educadores e o governo, além dos dois temas que atingiram diretamente a Universidade e que levou a posições irreduzíveis e opostas: a nova concepção de formação – *a epistemologia da prática* – e o novo espaço institucional de formação de professores, os Institutos Superiores de Educação, se concentrou também na recusa dos órgãos oficiais em assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção de conhecimento na área da Educação.

Para os órgãos oficiais, o docente e o especialista em Educação deveriam ter formação distinta em projetos pedagógicos próprios. E no esforço em regulamentar estes artigos da LDB e na defesa de um curso de tradição histórica na formação de educadores, os embates foram inevitáveis.

Para as entidades envolvidas no movimento dos educadores, a formação do pedagogo não deveria se restringir à docência, mas ter seu sentido ampliado, que implica na articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolve, o que não deixa de ter a sua razão.

Apesar destes embates, aqui demonstrados, sobre a mais adequada forma institucional para formar professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, o que se revelou também foi uma aparente disputa de projetos pedagógicos das instâncias formadoras instituídas pela legislação vigente e que

desejam ocupar o espaço que por muitos anos ficou a cargo do Magistério, uma das habilitações do antigo segundo grau. Uma herança da extinta LDB nº. 5.692/1971 que, dada às diversas condições sociais, econômicas e culturais do país ainda continua a formar professores em nível médio.

Diante das diferentes concepções que balizaram as diretrizes curriculares dos cursos que disputam a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil no Ensino Superior, das leituras das produções de diversos autores, cujas opiniões buscam defender uma ou outra concepção de formação de professores, frente aos documentos oficiais analisados e a literatura produzida pelos educadores do movimento, chega-se a conclusão que retirar do curso de Pedagogia o direito da docência foi o fator gerador dos agravantes dos embates.

A docência, compreendida em atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagem, afastada daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares – e agora, os não-escolares também – parece não ser mais o motivo dos embates, uma vez que o problema foi resolvido com a homologação das DCN-PED.

Mas, ao se considerar os ganhos proporcionados na mobilização dos Conselhos de Educação de diferentes esferas e das instituições formadoras, apesar dos embates, todos caminharam no sentido de trazer a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil para o nível superior – no curso de Pedagogia ou no Curso Normal Superior –, o que antes da atual LDB, era um assunto colocado em segundo plano ou ausente nas pautas de discussões.

Para finalizar, relato que as pesquisas me remeteram a um conjunto de questões que perpassaram por este estudo, mas que não se tratam de objetos diretos de minha investigação, mas que podem suscitar outras análises.

Com relação à docência, as DCN-FP trataram das orientações e princípios das bases curriculares dos cursos de formação de professores de **toda** a Educação Básica, sem distinção. As DCN-PED trataram somente das orientações e princípios das bases curriculares do curso de formação docente dos professores das séries

iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e muito pouco da formação do professor do Normal em nível médio.

As proposições contidas nas DCN-PED que se resumem *na docência, a base e condição para a atuação de qualquer interessado em exercer as funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e projetos pedagógicos, bem como, análise, formulação e implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de Educação* (grifos meus), me fizeram colocar algumas questões que ficaram à sombra desta investigação e foi motivo, muitas vezes, de relutância em concordar com alguns pontos desta grande discussão.

As questões são as seguintes: 1) Por que não houve debates ou interesse do movimento de educadores em estender esta importante formação aos cursos de formação das demais licenciaturas da Educação Básica? 2) Por que esta exigência num curso para formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e a exclusão deste direito dos cursos de formação de professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, uma vez que estes, como os primeiros, integram os demais níveis e modalidades da Educação Básica? 3) Por que para estes outros professores da Educação Básica que tiverem interesse em exercer a função de especialista, a pós-graduação é viável e para os docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, a falta desta formação foi considerada um sacrilégio sem precedentes? 4) A base docente proporcionada pela docência nas matérias pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal não seria apropriada para a questão posta, motivo de duros embates travados por todos esses anos, talvez por se tratar de um curso em vias de extinção?

Mas, ao deixar as minhas desconfianças dos supostos motivos deste embate e me aprofundar nas questões de formação, cheguei à conclusão que, para qualquer profissional da Educação que se prepara para *pensar* a Educação, a docência – atributo daquele *que faz* a Educação – é certamente de suma importância na trajetória daquele que deseja ser um profissional da Educação, ajustado às

exigências anunciadas. Mas, ao assumir compromissos com as questões educacionais nas diferentes esferas de trabalho, esta não será tarefa para amadores, mas para profissionais bem preparados e bem formados na teoria e na prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARONE, Rosa Elisa M. **Educação e Políticas Públicas: questões para o debate.** Boletim Técnico do SENAC, v. 26, n. 3, set. / dez. 1999.

BAZZO, Vera Lúcia. **Os institutos superiores de educação ontem e hoje.** Revista Educar n. 23, pp. 267-283. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância.** 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf>. Acesso em 09/11/2007.

BROCK, Colin. SCHWARTZMAN, Simon. **Os Desafios da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

CATANI, D. B., MIRANDA, H. T. MENEZES, L. C. de, FISCHMANN, R. (orgs.). **Universidade, Escola e Formação de Professores.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e Política Educacional: Cooperação ou Expansão de Interesse do Capital Internacional.** Revista Educar n.22, p. 51-75. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2. ed., 2002.

DELORS, Jacques (org). **Educação, um tesouro a descobrir.** 3. ed. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 Dez 2006. doi: 10.1590/S0101-73301999000300006.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação.** São Paulo: Paulus, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, Tânia Cristina Salobrenha. **Tutor: um terceiro incluído nos ambientes híbridos de aprendizagem.** 2006. Disponível em <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/file.php/1/Artigos>. Acesso em 08/11/2007.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo.** In NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Som Quixote, 1995.

GUILHERME, Cláudia Fiorino et al. **Curso Normal Superior Fora de Sede – Modalidade EAD: avaliando o modelo implantado no Centro Universitário Hermínio Ometto UNIARARAS.** 2007. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/54200751639PM.pdf>. Acesso em 09/11/2007.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2003.** Rio de Janeiro, 2004.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus?** São Paulo: Annablume, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora! Novas exigências educacionais e profissão docente.** 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MACHADO, Nilson José. **Sobre a idéia de competência.** In PERRENOUD, et alii. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Qualidade na Educação: As Armadilhas do Óbvio.** In MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MEC, INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil,** 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma re-visão radical.** Revista do SEADE, São Paulo, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2006.

MENEZES, Luís Carlos de. **Formar professores: tarefa da Universidade**. In CATANI et al (orgs). Universidade, Escola e Formação de Professores. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAN, José Manuel. **Educação inovadora presencial e a distância**. 2006. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm. Acesso em 10/11/2007.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PAQUAY, Leopoldo, PERRENOUD, Philippe, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed.rev. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Editora, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 Dez 2006. doi: 10.1590/S0101-73301999000300006.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação, Anped, n.12, set-dez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 16. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Som Quixote, 1995.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da Silva. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, mai-ago, n. 14, pp. 61-88, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Condições para a reconstrução educacional brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio, v. 18, n. 49, pp. 2-12, 1953. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Prossiga/CNPq. Disponível em <http://www.prossiga.br/anisio-teixeira/artigos/condicoes.html>. Acesso em maio de 2006.

TOMAZZI, Livia De, et al (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

UNIARARAS. **Proposta Pedagógica do Curso de Graduação em Pedagogia**. In Capacitação para tutoria: curso de formação para formadores. Araras. São Paulo. 2006.

UNIARARAS. **Proposta Pedagógica do Curso Normal Superior Fora de Sede**. In Capacitação para tutoria: curso de formação para formadores. Araras. São Paulo. 2003.

ZEICHNER, Ken. **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90**. In NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Som Quixote, 1995.

DOCUMENTOS DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, n. 1.248, 23 de dezembro de 1996. p. 27833-27841. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em setembro de 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº. 10.172/2001**. Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206> Acesso em agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Decreto Federal Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias>. Acesso em 08/11/2007.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Decreto Federal 3554/00** - Dá nova redação ao § 2º do art.3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999 sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/cne/decreto>>. Acesso em agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Decreto 3.279/1999** – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=327&Itemid=458>. Acesso em agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 09 de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em agosto de 2006.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE/CP n. 10 de 9 de maio de 2000**. Proposta de revisão do Decreto Federal 3.276/1999. Relator: Cláudio Frota Bezerra. Disponível em: < [http:// www. mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne) >. Acesso em outubro de 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 53 de 28 de janeiro de 1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Relatores: Edla de Araújo Lira Soares, Eunice R. Durham, Francisco Aparecido Cordão, Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso e Silke Weber. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>. Acesso em agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 115 de 10 de agosto de 1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/1996 e o artigo 9º, parágrafo 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/1961, com redação dada pela Lei nº 9.131/1995. Relatores: Edla de Araújo Lira Soares, Eunice R. Durham, Francisco Aparecido Cordão, Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso e Silke Weber. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 970 de 09 de novembro de 1999**. Curso Normal Superior e da Habilitação para o Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Relatores: Eunice Ribeiro Durham, Yugo Okida e Abílio Baeta Neves. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>. Acesso em setembro de 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 27 de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao item 3.6, alínea c do Parecer CNE/CP 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>. Acesso em agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº. 133/2001.** Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Relatores: Efrem de Aguiar Maranhão e Silke Weber. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>. Acesso em agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 01 de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>. Acesso em agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01 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. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>. Acesso em agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em junho de 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02 de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>. Acesso em agosto de 2006.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância.** Portaria Normativa MEC Nº 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/superior/institucional/Portaria%20Normativa%20MEC%20n%C2%BA%20de%2010.01.2007.pdf>. Acesso em 09/11/2007.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CP nº. 07 de 25 de maio de 2000**. Dispõe sobre a autorização para o funcionamento e reconhecimento de cursos e habilitações novos oferecidos por instituições de Ensino Superior. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#>. Acesso em dezembro de 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CP nº. 08 de 05 de julho de 2000**. Dispõe sobre credenciamento de Institutos Superiores de Educação no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#>. Acesso em dezembro de 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CP nº. 12/2001**. Dispõe sobre Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destinado a professores efetivos da rede pública. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#>. Acesso em dezembro de 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CP nº. 26 de 11 de dezembro de 2002**. Fixa normas para cursos de especialização que se destinam à formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da LDB. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#>. Acesso em dezembro de 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CP nº. 49/2005**. Prorroga prazo estabelecido no Art. 6º da Deliberação CEE 12/2001. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#>. Acesso em dezembro de 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CP nº. 60/2006**. Estabelece normas para a criação de cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, bem como normatiza a adequação dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia existentes, às novas Diretrizes Curriculares Nacionais expressas na Resolução CNE/CP nº 1/06. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#>. Acesso em junho de 2007.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/CES nº. 07 de 21 de junho de 2000**. Uma reflexão sobre formação do professor da Escola Básica. Relator: José Mario Pires Azanha. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#>. Acesso em dezembro de 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/CE nº. 12 de 30 de outubro de 2001**. Significado da Experimentação Educacional (Artigo 81 da Lei Federal nº. 9.394/1996, Indicações CEE 21/97, 07/2000 e Deliberações 23/97 e 08/2000). Relator: José Mario Pires Azanha. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#> Acesso em dezembro de 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/CE nº. 21/2002**. Instituto Superior de Educação: Orientações Curriculares. Relator: José Mario Pires Azanha. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#>. Acesso em dezembro de 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/CES nº. 22 de 27 de novembro de 2002**. Esclarecimentos sobre a Indicação CEE nº. 07/2000 e a Deliberação CEE nº. 08/2000 que trata da Formação de Professores no Sistema Estadual de Ensino. Relatores: Sonia Aparecida Romeu Alcici e Arthur Fonseca Filho. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#>. Acesso em dezembro de 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/CES nº. 25 de 11 de dezembro de 2002**. Normas para os cursos de especialização que se destinam à formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da LDB. Relatores: Sonia Aparecida Romeu Alcici e Arthur Fonseca Filho. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#>. Acesso em dezembro de 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/CES Nº 61 de 06 de setembro de 2006**. Fixa prazos para pedido de funcionamento dos Institutos Superiores de Educação e nos Institutos isolados de ensino superior vinculados ao Sistema Estadual de Ensino. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#>. Acesso em dezembro de 2006.